

Publiceringsår 2017

Arbetsformer och lärarstöd i grundskolan

Resultat efter Skolinspektionens oanmälda besök
på 60 grundskolor den 18 oktober 2016



Oanmäld granskning 2016

Diarienummer: 400-2015:8433

Foto: Scandinavian bildbyrå

Innehållsförteckning

Förord	4
Sammanfattning	5
Inledning	7
Arbetsformer och lärarstöd	8
Helklassundervisning och individuellt arbete är vanligast	8
Lärarstödet i årskurs 3 är lägre än i årskurs 6	9
Rektors betydelse för lärarstödet	11
När lärarstödet fungerar som bäst	12
När lärarstödet är bristfälligt	13
Elevernas röst om lektionerna	14
Resultaten i relation till tidigare granskningar	15
Arbetsformer och lärarstödet omfattning	15
Lärarstöd vid individuellt arbete	16
Arbetsformerna ges samma utrymme oavsett årskurs	17
Att genom interna processer säkerställa lärarstöd	18
Avslutande diskussion	20
Referenser	23
Bilagor	25

Förord

Skolinspektionen har i uppdrag att granska all skolverksamhet i landet. Syftet med oanmäld kvalitetsgranskning, som denna rapport är ett exempel på, är att ge en översiktlig bild av ett tydligt avgränsat granskningsområde. Förutom en översiktlig bild kan resultatet också utgöra underlag för en mer fördjupad form av kvalitetsgranskning. I en oanmäld granskning fattar Skolinspektionen inga gransknings- eller tillsynsbeslut för de verksamheter som besöks.

I denna rapport redovisas resultatet av Skolinspektionens oanmälda kvalitetsgranskning av arbetsformer och lärarstöd i grundskolans årskurs 3 och årskurs 6. Oanmälda besök den 18 oktober 2016 i sammanlagt 60 grundskolor i hela landet utgör underlaget för rapporten.

Rapporten redovisar resultat fördelat per arbetsform och årskurs samt övergripande slutsatser. Rapportens iakttagelser och slutsatser är en ögonblicksbild och gäller endast den 18 oktober 2016 vid de 60 grundskolor som Skolinspektionen besökte. Vilka skolor som besöktes den aktuella dagen framgår i bilaga 8.

Projektledare för den oanmälda kvalitetsgranskningen har varit Linda Abrahamsson och Andreas Leo, Skolinspektionen i Lund.

Helén Ängmo
Generaldirektör

Björn Persson
Avdelningschef

Sammanfattning

Skolinspektionens samlade erfarenhet inom både kvalitetsgranskning och tillsyn visar att det förekommer brister i skolornas arbete med att ge eleverna ledning och stimulans i skolarbetet och när det gäller att anpassa undervisningen efter elevens förutsättningar och behov. Att inte ge eleverna ett tillräckligt lärarstöd, innebär att elevernas möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen och nå kunskapskraven försämras. Det har skett en förändring av arbetsformer inom den svenska skolan och individuellt arbete har fått större utrymme i undervisningen. Skolinspektionens tidigare oanmälda granskningar visar att eleverna i gymnasieskolan får en lägre grad av lärarstöd när eleverna arbetar individuellt. Denna granskning kompletterar bilden genom att undersöka arbetsformer och lärarstöd i grundskolan.

Oanmäld granskning

Den 18 oktober 2016 genomförde Skolinspektionen oanmälda besök på 60 grundskolor, för att belysa i vilken utsträckning olika arbetsformer används och vilket lärarstöd eleverna ges inom ramen för dessa. Granskningsformen ger en ögonblicksbild av hur det såg ut i de granskade årskurserna en vanlig dag. Resultaten kan således vara indikation på större sakförhållanden, men några nationella slutsatser går inte att dra av resultaten. På varje skola observerade inspektörerna undervisningen i antingen en årskurs 3 eller en årskurs 6. Av de totalt 60 skolbesök som genomfördes avsåg 29 besök årskurs 3 och 31 besök årskurs 6. Sammanlagt observerades 207 lektioner (94 lektioner i årskurs 3 och 113 lektioner i årskurs 6), motsvarande 174 timmars undervisning (80 timmar i årskurs 3 och 94 timmar i årskurs 6).

Huvudfrågor

- Hur ofta förekommer arbetsformerna a) helklassundervisning b) grupparbete c) individuellt arbete?
- Vilken ledning och stöd får eleverna av läraren i respektive arbetsform?

Inom ramen för – och i relation till – de två frågeställningarna ovan besvaras även frågor om hur rektorerna som intervjuats följer upp hur undervisningen på skolan faktiskt ser ut, vad dessa uppföljningar visat, hur rektorerna arbetar för att utveckla och säkerställa att eleverna ges hög grad av lärarstöd och hur de sedan följer upp att detta arbete ger synliga resultat i undervisningen. För att få en uppfattning om hur eleverna upplevde olika aspekter av lärarstöd, under de lektioner som observerades, fick de möjlighet att besvara en enkät i slutet av varje observerad lektion (se bilaga 5).¹ Granskningens resultat relateras även till resultat från tidigare oanmälda granskningar som gjorts inom samma område.

Viktigaste resultaten

Helklassundervisning och individuellt arbete var de vanligast förekommande arbetsformerna, såväl totalt sett som i årskurs 3 och årskurs 6.

Helklassundervisning förekom under 48 procent av den totala observerade undervisningstiden, individuellt arbete vid 38 procent och grupparbete vid 14 procent av undervisningstiden. Denna fördelning i tid mellan de tre arbetsformerna motsvarar den fördelning som identifierats i både Skolinspektionens tidigare granskningar och i tidigare forskning.²

¹ För en mer fullständig beskrivning av granskningens metod, urval och genomförande, se bilaga 2.

² Skolinspektionen (2013a). *Lärarstöd och arbetsformer i fristående gymnasieskolor: sammanställning av resultat efter flygande inspektion*. Dnr 40-2013:180. Skolinspektionen (2015a). *Lärarstöd och arbetsformer i gymnasieskolans yrkesprogram: Resultat efter Skolinspektionens oanmälda besök på 47 gymnasieskolor den 15 mars 2016*. Dnr 40-2015:5842. Granström 2003, s 224, 229 och 235; Granström och Einarsson 1995, s 9-13.

Majoriteten av eleverna fick lärarstöd i ganska eller mycket hög grad i både årskurs 3 och årskurs 6, oavsett arbetsform.

I 86 procent av den observerade undervisningstiden fick eleverna en hög grad av lärarstöd. Detta kom till uttryck i undervisningssituationen bland annat genom att mål och syfte med arbetsuppgifterna gjordes tydligt för eleverna och att undervisningsmiljön präglades av studiero. Läraren tydliggjorde vad som förväntades av eleverna i samband med respektive moment och elevaktiviteten var hög. Läraren var tillgänglig för elevernas frågor och resonemang och använde elevernas svar, även felaktiga sådana, som föremål för fördjupande resonemang och lärande. Läraren följde eleverna under arbetets gång och fångade snabbt upp de elever som efter en stund tappade koncentrationen, behövde vägledning eller stöd för att komma vidare i sitt arbete.

Graden av lärarstöd var genomgående lägre i årskurs 3 jämfört med årskurs 6.

I nästan 20 procent av den observerade helklassundervisningen i årskurs 3 gavs eleverna lärarstöd i ganska eller mycket låg grad/inte alls. Motsvarande siffra för årskurs 6 är att eleverna gavs lärarstöd i ganska låg grad i 10 procent av de observerade helklasstillfällena. Grupparbete är den arbetsform som var minst förekommande under dagen för granskningen, men även här indikerar insamlad data att lärarstödet är lägre i årskurs 3 jämfört med årskurs 6.

Graden av lärarstöd var lägst när eleverna hade individuellt arbete.

I nästan 30 procent av den observerade undervisningen där eleverna ägnade sig åt individuellt arbete fick eleverna i årskurs 3 lärarstöd i ganska eller mycket låg grad/inte alls. Motsvarande siffra för årskurs 6 är 8 procent.

Fördelningen av arbetsformer i tid var samma som i gymnasieskolan.

Granskningen visar att de tre arbetsformerna gavs lika stort utrymme i grundskolan jämfört med vilket utrymme de fick utifrån tidigare granskningar i gymnasieskolan. Exempelvis utformades nästan 40 procent av undervisad tid som individuellt arbete oavsett om en elev, utifrån Skolinspektionens oanmälda granskningar, gick i årskurs 3 i grundskolan eller om den gick i årskurs 2 i gymnasieskolan.

Eleverna i grundskolan fick en högre grad av lärarstöd än vad eleverna fick i gymnasieskolan. Denna granskning visar att eleverna i 86 procent av undervisningen (oavsett arbetsform) fick en hög grad av lärarstöd. Motsvarande andel i gymnasieskolan (2015a) var 73 procent. I likhet med tidigare granskning i gymnasieskolan är det dock så, att när undervisningen utformas som individuellt arbete löper eleverna en större risk att inte få det lärarstöd de behöver.

Skolinspektionens slutsatser

Arbetsformer behöver kopplas till vilket kunnande eleverna förväntas utveckla.

Av intervjuerna framgår det att flera rektorer anser att det ligger i arbetsformernas natur att lärarstödet för eleverna varierar. Ett sådant resonemang riskerar att leda till att arbetsformer ses som frikopplat från själva ämnesinnehållet och de förmågor som eleverna förväntas utveckla.

Arbetsformer bör istället ses och användas som undervisningssituationer som, tillsammans med ämnesinnehållet, ger eleverna möjlighet att få syn på, träna och utveckla de ämnesspecifika förmågor som anges i läroplanen. Det är viktigt att lärarstöd finns även vid individuellt arbete, exempelvis genom tydliga instruktioner till varje uppgift och att läraren är tillhands för eleverna och följer upp vad de gör.

Det finns behov att ytterligare utreda orsaker till skillnader i resultat.

Denna granskning visar att eleverna i årskurs 3 fick ett lägre lärarstöd än eleverna i årskurs 6. Det går inte att utifrån denna granskning säga varför så är fallet, ytterligare analyser på området behövs. I jämförelse med tidigare granskningar i gymnasieskolan fick eleverna i grundskolan dock en högre grad av lärarstöd, något som kan vara naturligt utifrån elevens ålder och mognad.

Inledning

Det har skett en förändring av arbetsformer inom den svenska skolan de senaste decennierna. Individuellt arbete har fått större utrymme i undervisningen, medan helklassundervisning och grupparbete fått mindre utrymme. Det finns inga entydiga svar på vilken arbetsform som bäst gynnar elevers kunskapsmässiga och sociala utveckling. Detta beror istället på hur arbetsformerna tillämpas i undervisningen. Studier pekar dock på att den tid som eleverna erbjuds aktivt lärarstöd för sin kunskapsutveckling, enskilt eller i grupp, har minskat över tid.³ Forskning på området visar att lärare och deras undervisning har en mycket stor påverkan på elevernas lärande och studieprestationer,⁴ vilket i sin tur innebär stor betydelse för elevernas framtid. Utifrån denna bakgrund har föreliggande granskning kartlagt i vilken omfattning de tre olika arbetsformerna⁵ förekommer i årskurserna 3 och 6, samt i vilken grad eleverna ges lärarstöd inom ramen för dessa.

Skolinspektionen har tidigare genomfört oanmälda granskningar om arbetsformer och lärarstöd inom gymnasieskolan. Dessa granskningar har bland annat visat att helklassundervisning och individuellt arbete är de arbetsformer som främst förekommer och att lärarstödet är som lägst vid individuellt arbete, vilket bland annat tar sig uttryck i att eleverna inte vet vad det är de ska göra, hur de kan få hjälp eller hur de kommer att bli bedömda.⁶ Ett centralt syfte med föreliggande granskning är därför att komplettera de resultat som framkommit genom granskningarna i gymnasieskolan, för att kunna bidra till en mer heltäckande bild av vilket lärarstöd Sveriges elever ges. Genom att kartläggningens resultat ställs i relation till resultaten för gymnasieskolan, till vad Skolinspektionen kunnat konstatera i andra sammanhang och till forskning på området, är granskningens syfte även att bidra till utveckling.

Vad syftar då Skolinspektionen på när lärarstödet i undervisningen granskas? Inom ramen för den ögonblicksbild som innevarande granskning kan ge handlar bedömningen av lärarstöd om hur läraren ser till att skapa eller att ge goda förutsättningar för elevernas lärande i tillämpningen av de olika arbetsformerna. Detta kan ta sig uttryck genom att läraren genomför strukturerade instruktioner och lektioner och på så vis ger eleverna ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd vid de tillämpade arbetsformerna⁷, att läraren genomför undervisningen utifrån tydliga mål/syften samt ger eleverna tydliga beskrivningar och förklaringar.⁸ Det kan också handla om att läraren ger eleverna återkoppling samt skapar en balans mellan gemensamma genomgångar, enskilt arbete och samarbete mellan elever, kopplat till det lärande som ska utvecklas, så att eleverna ges goda förutsättningar för sitt lärande.⁹ I de oanmälda granskningar som tidigare genomförts på området konkretiserades lärarens ledning och stöd av bland annat dessa indikatorer: att läraren utgår från elevens erfarenheter, anknyter till behov och intressen, följer upp elevernas arbete, är tillgänglig för eleverna, motiverar uppenbart oengagerade elever samt ser till att det finns studiero.¹⁰

Det bör understrykas att Skolinspektionens oanmälda besök ger en ögonblicksbild av verksamheten på de skolor och i de årskurser som ingår i denna oanmälda kvalitetsgranskning. Resultaten är indikatorer på generella förhållanden, men några nationella slutsatser går inte att dra avseende fördelning i tid mellan de tre arbetsformerna, grad av lärarstöd eller rektorernas metoder för att följa upp och utveckla undervisningen.

³ Hensvold 2006, s. 45-47 och 56; Granström 2003, s.224, 229 och 235; Granström och Einarsson 1995, s 9-13.

⁴ Håkansson och Sundberg (2012), s. 161.

⁵ Syftar på de tre arbetsformerna; helklassundervisning, grupparbete och individuellt arbete.

⁶ Skolinspektionen (2013a). *Lärarstöd och arbetsformer i fristående gymnasieskolor: sammanställning av resultat efter flygande inspektion*. Dnr 40-2013:180. Skolinspektionen (2015a). *Lärarstöd och arbetsformer i gymnasieskolans yrkesprogram: Resultat efter Skolinspektionens oanmälda besök på 47 gymnasieskolor den 15 mars 2016*. Dnr 40-2015:5842.

⁷ Jfr 5 kap 2§ Skolförordningen samt Skolverket (2011).

⁸ Skolinspektionen. Regelbunden tillsyn av skolenhet. Bedömningsunderlag skolformer: förskoleklass och grundskola, s.2. Dnr403-2014:225.

⁹ Skolverket (2011). s. 17-20.

¹⁰ Se observationsschema (2013b) för den flygande inspektionen som tidigare genomförts.

Arbetsformer och lärarstöd

Det är viktigt att framhålla att eleverna i årskurserna 3 och 6 vid majoriteten, 86 procent, av den observerade undervisningstiden den 18 oktober 2016 fick det lärarstöd de har rätt till. Skolinspektionen såg lärare som skapade sammanhang, som kopplade innehåll och moment till såväl mål, förmågor som kunskapskrav och som genom en tydlig struktur, genom att ta till vara elevernas frågor och bjuda in eleverna till problematiserande samtal, bibehöll elevernas engagemang för uppgifterna, vilket även visade sig gynna undervisningsmiljön som under sådana förutsättningar präglades av studiero.

Helklassundervisning och individuellt arbete är vanligast

Helklassundervisning var vanligast förekommande och utgjorde 48 procent av den sammanlagda observerade undervisningstiden mätt i klocktimmar. Individuellt arbete utgjorde 38 procent och grupparbete 14 procent.

Resultatet visar att det är små skillnader mellan årskurs 3 och 6 i hur undervisningstid fördelas i de tre arbetsformerna.

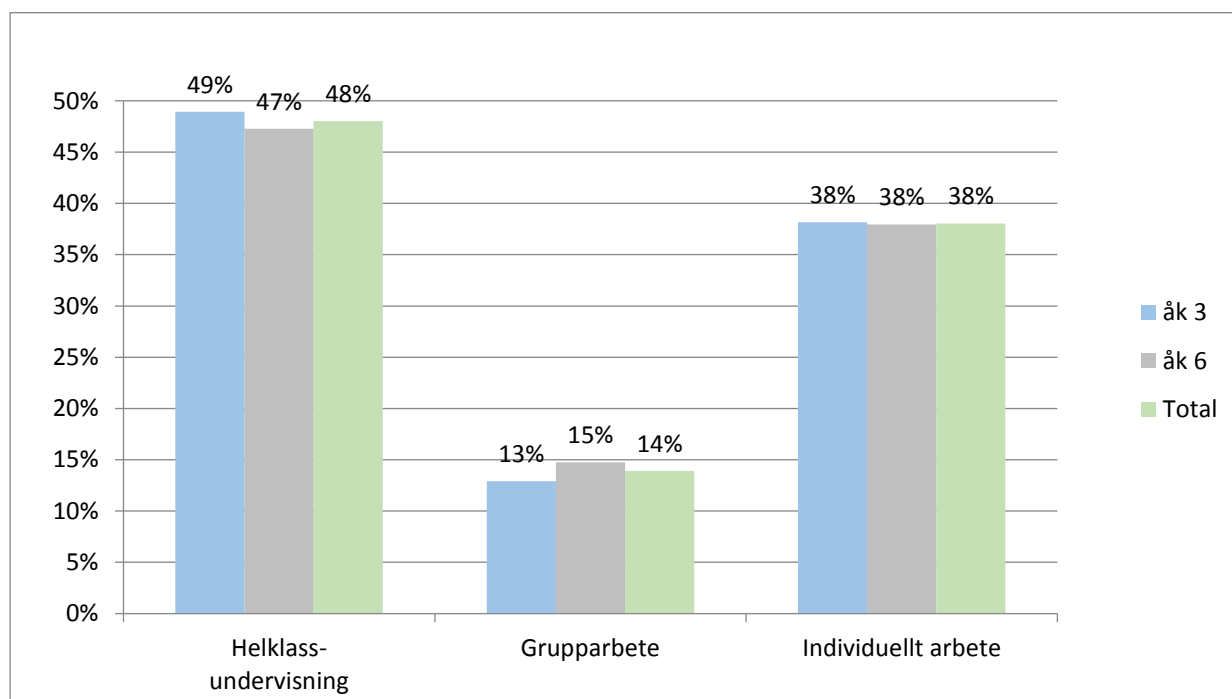


Diagram 1 Fördelning av observerad tid per arbetsform i årskurserna 3 och 6 den 18 oktober 2016, samt fördelning för respektive årskurs (n=174).

Flera av de intervjuade rektorerna beskrev själva att grupparbete och individuellt arbete inte förekommer lika ofta som helklassundervisning och att det var naturligt utifrån elevernas ålder. Detta förklarade de med att de båda arbetsformerna förutsätter att eleverna kan ta större ansvar för och arbeta mer självständigt med sina uppgifter. Att en viss arbetsform var mer förekommande vid en skola, hänvisade rektorerna även till att lärare har olika preferenser. De gav bland annat som exempel att alla lärare inte känner sig lika säkra på att leda undervisning inom ramen för grupparbete. Av dessa rektorer är det även flera som menar att eleverna behöver en tydligare struktur och lärarledning ju yngre de är vilket förklarar att en stor del av undervisningen bedrivs i helklass. Trots rektorernas utsagor om

bakgrunden till arbetsformernas fördelning i tid, finns det inte någon nämnvärd skillnad mellan årskurserna 3 och 6 när man ser till hur vanligt förekommande respektive arbetsform är.

Granskningens resultat, redovisat nedan, visar dock att helklassundervisning inte är en garanti för att eleverna ges hög grad av lärarstöd.

Lärarstödet i årskurs 3 är lägre än i årskurs 6

Granskningens resultat visar att eleverna i årskurs 3 gavs en lägre grad av lärarstöd jämfört med årskurs 6, oberoende av arbetsform. Undervisning där graden av lärarstöd bedömdes vara mycket låg eller inte förekom alls observerades enbart i årskurs 3. Graden av lärarstöd i årskurs 6 bedömdes som lägst vara ganska låg, oavsett arbetsform.

I diagrammen nedan redovisas hur lärarstödet bedömts inom ramen för respektive arbetsform, för de båda årskurserna totalt och för respektive årskurs.

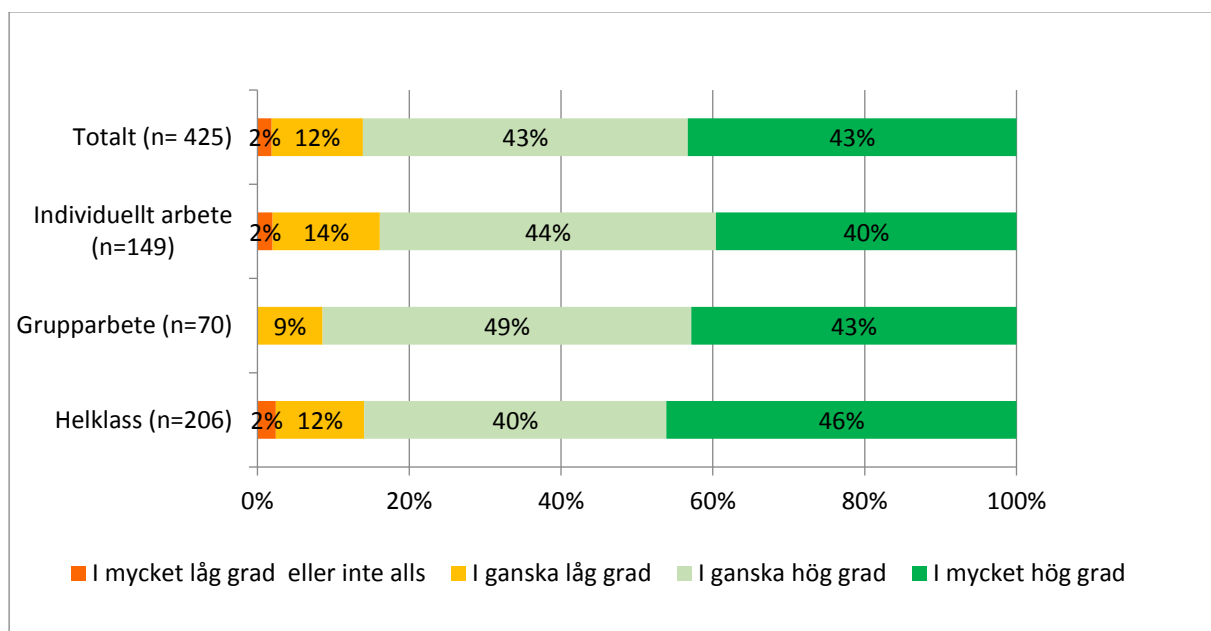


Diagram 2 Grad av lärarstöd totalt och för respektive arbetsform. Antal observationer totalt samt per arbetsform återges inom parentes.¹¹

Granskningens resultat visar att det tycks finnas en koppling mellan arbetsform och grad av lärarstöd när det gäller observationerna som gjorts i årskurs 3 men inte i årskurs 6. I årskurs 3 är graden av lärarstöd som lägst då eleverna har individuellt arbete. Vid drygt en fjärdedel (27 procent) av de observerade tillfällena gavs eleverna lärarstöd i ganska eller mycket låg grad/inte alls, då de ägnade sig åt individuellt arbete.

¹¹ Värdet (n=425) anger det sammanlagda antalet observationer där inspektörerna noterade en av de tre arbetsformerna individuellt arbete, grupparbete eller helklassundervisning. Av tabellen framgår också antalet observationer per arbetsform. Inspektörerna observerade till exempel 149 förekomster av arbetsformen individuellt arbete (n=149).

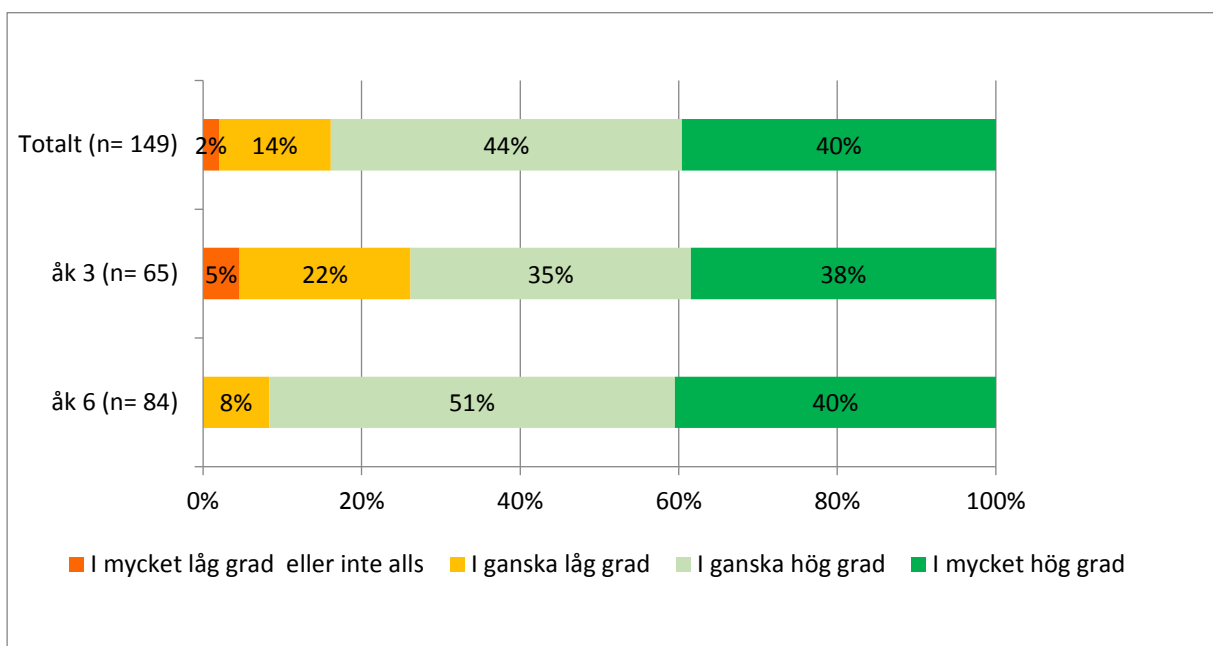


Diagram 3 Grad av lärarstöd vid individuellt arbete redovisat totalt och för respektive årskurs.

Lärarstödet vid helklassundervisning i årskurs 3 är högre jämfört med lärarstödet för årskursen vid individuellt arbete, men även här ges eleverna lägre grad av lärarstöd jämfört med eleverna i årskurs 6. Vid nästan var femte tillfälle där helklassundervisning observerats gavs eleverna i årskurs 3 lärarstöd i ganska eller mycket låg grad/inte alls.

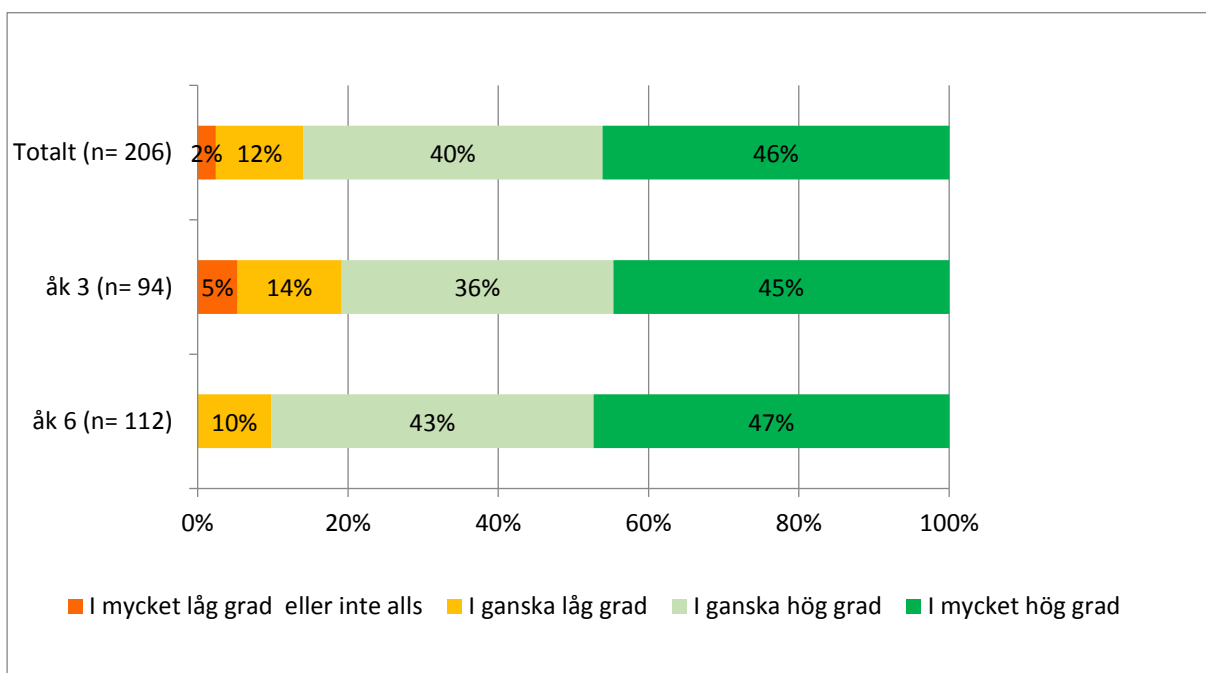


Diagram 4 Grad av lärarstöd vid helklassundervisning redovisat totalt och för respektive årskurs.

Även om grupparbete inte observerats i lika stor utsträckning som övriga arbetsformer, indikerar insamlad data att graden av lärarstöd, även inom denna arbetsform, är lägre i årskurs 3 jämfört med årskurs 6.

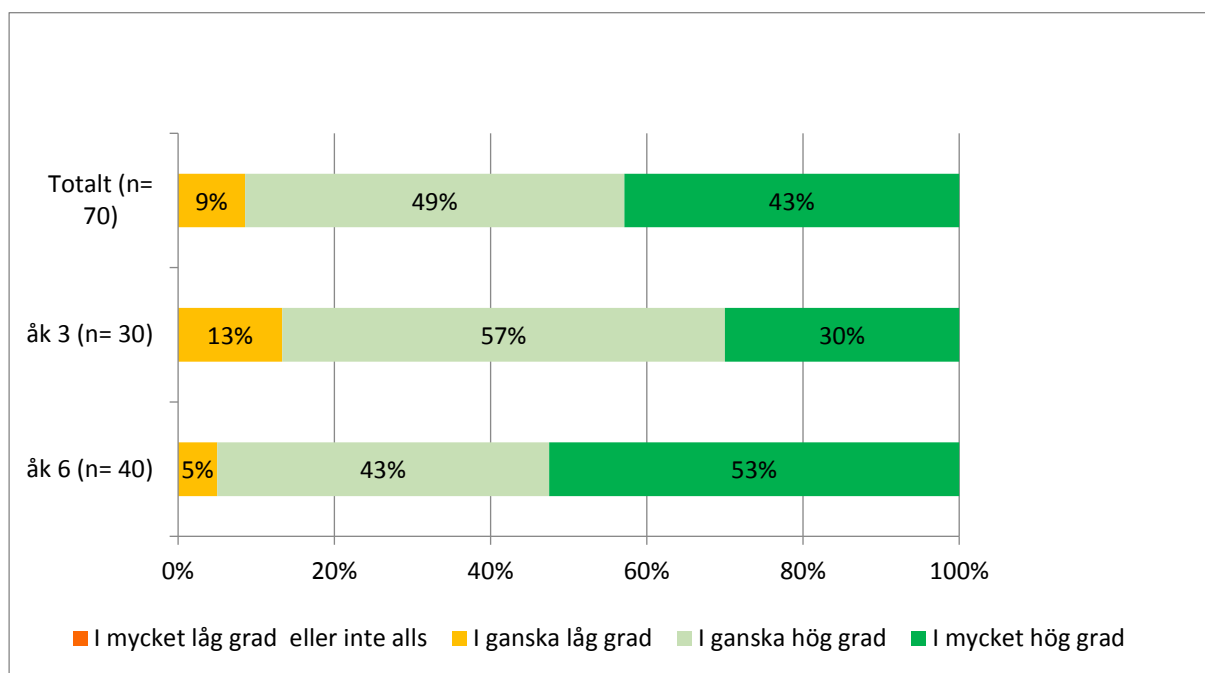


Diagram 5 Graden av lärarstöd vid grupparbete redovisat totalt och för respektive årskurs.

De resultat som presenterats ovan visar att eleverna i årskurs 3 i större utsträckning än eleverna i årskurs 6 bedömts få en låg grad av lärarstöd eller inte något lärarstöd alls. Vid en jämförelse mellan de skolor där lärarstödet i undervisningen bedömts vara som högst och de skolor där lärarstödet i undervisningen bedömts vara som lägst, visar det sig att årskurs 3 dominerar de båda grupperna.¹² Det är med andra ord i årskurs 3 som inspektörerna observerat flest förekomster av lärarstöd i mycket hög grad såväl som lärarstöd av mycket låg grad/inte alls. Granskningens resultat visar således även att skillnaderna avseende grad av lärarstöd är större inom årskurs 3 än inom årskurs 6.

I samband med de oanmälda besöken i skolorna samlade Skolinspektionen in ett antal bakgrundsuppgifter för att se om dessa påverkade val av arbetsform och graden av lärarstöd. Sammantaget går det inte att dra några tydliga slutsatser utifrån lektionsämne, antal elever per undervisande lärare, om undervisande lärare hade lärarlegitimation eller inte, antal år i yrket eller om det var ordinarie lärare eller vikarie.¹³

Rektors betydelse för lärarstödet

Enligt skollagen ska rektorn för skolan leda och samordna det pedagogiska arbetet och särskilt verka för att utbildningen utvecklas.¹⁴ Av skollagen framgår vidare att rektorn även ska planera, följa upp och utveckla utbildningen på ett sådant sätt att målen för utbildningen uppnås.¹⁵

Alla rektorer Skolinspektionen intervjuat inom granskningen använder sig av likartade metoder för att följa upp den undervisning som bedrivs på skolan. Det handlar ofta om att göra lektionsobservationer, att analysera resultat inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet, att tala om undervisningen vid medarbetarsamtal, avsätta tid för och organisera olika interna lärarmöten som exempelvis arbetslagsmöten, pedagogiska möten och möten med förstelärare. Dessa olika möten, som vi inom ramen för denna rapport fortsättningsvis kommer att sammanfatta med interna processer, uppges av rektorerna

¹² Eftersom en inspektör följde antingen en klass i årskurs 3 eller en klass i årskurs 6 på respektive skola, visar inte granskningen hur det såg ut i de två årskurserna på samma skola.

¹³ Se tabeller avseende bakgrundsinformation i förhållande till lärarstöd i bilaga 6.

¹⁴ Skollagen (2010:800) 2 kap 9§. Huvudmän och ansvarsfördelning.

¹⁵ Skollagen 4 kap 4-5§§. Kvalitet och inflytande.

även vara de åtgärder de använder för att utveckla undervisningen och lärarstödet, ofta i kombination med annan kompetensutveckling.

För att visa de resultat som framkommit genom granskningen, presenteras nedan en sammanställning där exempel och resultat avseende lärarstöd kopplas samman med vad som framkommit vid rektorsintervjuerna.

När lärarstödet fungerar som bäst

Majoriteten av eleverna, oavsett årskurs, gavs hög eller mycket hög grad av lärarstöd i den undervisning som Skolinspektionen granskade. Exempel på hög grad av lärarstöd var när lärarna tydliggjorde för eleverna övergripande mål och syfte och på vilket sätt lektionens innehåll och olika moment var kopplade till dessa. Lärarna gav eleverna tydliga instruktioner och förklarade vad som förväntades av eleverna inom ramen för respektive moment. Det fanns utrymme i undervisningen för elevernas reflektioner och det fick de möjlighet att göra såväl enskilt som i grupp, och elevernas funderingar, exempel och svar användes i hög grad av lärarna för att fördjupa resonemang, problematisera och utveckla ämnesinnehållet vidare. Lärarnas frågor till eleverna var ofta av öppen karaktär, vilket bidrog till att eleverna gavs möjlighet att utveckla sina egna resonemang. Under arbetets gång fanns lärarna tillgängliga för eleverna, de följde upp arbetet och gav vägledning till de elever som bad om hjälp såväl som till de elever som inte bad om hjälp. Lärarna tydliggjorde även hur dagens lektion byggde vidare på föregående lektion och avslutade lektionen med att sammanfatta såväl innehåll som vilka förmågor eleverna fått träna, gav återkoppling till eleverna och informerade dem om vad nästkommande lektion skulle behandla och hur det var sammankopplat med vad eleverna arbetat med under innevarande lektion.

Rektor leder lärarnas arbete och lärande

Rektorerna vid de skolor där undervisningen bedömts ge eleverna ganska eller mycket hög grad av lärarstöd, beskriver tydligt hur skolans organisation och interna processer utformats för att stödja lärarnas lärande. Dessa rektorer uppger att de arbetar med kollegiegemensamma utbildningsinsatser och de undervisningsstrategier som visat sig ge positiv effekt lyfts och man arbetar aktivt för att implementera dem i alla klasser. De lyfter fram vikten av att säkerställa att de interna processerna stödjer avsett syfte och faktiskt bidrar till att utveckla undervisningen, för att på ett bättre sätt stödja elevernas lärande. Enligt flera av dessa rektorer har deras egen delaktighet i interna processer stor betydelse för i vilken grad dessa leder till att undervisningen utvecklas. Flera rektorer av dem lyfter även vikten av att de interna processerna, eller lärarmötena, utformas så att de utgör en slags modell för det rektorn förväntar sig att eleverna möter i undervisningssituationen. Som pedagogiska ledare för lärarnas arbete och som ett sätt att ta ansvar för lärarnas lärande, säger dessa rektorer att de interna processerna ska ha ett uttalat mål och syfte, en tydlig struktur, ett viktigt innehåll utifrån vad man identifierat att skolan behöver utveckla och ett ordentligt avslut. Flera av dessa rektorer uppger att de genom att delta i och följa det kollegiala lärandet, även ser hur satsningar och framgångsrika undervisningsstrukturer får genomslag i den faktiska undervisningen.

Olika resultat som framkommer genom det systematiska kvalitetsarbetet, uppges ligga till grund för efterföljande samtal med lärarna kopplat till den undervisning som bedrivs, hur den organiseras och lärarna uppges även utvärdera sin undervisning som ett led i denna process. Genom att delta i efterföljande processer för det kollegiala lärandet och genom att själv göra lektionsobservationer, uppger rektorerna att de kan följa hur det som diskuterats och beslutats faktiskt får genomslag i undervisningen.

När lärarstödet är bristfälligt

Ett bristande lärarstöd i undervisningen visade sig i de observerade lektionerna genom att lärarna exempelvis inte gav eleverna en tydlig lektionsstart. Arbetsuppgifterna som eleverna skulle ta sig an fanns ibland angivna på tavlan, men syftet med arbetsuppgifterna, hur arbetsuppgifterna var kopplade till eventuella mål och vad som förväntades av eleverna var i flera fall inget som kommunicerades till eleverna. Det förekom att eleverna själva efterfrågade vad syftet med olika uppgifter var, men dessa frågor besvarades inte alltid av lärarna. I flera fall fick eleverna enbart informationen att de skulle arbeta med uppgifterna angivna på tavlan eller fortsätta i sina böcker, utan att läraren kopplade uppgifterna eller arbetet i böckerna till eventuella mål som presenterats tidigare eller till vad eleverna arbetat med under föregående lektion. Eleverna blev klara med angivna uppgifter olika snabbt, men fick inte alltid information eller vägledning om vad de skulle arbeta vidare med eller hur de eventuellt kunde utveckla något inom ramen för den uppgift de genomfört. Vid ett antal observerade lektioner uppmanades elever som genomfört sina uppgifter snabbare än sina kamrater att göra om samma uppgifter igen. Lektionernas avslut var vid flera tillfällen otydligt, alternativt uppmanades eleverna att plocka undan sina saker och sedan fick de gå på rast.

Granskningens resultat visar att lektioner med låg eller mycket låg grad av lärarstöd präglades av likartade brister, oavsett arbetsform. Även om flertalet lärare var mycket närvarande under dessa lektioner och försökte ge elever hjälp under arbetets gång, så bidrog det bristande lärarstödet till att lärarnas stöd till största delen bestod i att gå runt och informera var och en om vad de skulle göra. Det innebär i flera fall att eleverna fick vänta länge på att få veta vad de förväntades göra. Den undervisning som präglades av ett bristande lärarstöd påverkade även undervisningsmiljön. Vid sådana lektioner var elevaktiviteten av väldigt varierad grad och inte alltid kopplad till arbetsuppgifterna.¹⁶

Lärarna förväntas leda sitt eget lärande

Rektorerna vid de skolor där undervisningen bedömts ge eleverna ganska eller mycket låg grad av lärarstöd, uppgav i flera fall att lärarstödet i undervisningen varierar. Flera rektorer beskriver att de säkerställer att eleverna ges ett tillräckligt lärarstöd genom att se till att det finns tid för interna processer, så att lärarna kan samarbeta och samplanera för att utveckla undervisningen. På vilket sätt de interna processerna genomförs och hur genomförandet kopplas till syftet att utveckla undervisningen och lärarstödet i densamma, är dock inget som rektorerna beskriver mer ingående eller ger förtydligande exempel på. En rektor motiverar detta arbete med att se till att det finns förutsättningar, utan att leda eller styra riktningen på processerna, med att:

”Jag anser inte att en rektor ska styra för mycket i lärarnas arbete, utan visa tilltro.”

Flera av dessa rektorer svarade också att graden av lärarstöd varierar beroende på lektionernas syfte och arbetsuppgifterna ifråga. De förklarade detta med att graden av lärarstöd, av naturliga skäl, är lägre vid exempelvis individuellt arbete och grupparbete, eftersom det är arbetsformer där eleverna ska utveckla ansvarstagande och självständighet. Enstaka rektorer vid dessa skolor lyfter även fram det känsliga och svåra med att följa upp och utveckla lärarnas undervisning. Intervjuerna med rektorerna visar även att de inte alltid följer upp effekterna av de interna processerna på ett strukturerat sätt. Flertalet rektorer säger att de följer upp effekter genom att man inom skolan talar om det, men rektorerna beskriver inte om dessa samtal sker i specifika sammanhang eller utifrån specifika frågor eller underlag.¹⁷

¹⁶ Kopplingen mellan lärarstöd och undervisningsmiljö är något som även identifierades i den granskning om studiero som Skolinspektionen tidigare genomfört. Skolinspektionen (2015). *Skolans arbete för att säkerställa studiero*. Dnr 400-2015:1405

¹⁷ Att några av rektorerna vid de skolor där lärarstödet bedömts vara ganska eller mycket lågt inte kunnat ge lika ingående svar på dessa frågor berodde på att ett par av dessa rektorer ganska nyligen tillträtt sina tjänster. Men så var inte fallet för samtliga rektorer vid dessa skolor.

Elevernas röst om lektionerna

Efter varje observerad lektion gavs eleverna möjlighet att besvara en enkät med ett antal frågor kopplade till lärarstöd, i ett försök att fånga in elevernas bild av vissa aspekter av lärarstödet. Exempelvis fick eleverna svara om de upplevt att de fått hjälp under lektionen ifråga (Mer information om genomförande kan läsas under avsnittet Metod och genomförande, se även elevenkäten i bilaga 5). Resultaten av enkäten bildar ett eget ben i granskningen och användes exempelvis inte vid intervju med rektor.

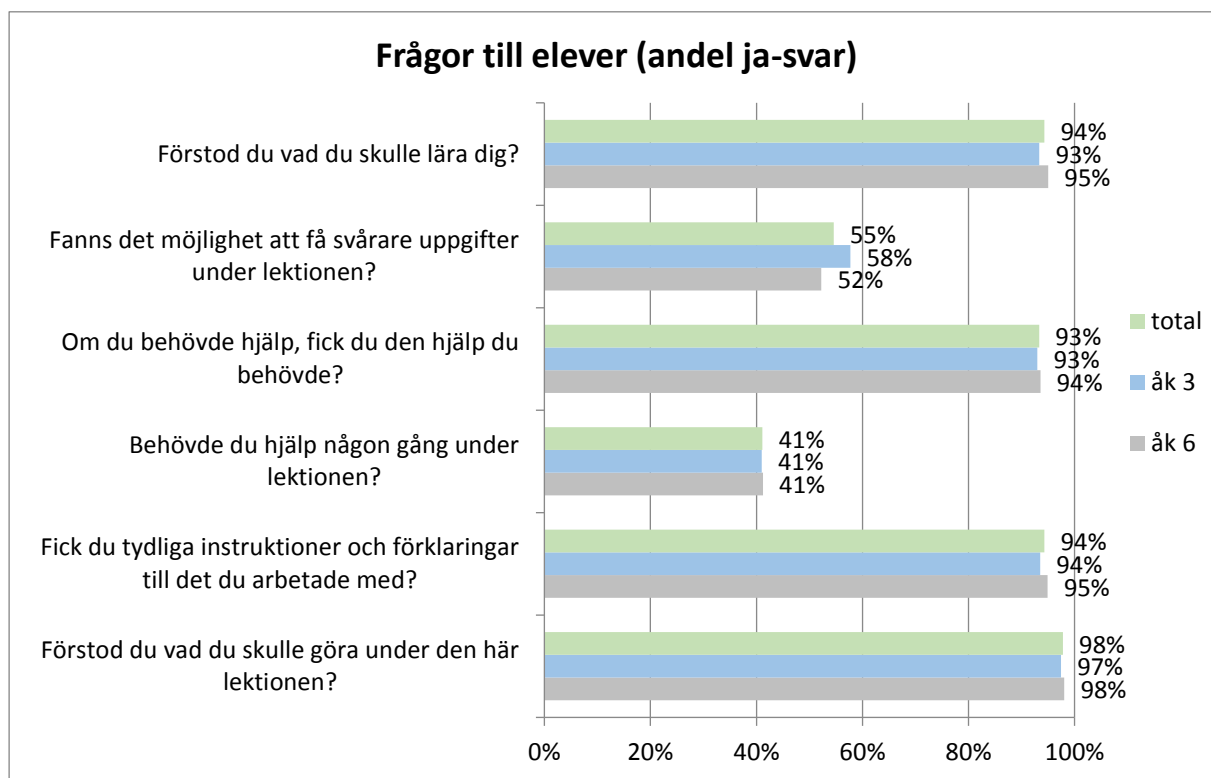


Diagram 6 Resultat av elevenkäten (Antal enkätsvar n=3782).

Resultaten visar bland annat att majoriteten av eleverna ansåg att de förstod vad de skulle göra och lära sig och att de fick den hjälp de behövde under de lektioner som granskades. Även om andelen elever (55 procent) som svarat ja på frågan om det fanns möjlighet att få svårare uppgifter under lektionen är betydligt lägre jämfört med andelen ja-svar på övriga frågor, så får det resultatet tolkas med försiktighet. Resultatet kan dock indikera att det finns flera elever som inte anser sig få den stimulans och de utmaningar som de anser sig behöva eller att den inbyggda progressionen som finns i arbetsuppgifter och moment inte tydliggjorts för dem. En sådan tolkning ligger i linje med vad Skolinspektionen sett i andra granskningar och även vad Skolenkäten visat.¹⁸

¹⁸ Se exempelvis Skolinspektionen (2014) *Stöd och stimulans i klassrummet – rätten att utvecklas så långt som möjligt*. Se även Skolenkäten 2015 – Resultatredovisning för skolenkäten till pedagogisk personal i grund- och gymnasieskolan.

Resultaten i relation till tidigare granskningar

Skolinspektionen har genomfört tre oanmälda granskningar om arbetsformer och lärarstöd i skolan. I oktober 2013 besöktes 62 fristående gymnasieskolor (2013a), i mars 2016 besöktes 47 gymnasieskolor (2015a) och i oktober 2016, besöktes 60 grundskolor. De tre granskningarna, två i gymnasieskolan och en i grundskolan, har haft ett liknande syfte i att kartlägga arbetsformer och grad av lärarstöd.

Det bör framhållas att de tre granskningarnas resultat visar att eleverna vid majoriteten av observationerna som gjorts fick det lärarstöd de har rätt till.¹⁹ Att det finns ett bristande lärarstöd vid var sjunde observerad lektion i grundskolan och vid var fjärde observerad lektion i gymnasieskolan, visar dock på ett behov av att koppla redovisade brister till vad de olika professionerna kan göra för att på ett bättre sätt säkerställa elevernas rätt till lärarstöd i undervisningen. Nedan sammanställs graden av lärarstöd, oavsett arbetsform, i de tre granskningarna.²⁰

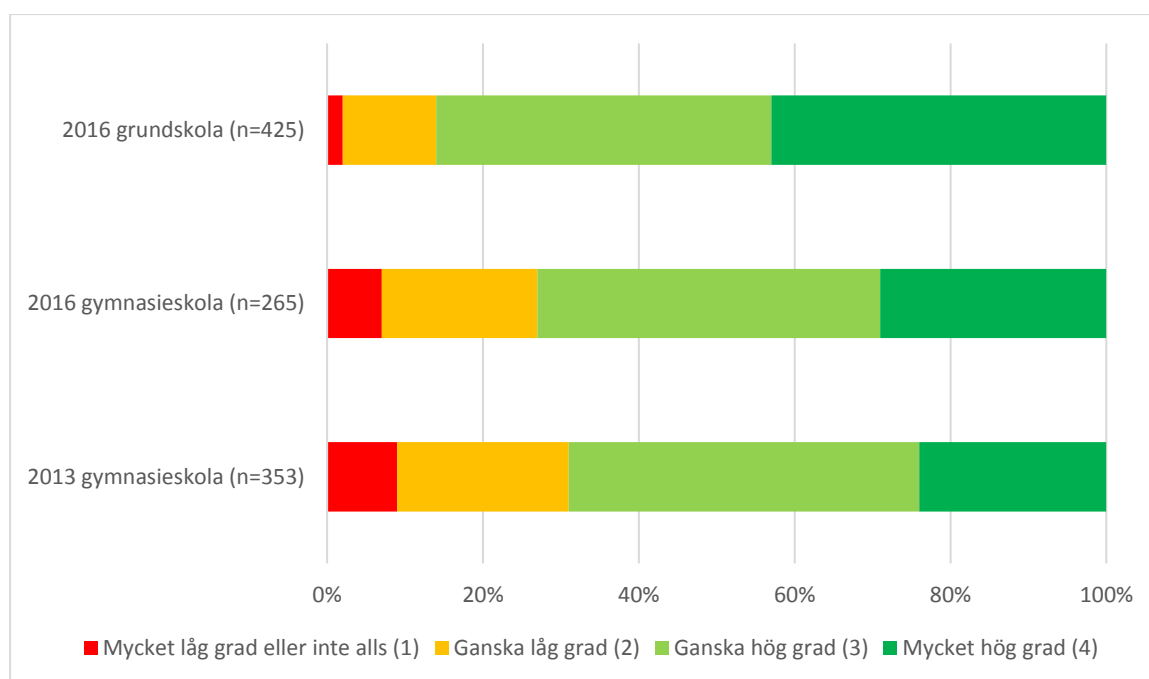


Diagram 7 Graden av lärarstöd totalt i de tre granskningarna

Arbetsformer och lärarstödet omfattning

För att eleverna i skolan ska utveckla sin förmåga att lära och utveckla de ämnesspecifika förmågor som anges i läroplanen, är det viktigt att undervisningen utformas så att eleverna ges både möjlighet och de förutsättningar som krävs. För att faktorer i exempelvis en elevs uppväxtmiljö inte ska bli avgörande för dennes möjlighet att lära, utvecklas och att få forma sin egen framtid, krävs att utbildningen inom svensk skola utformas så att elevens förmåga att lära och kunna inom de olika ämnesområdena blir ett resultat i sig av utbildningen.²¹

¹⁹ Eleverna i årskurserna 3 och 6 ges ett gott lärarstöd vid 86 procent av observationerna, observationerna som genomfördes inom gymnasieskolans yrkesprogram den 15 mars 2016 visar att eleverna gavs ett gott lärarstöd vid 75 procent av de observerade lektionerna.

²⁰ Data till diagram 8-10 är hämtat från denna och tidigare granskningar om arbetsformer och lärarstöd. Se Skolinspektionen 2013a och 2015a.

²¹ Carlgren (2016), s. 151.

Granskningarna visar i huvudsak:

- Det finns en koppling mellan arbetsform och i vilken grad eleverna ges lärarstöd i undervisningen.

Kvaliteten kan höjas genom att:

- Lärare på ett tydligare sätt relaterar arbetsform till det lärande och kunnande eleverna förväntas utveckla.

Skolinspektionens tre genomförda granskningar avseende arbetsformer och lärarstöd visar samtliga att det finns en koppling mellan arbetsform och i vilken grad eleverna ges lärarstöd i de granskade skolorna. Intervjuade rektorer i grundskolan uppgav att elever i grundskolan oftare har helklassundervisning eftersom de behöver tydligare ledning och stöd för sitt arbete. Granskningens resultat visar dock att helklassundervisning inte är en garanti för eleverna ges tillräckligt lärarstöd. I årskurs 3 gavs eleverna ett otillräckligt lärarstöd i nästan 20 procent av de helklasstillfällen som observerades. I gymnasiet var andelen otillräckligt lärarstöd vid helklassundervisning bara marginellt högre jämfört med årskurs 3.²²

Lärarstöd vid individuellt arbete

Granskningarnas resultat visar att det framför allt är vid individuellt arbete som lärarstödet brister. När det gäller lärarstöd i grundskolan är det i årskurs 3 bristerna har uppmärksammats. Nedanstående diagram visar grad av lärarstöd vid individuellt arbete.

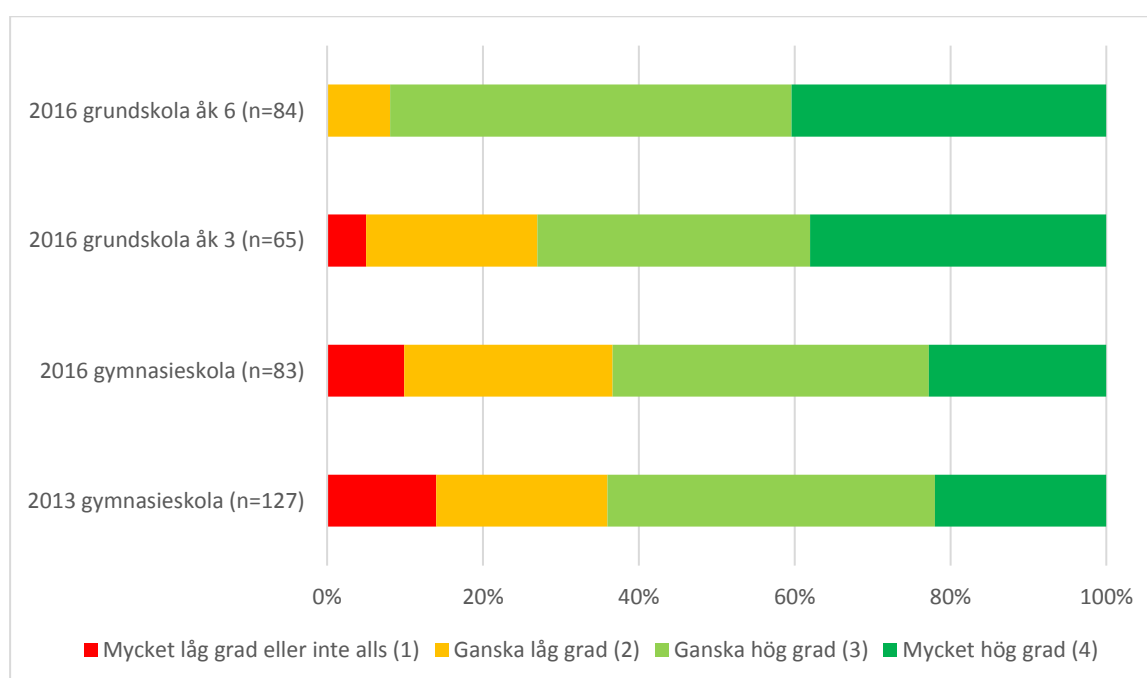


Diagram 8 Graden av lärarstöd vid individuellt arbete i de tre granskningarna och med årskurs 3 och 6 skilda

Skolinspektionen har inom föreliggande granskning observerat flera lektioner där individuellt arbete varit ett av lektionens olika moment. De positiva exempel som observerats vittnar om att lärarna även vid individuellt arbete börjar med att förklara såväl mål som syfte med att eleverna exempelvis först ges tid att reflektera själva kring en viss frågeställning. Läraren har sedan gått runt i klassrummet och

²² Vid 19 procent av helklasstillfällena gavs eleverna i årskurs 3 ett bristande lärarstöd. Motsvarande siffra för gymnasiet den 15 mars 2016 var 23 procent.

följt upp hur eleverna tar sig an frågeställningen och vid behov ställt ytterligare frågor för att få eleverna att komma vidare i sitt resonemang. Det individuella arbetet har sedan följts upp genom bland annat gemensamma diskussioner och reflektioner. Observationerna visar att läraren genom en tydlig undervisningsstruktur och genom att exempelvis samla eleverna för erfarenhetsutbyte och för att tillsammans resonera om ämnesinnehållet, ger eleverna lärarstöd och möjlighet att fördjupa sitt kunskande i ämnet.

I flera fall förekommer även exempel på att eleverna vid individuellt arbete får veta vad de ska göra, men att detta inte föregås av ett inledande resonemang kring vad eleverna ska lära eller vad syftet med det individuella arbetet är. Detta försvårar såväl elevernas lärande som deras möjlighet att ta ansvar för detsamma. De oanmälda granskningarna i gymnasieskolan visade att eleverna ofta kunde välja plats utanför klassrummet, då de skulle genomföra det individuella arbetet. Föreliggande granskning i grundskolan visar däremot att individuellt arbete främst genomförs i klassrummet, vilket sannolikt är en av orsakerna till varför eleverna grundskolan ges högre grad av lärarstöd. Detta antagande bör dock ses i ljuset av att graden av lärarstöd vid individuellt arbete i granskningen är lägre i årskurs 3 än i årskurs 6.

Arbetsformerna ges samma utrymme oavsett årskurs

De oanmälda granskningar som Skolinspektionen genomfört avseende arbetsformer och lärarstöd visar att fördelning i tid mellan de olika arbetsformerna nästan identiskt, oavsett elevernas ålder. Att fördelningen i tid mellan de tre olika arbetsformerna inte skiljer sig åt om en elev går i årskurs 3, årskurs 6 eller i gymnasiet var ett för granskning oväntat resultat.

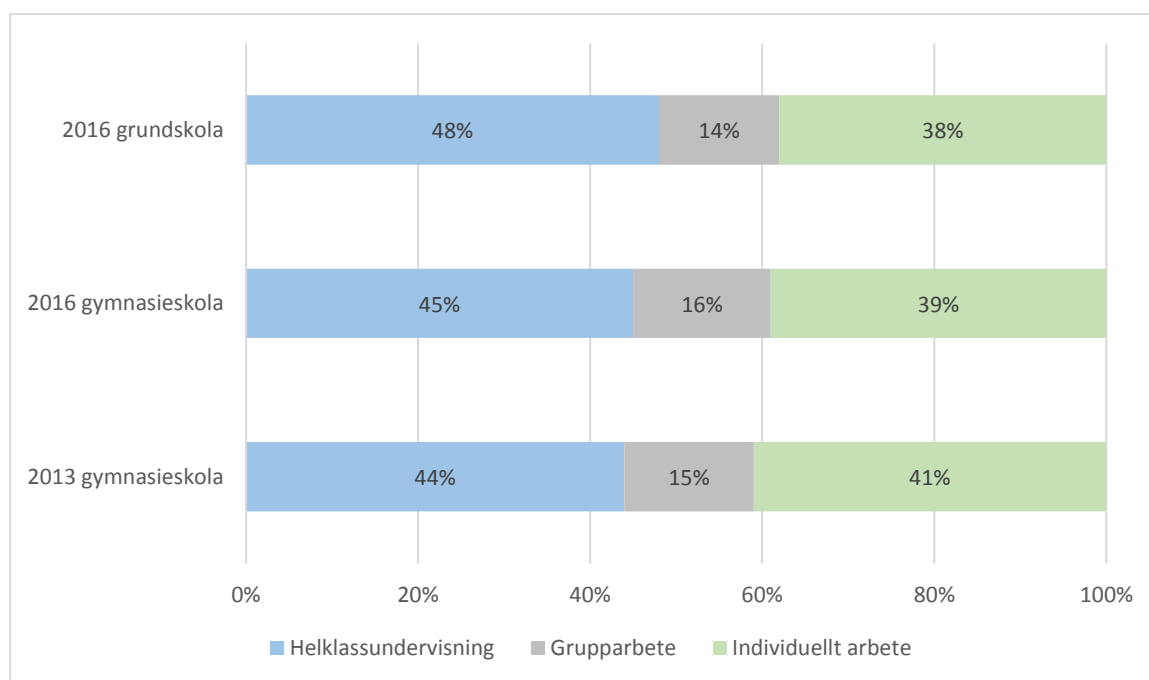


Diagram 9 Del av den totala undervisningstiden som ägnats åt olika arbetsformer vid skolbesöken i gymnasieskolan den 17 oktober 2013 och den 15 mars 2016 och vid skolbesöken i grundskolan den 18 oktober 2016.

Flera av de rektorer som intervjuats i grundskolan förklarade att grupparbete och individuellt arbete förekom i lägre omfattning, beroende på att de båda arbetsformerna förutsätter att eleverna kan ta större ansvar för sina uppgifter. Trots detta visar diagrammet ovan att det faktiskt inte förekommer några egentliga skillnader när det gäller fördelningen i tid, oavsett elevernas ålder. Intervjuerna med rektorerna indikerar att valet av arbetsformer kan kopplas till den enskilda lärarens preferenser, vilket i så fall tyder på att arbetsformer väljs mer rutinemässigt än som ändamålsenligt pedagogiskt verktyg.

Vad som ligger bakom fördelningen i tid mellan de tre arbetsformerna eller om ovan redovisad fördelning får några konsekvenser för elevernas lärande är dock inga frågor som kan besvaras inom ramen för denna granskning, vidare undersökningar på temat är nödvändiga.

De tre granskningarna har visat att individuellt arbete förekommer oftare i Skolinspektionens granskningar än vad äldre mätningar visat.²³ Att eleverna i årskurs 3 och gymnasiet samtidigt ges ett lägre lärarstöd inom ramen för densamma, indikerar ett behov av att närmare studera vilka överväganden som ligger till grund för lärarnas val av arbetsformen och hur detta val relaterar till det lärande och kunnande som eleverna förväntas utveckla.

Att genom interna processer säkerställa lärarstöd

*"Knowing what works is not the same as knowing how to make what works"*²⁴

Skolinspektionens intervjuer med rektorerna i grundskolan och gymnasieskolan inom ramen för de oanmälda granskningarna av arbetsformer och lärarstöd, visar att de observationer som gjorts avseende fördelning av tid för respektive arbetsform oftast är väl känt. Intervjuerna visar även att flertalet rektorer organiserar sina lärare på liknande sätt och använder liknande metoder för att följa upp och utveckla undervisning och lärarstöd inom sina verksamheter. En bild som framkommer genom intervjuerna är också att flera rektorer inte kopplar ett varierande eller otillräckligt lärarstöd till hur rektor själv utövar sitt pedagogiska ledarskap.

I en jämförelse inom föreliggande granskning mellan de skolor där undervisningen bedömts ge eleverna ett gott lärarstöd och de skolor där undervisningen bedömt ge eleverna ett otillräckligt lärarstöd, visar de svar som framkom i rektorsintervjuerna att det finns skillnader i hur de interna processerna används för att utveckla undervisningen på skolan. Jämfört med de två tidigare granskningarna genomfördes i denna granskning en mer omfattande rektorsintervju. Detta är anledningen till att resultaten avseende interna processer enbart hänvisar till föreliggande granskning.

Granskningen visar i huvudsak:

- Det finns en tydlig koppling mellan kvaliteten på skolans interna processer²⁵ och vilket lärarstöd eleverna ges.

Kvaliteten kan höjas genom att:

- Rektorn leder lärarnas arbete och lärande och att rektorn hittar former för att följa upp att detta arbete verkligen leder till förväntad effekt i undervisningen.
- Huvudmannen tar ansvar för elevernas resultat och utveckling, genom att följa upp och utvärdera effekterna av rektorns pedagogiska ledarskap.

Genom att koppla rektorsintervjuerna till hur inspektören bedömt lärarstödet i den årskurs som granskats på skolan, kunde Skolinspektionen kartlägga och bedöma rektorns olika metoder för att följa upp och utveckla lärarstöd. Granskningen visar att de skolor som använder de interna processerna som ett strukturerat och styrande stöd för att utveckla lärarnas undervisningspraktik, i högre grad ger eleverna det lärarstöd de har rätt till.

Att utveckla undervisningen och säkerställa lärarstöd, beskrivs i dessa sammanhang som ett gemensamt ansvar och som ett tydligt syfte för alla interna processer. Det ges exempel på att möten med personalen utformas med samma tydliga mål, syfte och struktur som rektorerna förväntar sig att eleverna ges i undervisningen. Undervisningsstrategier som visat sig ge goda effekter på elevernas lä-

²³ Granström 2003, s. 224, 229 och 235; Granström och Einarsson 1995, s.9-13.

²⁴ Citat hämtat ur Svedberg, L. (2016) s.7.

²⁵ Här anger majoriteten av rektorerna liknande exempel, så som arbetslagsmöten, lektionsobservationer, medarbetarsamtal, pedagogiska forum, ämnesmöten, elevhälsomöten, kollegialt lärande och liknande.

rande får lärarna stöd att implementera i sin egen undervisning. Rektorer talar om vikten av att lärarna har ett professionellt förhållningssätt till sin undervisning och att det kollegiala samtalet präglas av en vilja att granska och utveckla sin egen undervisning.

Att undervisningen är det som är viktigast för elevernas utveckling och resultat är alla intervjuade rektorer eniga om. Rektorer på de skolor där eleverna ges mycket hög grad av lärarstöd ger däremot uttryck för kopplingen mellan det egna ledarskapet, vilket lärarstöd eleverna ges och elevernas resultat. De utövar sitt pedagogiska ledarskap genom att ta ansvar för "hur-frågan".²⁶ Det innebär att de aktivt och strukturerat arbetar för att förbättra elevernas resultat, genom att tillsammans med lärarprofessionen utveckla undervisningsmetoderna. Utan en sådan ledning och styrning, blir det svårt för rektorer att förverkliga sitt pedagogiska ledarskap.

Flera intervjuade rektorer vid de skolor där inspektörerna bedömt att eleverna inte ges ett tillräckligt lärarstöd, säger att skolorna har flera interna processer igång, men de beskriver inte hur dessa konkret stödjer arbetet med att säkerställa lärarstöd. Det finns även rektorer som uppger att de inte följer upp effekterna av skolans interna processer, annat än genom samtal eller det systematiska kvalitetsarbetet.

Granskningen visar således att det i princip inte finns några skillnader i hur rektorerna byggt upp organisationen kring lärarnas arbete på de skolorna som granskats. Det tycks däremot finnas större skillnader i hur, och med vilken tydlighet, de interna processerna stödjer lärarnas utveckling av sin undervisningspraktik. Detta är något som visat sig även i Skolenkäten år 2015, till pedagogisk personal i grundskolan. Den visar att mer än en fjärdedel av personalen inte anser att konferenserna/personalmötena i skolan är till tillräcklig nytta för undervisningen. På frågeområdet som handlar om hur rektorns arbete påverkar utvecklingen av utbildningen svarar nästan en femtedel av personalen i grundskolan "vet ej" och en lika stor andel anser inte heller att rektorn i tillräcklig grad ser till att arbetssätt förändras om eleverna inte når kunskapskraven.²⁷

²⁶ Uttrycket är hämtat från Svedberg, L. (2016), s.8.

²⁷ Skolenkäten 2015 – Resultatredovisning för skolenkäten till pedagogisk personal i grund- och gymnasieskolan. <https://skolinspektionen.se/sv/Statistik/Statistik-om-Skolenkaten/skolenkaten-2015/>

Avslutande diskussion

När Skolinspektionen sammanfattade sina erfarenheter från tillsynen 2009-2013 hade två av tio tillsynade grundskolor fått kritik för brister i att ge eleverna ledning och stimulans i skolarbetet, sedan införandet av 2010 års skollag. Ofta handlade det om att undervisningen inte anpassades efter elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande i tillräcklig grad.²⁸ Resultaten från skolenkäten 2015 visar att nästan var femte elev i årskurs 5 anser att skolarbetet är för svårt för dem. När det gäller stimulans anser vidare nästan var femte elev i årskurs 5 att skolarbetet inte stimulerar dem att vilja lära sig mer.²⁹

Resultaten visar också att var sjunde grundskolelärare anser sig sakna utrymme att ge stimulerande uppgifter till alla elever och mer än var tredje lärare anser att det är viktigt att eleverna väntar in varandra för att de sedan ska gå vidare tillsammans i kunskapsutvecklingen. Vidare framkommer att ungefär var femte grundskolelärare saknar en uppfattning om hur rektorn påverkar utvecklingen av utbildningen och lika många anser att rektorn inte ser till att arbetssätt förändras i tillräcklig grad då eleverna inte når kunskapskraven.³⁰

De oanmälda granskningar som Skolinspektionen genomfört om arbetsformer och lärarstöd visar att fördelningen mellan arbetsformerna endast skiljer sig marginellt mellan de tre granskningarna. Föreliggande granskning visar även att flera rektorer inte följer upp arbetsformer specifikt i undervisningen och att de även, som ovan angetts, anser att det ligger i arbetsformernas natur att de innebär olika grad av lärarstöd. Detta kan indikera att lärare och rektorer förhåller sig till olika arbetsformer på ett sätt som de själva känner sig trygga med, snarare än att relatera val av arbetsform till vad eleverna förväntas lära.

Om fördelningen mellan arbetsformerna har någon betydelse för elevernas lärande är inte något föreliggande granskning kan ge svar på. Man skulle kunna hävda att elever med stigande ålder fått en större studievana och därmed skulle behöva möta en större variation av arbetsformer inom ramen för undervisningen. Utifrån vad som redovisades i tidigare avsnitt tycks det dock vara viktigare att istället framhålla vikten av att arbetsformerna ses som en del av ämnesinnehållet och därför i högre grad bör väljas utifrån vilket lärande eleverna förväntas utveckla.³¹

Denna granskning visar att i 86 procent av den observerade undervisningstiden fick eleverna en hög grad av lärarstöd. Det bör även framhållas att resultatet visar att eleverna i årskurserna 3 och 6 ges högre grad av lärarstöd, oberoende av arbetsform, jämfört med vad tidigare granskningar inom samma område visat för gymnasieskolan.³² Även om eleverna i årskurs 3, precis som eleverna inom gymnasieskolan, ges ett lägre lärarstöd vid individuellt arbete, så är andelen sådana förekomster ändå betydligt färre i årskurs 3. Detta beror med stor sannolikhet på att eleverna i årskurs 3, till skillnad från vad som identifierats i bland annat tillsynsbeslut inom gymnasieskolan³³, främst genomför sitt individuella arbete i klassrummet. Det möjliggör för läraren att i högre grad följa elevernas arbetsprocess och uppmärksamma de elever som behöver hjälp under arbetets gång.

²⁸ Skolinspektionen (2014b), s.51.

²⁹ Resultatredovisning för skolenkäten till elever i årskurs 5 och årskurs 9 samt år 2 i gymnasieskolan. <https://skolinspektionen.se/sv/Statistik/Statistik-om-Skolenkaten/skolenkaten-2015/>

³⁰ Skolenkäten 2015 – Resultatredovisning för skolenkäten till pedagogisk personal i grund- och gymnasieskolan

³¹ Carlgren (2016), s. 52, 65 och 225.

³² Skolinspektionen (2013a) och Skolinspektionen (2015a)

³³ Skolinspektionen (2012d), s. 13–14 Beslut för gymnasieskola efter tillsyn av den fristående gymnasieskolan John Bauergymnasiet i Hässleholms kommun, Beslut 2012-06-11, Dnr 44-2011:3414. Se även Skolinspektionen (2012c), s. 1–2. Sammanfattande rapport efter tillsyn av Drivkraft Varend AB, Beslut 2012-06-11, Dnr 44-2012:3090.

Att elevernas förutsättningar för lärande vid individuellt arbete är särskilt beroende av hur läraren tillämpar arbetsformen i undervisningen, är något som forskning på området visat.³⁴ De exempel på bristande lärarstöd vid individuellt arbete som observerats och de effekter det visade sig få på undervisningsmiljön, motsvarar i hög grad vad forskning lyfter fram utifrån de problemområden som identifierats inom ramen för arbetsformen ifråga.³⁵ Monika Vinterek lyfter i forskningsöversikten *Individualisering i ett skolsammanhang* även fram att målen riskerar att komma i skymundan, eftersom det eleverna gör när de har eget arbete blir det primära och ett mål i sig. Om elevernas lärande ska gynnas behöver därför eleverna bli delaktiga i syftet med sina uppgifter och målen för de aktiviteter som planeras.³⁶ Enligt Skolverkets kunskapsöversikt måste individuellt arbete organiseras så att eleverna får lärarstöd. Annars sker en förskjutning av ansvaret från läraren till eleven. Detta leder, enligt Skolverket, till att stödet hemifrån blir allt viktigare och att föräldrarnas utbildning och kulturella kapital får större betydelse för elevens resultat.³⁷

Ett resultat som i detta sammanhang bekymrar är det faktum att flera intervjuade rektorer gav uttryck för att det ligger i arbetsformernas natur att de innebär olika grad av lärarstöd för eleverna. Flera rektorer uppgav även att arbetsformer i sig inte är något de följt upp i undervisningen och att elever ofta ges en lägre grad av lärarstöd inom främst individuellt arbete och grupparbete, som ett led i att utveckla elevernas självständighet och ansvarstagande för sina uppgifter och sitt lärande.

Även om flera av de rektorer som intervjuats inom granskningen gav uttryck för att de skulle behöva mer tid för att göra lektionsobservationer, så tyder de olika resultaten sammantaget på att rektorerna behöver säkerställa att de inte vidmakthåller en arbetsorganisation på grund av rutin eller tradition. Rektorerna behöver bygga upp sin organisation och de interna processerna inom densamma, så att undervisningsmönster som inte leder till goda resultat utmanas, förändras eller utvecklas. Detta är en förändring som rektorerna behöver ge lärarna stöd i att genomföra på olika sätt, bland annat genom att se till att de interna processerna utformas och genomförs så att de stödjer detta arbete.

Det sätt på vilket flera rektorer beskriver grad av lärarstöd som givet, beroende på arbetsform, gör att arbetsformer snarast beskrivs som frikopplat från själva ämnesinnehållet. Att lärandepraktiker, i vilket arbetsformer är en del, ofta ses som något skilt från ämnesinnehåll snarare än som medel för att ge eleverna förutsättningar att utveckla ämnesspecifika förmågor, är något Carlgren (2016) identifierar och problematiserar i sin bok *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*.³⁸ Carlberg problematiserar i detta sammanhang även att lärarnas traditionella roll, som bygger på att de berättar om och beskriver den kunskap som eleverna sedan förväntas tillgodogöra sig genom olika uppgifter, fortfarande är så framträdande. Istället understryker hon vikten av att lärarna själva visar sitt kunnande i handlingar inom ramen för undervisningssituationen, som sedan eleverna, med stöd av undervisningssituationer och olika arbetsformer, kan efterlikna.³⁹ Undervisning behöver utformas så att innehåll och olika lärandeaktiviteter inom ramen för olika arbetsformer verkligen ger eleverna möjlighet att få syn på, träna och utveckla de ämnesspecifika förmågor som anges i läroplanen. För att undervisningen ska ge eleverna en sådan möjlighet, krävs att det sker en förändring från nuvarande fokus från ämnesstoff till ämnesstoffets behandling. Carlgren poängterar vidare att ämnesstoffets behandling, oavsett undervisningens praktiska utformning eller arbetsform, förutsätter att eleverna vet vad som förväntas och i vilket syfte.⁴⁰ Att ge eleverna det lärarstöd de har rätt till förutsätter utifrån ovanstående att arbetsformer, eller undervisningspraktiker, ses som en del av ämnesinnehållet, vilket i sin tur innebär att eleverna ska ges en hög grad av lärarstöd, oberoende av arbetsform eller ålder.

³⁴ Hensvold 2006, s. 45-47 och 56; Granström 2003, s. 224, 229 och 235; Granström och Einarsson 1995, s 9-13; Skolverket 2004, s. 81-84 och 120; Skolverket 2009, s. 211-212. Se även Österlind, E. red (2005).

³⁵ Hensvold 2006, s. 45-47 och 56; Granström 2003, s. 224, 229 och 235; Granström och Einarsson 1995, s 9-13; Skolverket 2004, s. 81-84 och 120; Skolverket 2009, s. 211-212. Se även Österlind, E. red (2005).

³⁶ Vinterek (2006), s.106–108.

³⁷ Skolverket (2009), s. 30, 33, 212, 249 och 252.

³⁸ Carlgren (2016), s. 224.

³⁹ Carlgren (2016), s. 98 och 104

⁴⁰ Carlgren, I. (2016), s. 52, 65 och 225.

Ryve m.fl. (2016) talar i *Skola på vetenskaplig grund* även om betydelsen av att evidensbaserad forskning får större påverkan på den undervisning som bedrivs i Sveriges skolor. Och att beprövad erfarenhet inte tolkas som ett givet berättigande att göra så som man alltid gjort. Beprövad erfarenhet har, enligt Ryve m.fl., stora likheter med vetenskap och innebär att erfarenheten ska vara såväl dokumenterad, utvärderad som delad med andra kollegor.⁴¹ Det innebär att det därmed också ställs krav på att den beprövade erfarenheten faktiskt ska ha visat sig ge positiv effekt för elevernas lärande, i förhållande till de kunskaper och förmågor som eleverna förväntas utveckla.

Genom de tre oanmälda granskningarna av lärarstöd framträder en bild av att rektorn tillsammans med huvudmannen behöver arbeta mer aktivt för att säkerställa att alla elever, oavsett ålder, ges ett gott lärarstöd. Detta kan göras genom att, utöver uppföljningen av kunskapsresultat, i högre grad fokusera på vilket lärande som faktiskt sker till följd av den undervisning som bedrivs.⁴²

Undervisning är en komplex verksamhet. Att det är undervisningen och lärarna som har störst betydelse för elevernas lärande och motivation till lärande lyfts ofta fram. Att tillgodose elevernas rätt till lärarstöd är dock inte något som lärarna ensamma kan ansvara för. Om de interna processerna på en grund- eller gymnasieskola ska inverka på elevernas lärande, behöver rektorer och huvudmän utifrån sina nivåer styra och leda den utbildning eleverna ges. Det handlar om att, utifrån sina specifika ansvarsområden, skapa förutsättningar och former för att säkerställa att evidensbaserad forskning, beprövad erfarenhet och det kollegiala lärande som sker genom dessa processer faktiskt påverkar vad lärarna gör i mötet med eleverna. Huvudmannen och rektorn har med andra ord ett tydligt ansvar för att skapa och säkerställa att organisationen, dess strukturer och processer faktiskt bidrar till att eleverna ges det lärarstöd de behöver för att nå utbildningens mål och i övrigt utvecklas så långt som möjligt.

Granskningens resultat och Skolinspektionens slutsatser pekar på behov av att ytterligare undersöka hur undervisning utformas och hur lärarstödet anpassas.

⁴¹ Ryve m.fl. (2016), s. 11-12.

⁴² Ryve m.fl. (2016), s. 12.

Referenser

- Carlgren, I. (2015) *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- 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. och Einarsson, C. (1995) *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*, Stockholm: Liber.
- 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.
- Ryve, A. Hemmi, K. och Kornhall, P. (2016), *Skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur och kultur.
- Skolenkäten 2015 - Resultatredovisning för skolenkäten till elever i årskurs 5 och årskurs 9 samt år 2 i gymnasieskolan. <https://skolinspektionen.se/sv/Statistik/Statistik-om-Skolenkaten/skolenkaten-2015/>
- Skolenkäten 2015 – Resultatredovisning för skolenkäten till pedagogisk personal i grund- och gymnasieskolan. <https://skolinspektionen.se/sv/Statistik/Statistik-om-Skolenkaten/skolenkaten-2015/>
- 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 (2012c). Sammanfattande rapport efter tillsyn av Drivkraft Varend AB, Beslut 2012-06-11, Dnr 44-2012:3090.
- Skolinspektionen (2013a) *Lärarstöd och arbetsformer i fristående gymnasieskolor: sammanställning av resultat efter flygande inspektion*. Dnr 40-2013:180.
- Skolinspektionen (2014) *Stöd och stimulans i klassrummet – rätten att utvecklas så långt som möjligt*.
- Skolinspektionen (2014b). *Från huvudmannen till klassrummet: Tät styrkedja viktig för förbättrade kunskapsresultat*. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning.
- Skolinspektionen (2015a) *Lärarstöd och arbetsformer i gymnasieskolans yrkesprogram: Resultat efter Skolinspektionens oanmälda besök på 47 gymnasieskolor den 15 mars 2016*. Dnr 40-2015:5842.
- Skolinspektionen. Regelbunden tillsyn av skolenhet. Bedömningsunderlag skolformer: förskoleklass och grundskola, s.2. Dnr403-2014:225
- Skolinspektionen (2015). *Skolans arbete för att säkerställa studiero*. Dnr 400-2015:1405.
- Skollagen (2010:800)
- 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 (2011). *Skolverkets allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen- för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Svedberg, L. (2016). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning: teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

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

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

Österlind, E. (2005c). *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.

Bilagor

1. Kunskapsöversikt
2. Problembild, syfte, urval, metod och genomförande
3. Observationsschema
4. Intervjufrågor vid rektorsintervju
5. Elevenkät
6. Tabeller – lärarstöd kopplat till bakgrundsfaktorer i undervisningen
7. Andel observationer per ämne och arbetsform
8. Granskade skolor

Kunskapsöversikt inför oanmäld kvalitetsgranskning av arbetsformer och lärarstöd i grundskolan

1 Bakgrund och problembild

Skolinspektionen genomförde hösten 2013 en oanmäld granskning av arbetsformer och lärarstöd i fristående gymnasieskolor.¹ Med utgångspunkt i resultaten från den granskningen genomförde Skolinspektionen våren 2016 en motsvarande granskning av gymnasieskolans yrkesprogram. Ett syfte med de båda granskningarna var att kartlägga tre arbetsformer: helklassundervisning, grupparbete och individuellt arbete. Ett ytterligare syfte var att bedöma hur mycket lärarstöd eleverna fick inom ramen för respektive arbetsform.²

Den arbetsform eleverna i störst utsträckning mötte vid de båda dagarna för de oanmälda granskningarna var helklassundervisning, tätt följt av individuellt arbete.³ Skolinspektionen bedömde att eleverna gavs lågt eller mycket lågt lärarstöd vid en tredjedel av den observerade lektionstiden vid den oanmälda granskning som genomfördes år 2013. Motsvarande siffra för den oanmälda granskning som genomfördes våren 2016 var att eleverna gavs lågt eller mycket lågt lärarstöd vid en fjärdedel av den observerade lektionstiden. Båda granskningarna visade att graden av lärarstöd var som lägst då eleverna hade individuellt arbete.

Det är inte möjligt att dra generella slutsatser av resultaten från de båda oanmälda granskningarna. Resultaten kan däremot ställas i relation till att Skolinspektionen inom ramen för bland annat regelbunden tillsyn kunnat konstatera att elever inom framför allt yrkesprogram inte får den ledning och det stöd de behöver för att nå så långt som möjligt i sitt lärande.⁴ Mot bakgrund av detta ska Skolinspektionen genomföra ytterligare en oanmäld granskning av arbetsformer och lärarstöd, fast med inriktning mot grundskolan.

1.1 Rättslig reglering och allmänna råd

Sedan 1990-talets början är den svenska skolan mål- och resultatstyrd. De kunskapsmål som ska uppnås och vad undervisningen ska behandla anges övergripande i läroplanerna och mer detaljerat i kurs-/ämnesplanerna via syftet, det centrala innehållet samt kunskapskraven. Hur skolenheter och lärare konkret ska arbeta och organisera undervisningen för att uppnå utbildningens mål anges inte lika ingående.

I skollagen anges dock på ett övergripande sätt att elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt i enlighet med utbildningens mål.⁵ I skolförordningen anges dessutom att eleverna genom strukturerad undervisning ska ges ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning som behövs för att skapa förutsättningar för eleverna att nå de kunskapskrav som

¹ Skolinspektionen (2013a).

² Skolinspektionen (2013a). s4.

³ Skolinspektionen (2013a). s4 och Skolinspektionen (2015a) s5.

⁴ Skolinspektionen (2014a) s.19-24

⁵ 3 kap 3 § Skollagen.

minst ska uppnås och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen.⁶ Även i läroplanen för grundskolan finns övergripande skrivningar som har relevans för frågor om arbetsformer och lärarens uppdrag att stödja elevens kunskapsutveckling. Dessa skrivningar är bland annat:⁷

- Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärarens ledning, så väl i helklass som enskilt.
- Läraren ska svara för att eleverna får pröva olika arbetsätt och arbetsformer.
- Läraren ska utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.
- Läraren ska stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter.
- Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven bland annat utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga.

Hur ovanstående ska eller bör gå till anges inte i läroplanerna eller i kommentar- och 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.

I Skolverkets allmänna råd, *Planering och genomförande av undervisningen för grundskolan, grundskolskolan, specialskolan och sameskolan*, behandlas olika aspekter av en strukturerad undervisning.⁸ Det allmänna rådet fungerar på så vis som en konkretisering av begreppet strukturerad undervisning och därmed också av vad ett aktivt lärarstöd innebär. En viktig del i detta är att läraren strukturerar och styr de processer som sker i undervisningen och skapar en balans mellan gemensamma genomgångar och diskussioner, enskilt arbete och samarbete mellan elever. En förutsättning för detta är att läraren har överblick över arbetsprocesserna som sker i undervisningen, så att hen kan avgöra hur gemensamma genomgångar, enskilda bearbetningar av innehåll och samarbete mellan elever kan kombineras för att ge eleverna så bra förutsättningar som möjligt i deras kunskapsutveckling. Det är också viktigt att läraren försäkras sig att undervisningen leder mot de planerade målen, att det finns ett logiskt flöde i lektionen och en tydlighet i hur olika moment gynnar undervisningens syfte, samt att läraren ger kontinuerlig återkoppling. För det sistnämnda behöver läraren med jämna mellanrum se tillbaka och sammanfatta det som pågår i undervisningen.⁹

1.2 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.

Inger Hensvold uppger i sin kunskapsöversikt över elevaktiva arbetsmodeller i grundskolan att studier visat att den totala undervisningstiden som ägnas åt helklassundervisning och grupparbete successivt har minskat sedan 1960-talet fram till 2000-talets början. Den tid som ägnas åt individuellt arbete har däremot ökat.¹⁰ Kjell Granström och Charlotta Einarsson har sammanfattat forskningsresultat om denna förändring av arbetsformerna i svensk grundskola enligt följande:

⁶ 5 kap 2§ Skolförordningen

⁷ Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet.

⁸ Skolverket (2011)

⁹ Skolverket (2001), s 17-19.

¹⁰ Hensvold (2006), s. 45–47 och 56.

Tabell 1: Del av total undervisningstid som ägnas åt olika arbetsformer.¹¹

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

Även Skolverket framhåller i sin 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 slöjd, matematik och bild.¹² 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.¹³

Inom forskningen framhålls också att helklassundervisningen har förändrats till innehållet och inte enbart omfånget. På 1960-talet ägnades helklassundervisningen främst åt kunskapsförmedling. Det innebär 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.¹⁴

När det gäller grupparbetet som arbetsform finns inga tydliga indikationer i forskningen på att sättet som grupparbete genomförs har förändrats över tid. Däremot påpekas att det individuella arbetet har förändrats över tid. 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 utifrån 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.¹⁵

¹¹ Granström och Einarsson (1995), s. 9–13; Granström (2003), s. 224, 229 och 235. Observera att för 2000-talet utgör den totala andelen ej 100 procent, utan 97 procent. I anförd källa framgår ej varför det förhåller sig på det sättet. Detta har dock ingen större betydelse då tabellen likafullt illustrerar en förändring i arbetsformer och i det avseendet visar i vilken riktning en förändring har gått.

¹² Skolverket (2004), s. 81–84 och 120.

¹³ Skolverket (2009), s. 211–212.

¹⁴ Granström (2003), s. 224–227; Granström (2007), s. 19 och 25; Hensvold (2006), s. 45–46.

¹⁵ Granström (2003), s. 235–240; Granström (2007), s. 23–26; Hensvold (2006), s. 56; Vinterek (2006), s. 69–74.

Olika arbetsformer 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 arbetsformerna och vad arbetsformernas konsekvenser bedöms mot (t.ex. om det är elevens lärande eller studiero i undervisningen).

En faktor som berör alla arbetsformer gäller i vilken grad som eleverna får ledning och stöd i undervisningen. Forskningen har visat att en 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.¹⁶ 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 tre arbetsformerna som behandlas i detta direktiv inverkar på elevens lärande. Dessa aktualiserar lärarens betydelsefulla roll att stödja eleverna i skolarbetet och i deras lärande.

Helklassundervisning

Vissa forskare menar att en nackdel med helklassundervisning kan vara att läraren 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 så kallad "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 ha svårt att få tiden att räcka till för att förklara för enskilda elever eller föra dialog med enskilda elever. Samtidigt kan en fördel med helklassundervisning vara att lärare slipper hantera besvärliga gruppprocesser som kan uppstå i exempelvis grupparbeten. Helklassundervisningen har också en styrka om den genomförs så 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 samt träna sig i att formulera argument etc.¹⁷

Grupparbete

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 förutsätter allas medverkan för att uppgiften ska kunna genomföras. Studier av grupparbeten i svensk undervisning i grundskolan visar att disjunktiva och komplementära grupparbeten är vanligast, medan konjunktiva är mindre vanliga. Vidare kan grupparbeten ge upphov till gruppprocesser som inte alltid är lätta för läraren att hantera. Det kan exempelvis handla om tävling, konkurrens och maktspel, men också om att eleverna i stället för att arbeta med uppgiften ägnar en stor del av tiden åt att utforska varandras åsikter, värderingar och identiteter etc.¹⁸

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

¹⁶ 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.

¹⁷ Granström (2003), s. 225–228; Granström (2007), s. 30; Hensvold (2006), s. 47.

¹⁸ Granström (2003), s. 229–230; Granström (2007), s. 22–23

grupp, (d) läraren måste ha kunskap om gruppprocesser så att grupparbetet inte blir ett individuellt arbete (komplementära uppgifter) eller arbete utfört av en eller två i gruppen (disjunktiva uppgifter).¹⁹

Individuellt arbete

I den internationella forskningen har John Hattie i en omfattande forskningsöversikt funnit att undervisningsmetoder som anknyter till individuellt lärande inte har så stor positiva effekter på elevernas lärande. Exempelvis menar Hattie att forskningen visar att undervisningen som sker i samarbetsformer till exempel i smågrupper (*cooperative learning*) har större effekt på elevernas studieresultat än individuella metoder (*individualistic learning*).²⁰

När det gäller *individuellt arbete* har, som nämnts ovan, eget arbete blivit en vanlig arbetsform i Sverige på senare år och ägnas därför ett större utrymme i texten. Eget arbete har vuxit fram i skolan som ett sätt för lärarna att hantera problem med helklassundervisningen, särskilt sådan i åldersintegrerade klasser. Eget arbete har då blivit en arbetsform med syftet att eleverna ska kunna arbeta och utvecklas utifrån sin egen nivå och takt och där lärarna kan friställas för att 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.²¹ Arbetsformen förutsätter en annan lärarroll än den som finns representerad i den så kallade förmedlingspedagogiken. Snarare än att vara en förmedlare blir lärarens roll att vara en katalysator eller handledare.²²

I antologin *Eget arbete – en kameleont i klassrummet* redovisas empiriska forskningsstudier om eget arbete i den svenska skolan.²³ Studierna avser bland annat årskurserna 1–3, 4–6 och 7–9 samt gymnasieskolan. Något som framkommer i 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.

Ett centralt inslag i arbetsformen eget arbete är elevernas planering av sitt arbete. Detta kan exempelvis innebära att eleverna planerar hur mycket av ett stoff som de ska arbeta med under veckan, och när de ska arbeta med det stoffet. Detta kan i grundskolan göras i en planeringsdagbok där eleverna också bockar av de uppgifter de gjort. Planeringen är ofta en uppgift i sig som ska redovisas för läraren.²⁴ Empiriska resultat visar att vissa elever klarar 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 dock planeringssvårigheter (t.ex. 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.), och känner sig vilsna inför själva arbetssättet 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 och att analys hamnar i skymundan.²⁵

I antologin lyfter författarna fram kritiska reflektioner 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 eleverna behärskar arbetsformen eller att det ska mogna fram hos dem. Österlind, som studerat specialarbete

¹⁹ Granström (2007), s. 234.

²⁰ Hattie (2009), s. 212–214.

²¹ Carlgren (2005), s. 15; Österlind (2005a), s. 83 och 94.

²² Granström (2003), s. 237.

²³ Österlind (2005b)

²⁴ Carlgren (2005), s. 15–17 och 20; Bergqvist (2005), s. 63–64; Österlind (2005a), s. 84.

²⁵ Carlgren (2005), s. 22–23; Bergqvist (2005), s. 67–69; Naeslund (2005), Österlind (2005a), s. 85–92; Österlind (2005b), s. 122–134

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.²⁶

Monika Vinterek redovisar i forskningsöversikten *Individualisering i ett skolsammanhang* resultat som också problematiserar eget arbete. Flera av dessa resultat överensstämmer med dem som redovisas i ovan nämnda antologi.²⁷ Ett problem som särskilt lyfts fram i Vintereks översikt är så kallad elevforskning. En risk med denna arbetsform är att eleverna inte alls forskar, eftersom de ofta har saknat klara frågeställningar och därmed inte har några tydliga resultat att redovisa. När de formulerar frågeställningar blir dessa 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.²⁸

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.²⁹

En annan risk med eget arbete är att kunskapsmässig och social utveckling genom gruppen går förlorad. Vissa forskare lyfter exempelvis fram 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.³⁰

Eget arbete ökar betydelsen av elevens hemförhållanden

Skolverket menar i sin kunskapsöversikt om vad som påverkar resultaten i svensk grundskola att förändringen i riktning mot mer eget arbete i svensk skola sannolikt inte gynnar elevens kunskapsutveckling. Eget arbete har i stället 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.³¹

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 kulturella resurser tenderar att ha mer positiva erfarenheter av att planera själva jämfört med elever från familjer med begränsade resurser. En förklaring till detta är bland annat att elever i den förstnämnda gruppen har förmågan att i högre grad formulera framtida mål som kanske är lite mer krävande och inte upplevs som lika behagliga i nuet.³²

²⁶ Bergqvist (2005), s. 74; Österlind (2005c), s. 138–139.

²⁷ Vinterek (2006), s. 94–97.

²⁸ Vinterek s. 98–100.

²⁹ Vinterek (2006), s.106–108.

³⁰ Vinterek s. 100–101.

³¹ Skolverket (2009), s. 30, 33, 212, 249 och 252.

³² Vinterek (2006), s. 113–114. Även i Hensvolds översikt (2006, s. 69) dras slutsatsen att eget arbete innebär att ansvaret flyttas från läraren till eleven. Hensvold gör emellertid inte några explicita kopplingar till stödet hemifrån på det sätt som Skolverket gör.

2 Skolinspektionens erfarenheter

Skolinspektionen har tidigare genomfört två oanmälda granskningar av arbetsformer och lärarstöd på fristående gymnasieskolor respektive inom kommunala gymnasieskolors yrkesprogram. Den första granskningen omfattade undervisningen på fem gymnasieprogram, yrkesprogram så väl som högskoleförberedande och visade att helklassundervisning och individuellt arbete var nästan lika vanligt förekommande.³³ Den andra granskningen omfattade undervisningen i följande fem yrkesprogram: barn- och fritidsprogrammet, bygg- och anläggningsprogrammet, el- och energiprogrammet, fordons- och transportprogrammet samt vård- och omsorgsprogrammet.³⁴ Vid de båda granskningarna utgjorde helklassundervisningen 44-45 procent av den samlade observationstiden, medan individuellt arbete utgjorde 39-41 procent av denna tid. Grupparbete utgjorde 15-16 procent av den samlade observationstiden. Skolinspektionen bedömde att eleverna fick en ganska eller mycket låg grad av lärarstöd vid en tredjedel av den sammanlagda observerade undervisningstiden i den första granskningen respektive en ganska eller mycket låg grad av lärarstöd vid en fjärdedel av den observerade undervisningstiden i den andra granskningen. Individuellt arbete var genomgående den arbetsform som eleverna fick lägst grad av lärarstöd i. Sammanfattningsvis visade resultaten av de oanmälda granskningarna i gymnasieskolan följande³⁵:

- **Helklassundervisning**
I mellan en tredjedel och en fjärdedel av observationerna, beroende på granskning, fick eleverna en ganska låg eller mycket låg grad av lärarstöd. Lektioner med lågt lärarstöd vid helklassundervisning präglades av: att läraren inte anpassade redovisningen efter elevernas förutsättningar och behov, inte förklarade syftet med lektionen, inte engagerade uppenbart omotiverade elever eller inte säkerställde studiero, att elever i långa stunder sysselsatte sig med icke-undervisningsrelaterad verksamhet som exempelvis uppdateringar på sociala medier eller samtal med kamrater om fritidsaktiviteter.
- **Individuellt arbete**
Lektioner där det förekom individuellt arbete fick eleverna i mer än en tredjedel av observationerna en ganska eller mycket låg grad av stöd från läraren. Lektioner med lågt lärarstöd vid individuellt arbete präglades ofta av: sena ankomster, bristande studiero, att lektionen saknade struktur, att eleverna inte förstod uppgiften eller syftet med den, att undervisningen inte alltid var anpassad efter elevernas behov och förutsättningar, att elever som föreföll omotiverade inte uppmärksammades, att elever i långa stunder sysselsatte sig med icke-undervisningsrelaterad verksamhet som exempelvis uppdateringar på sociala medier eller samtal med kamrater om fritidsaktiviteter samt att läraren under längre perioder inte fanns tillgänglig för elevernas frågor.
- **Grupparbete**
I knappt en fjärdedel av observationerna fick eleverna en ganska låg eller mycket låg grad av lärarstöd. i denna arbetsform. Det bristande stödet handlade om att eleverna inte visste vad de hade för uppgift, att elever som föreföll omotiverade inte uppmärksammades och fick det stöd de behövde för att komma vidare, att elever i långa stunder sysselsatte sig med icke-undervisningsrelaterad verksamhet som exempelvis uppdateringar på sociala medier eller samtal med kamrater om fritidsaktiviteter.

³³ Skolinspektionen (2013a). s. 4.

³⁴ Skolinspektionen (2015a). s 8.

³⁵ Skolinspektionen (2013a). s. 11-13 och Skolinspektionen (2015a). s. 11

De brister i lärarstödet som de oanmälda granskningarna i gymnasieskolan identifierade har likheter med vad Skolinspektionen har konstaterat i andra sammanhang. I olika ämnesgranskningar som genomförts i både grundskolan och gymnasiet har lärarens anpassning av undervisningen för att bättre möta eleverna framträtt som ett utvecklingsområde för skolor och lärare.³⁶ När Skolinspektionen sammanfattade sina erfarenheter från tillsynen 2009-2013 hade, sedan införandet av 2010 års skollag, två av tio tillsynade grundskolor fått kritik för brister i att ge eleverna ledning och stimulans i skolarbetet. Ofta handlade det om att undervisningen inte tillräckligt anpassas efter elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.³⁷ Resultaten från skolenkäten hösten 2014 visar att nästan en fjärdedel av eleverna i årskurs 9 och nästan en femtedel av eleverna i årskurs 5 anser att skolarbetet är svårt för dem. En större andel av eleverna i årskurs 9 än i årskurs 5 anser att deras lärare inte hjälper dem i tillräcklig utsträckning när de behöver det, 13 procent jämfört med 5 procent.³⁸

I Skolinspektionens kvalitetsgranskning av projektarbetet och andra självstudier i gymnasieskolan framkom resultat som är relevanta att ta hänsyn till i en granskning av arbetsformer. I granskningen ingick naturvetenskapsprogrammet, samhällsvetenskapsprogrammet och teknikprogrammet och resultatet visade bland annat följande:³⁹

- **Eleverna var inte medvetna om målen i läroplanen**
På de granskade skolorna var det sällsynt att eleverna var medvetna om de övergripande målen.
- **Självstudier innebär i sig inte självklart individanpassning**
Självstudier kan innebära detta om arbetssättet utformas så att det möter den enskilda 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**
Ansvaret för att söka upp läraren för handledning låg på eleven, 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.
- **Det 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.

Vidare har Skolinspektionen vid tillsyn av flera skolenheter med samma huvudman konstaterat att det hos vissa enskilda huvudmän finns gemensamma bristområden när det gäller undervisningen. Bristområdena handlar om 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. Konkret handlar bristerna om att det finns gymnasieskolor där eleverna får gå hem när de är färdiga med sina arbetsuppgifter, trots att det återstår lektionstid.⁴⁰ Vid skolor som har så kallade studiepass är inte dessa alltid organiserade så 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.⁴¹

³⁶ Skolinspektionen (2014a), s. 12-13. I rapporten ges ytterligare exempel på ämnesgranskning som Skolinspektionen genomfört och i vilka det nämnda utvecklingsområdet framträder.

³⁷ Skolinspektionen (2014b), s. 51.

³⁸ Skolinspektionens skolenkät, våren 2015 <http://www.skolinspektionen.se/sv/Statistik/Statistik-om-Skolenkaten/skolenkaten-vt-2015/>

³⁹ Skolinspektionen 2011a och 2011b.

⁴⁰ Skolinspektionen (2012b), s. 2-3. Se även Skolinspektionen (2012c), s. 1-2.

⁴¹ Skolinspektionen (2012d), s. 13-14. Se även Skolinspektionen (2012c), s. 1-2.

3 Sammanfattande problembild

Det har skett en förändring av arbetsformer inom den svenska skolan de senaste decennierna. Individuellt arbete har fått större utrymme i undervisningen, medan helklassundervisning och grupparbete fått mindre utrymme. Helklassundervisning och individuellt arbete har också förändrats över tid vad gäller hur arbetsformerna tillämpas av läraren.

Det finns 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, så att eleverna får den stimulans, vägledning och återkoppling de behöver för att utvecklas så långt som möjligt.

Skolinspektionen har tidigare genomfört oanmälda granskningar av arbetsformer och lärarstöd på gymnasieskolan. Mot den bakgrunden föreslås en oanmäld granskning av arbetsformer och lärarstöd i grundskolan, för att belysa hur olika arbetsformer används och vilket stöd elever i grundskolan får av lärarna i olika arbetsformer under en skoldag. Detta är angeläget att belysa då Skolinspektionen i både den regelbundna tillsynen och i kvalitetsgranskningar kunnat konstatera att skolor inte sällan brister i att ge eleverna ledning och stimulans i skolarbetet och när det gäller att anpassa undervisningen efter elevens förutsättningar och behov.

Referenser

- Backlund, L och Backlund, P (1999). Att förändra arbetssätt- svårt men nödvändigt. *Nämnan*, 4, 105-112.
- 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.
- 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.
- Skolförordningen (2011:185).
- 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.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet, (SKOLFS 2010:37).

- 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/Självtudier/>>, hämtad 130506.
- Skolinspektionen (2011b). Bristande handledning vid självstudier, <<http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Nyheter1/Bristande-handledning-vid-självtudier/>>, hämtad 130506.
- 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 Varend 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 (2013a). Lärarstöd och arbetsformer i fristående gymnasieskolor: sammanställning av resultat efter flygande inspektion. Dnr 40-2013:180
- Skolinspektionen (2013b). Observationsschema för den flygande inspektionen. Dnr 40-2013:180
- Skolinspektionen (2014a). Stöd och stimulans i klassrummet: rätten att utvecklas så långt som möjligt.
- Skolinspektionen (2014b). Från huvudmannen till klassrummet: Tät styrkedja viktig för förbättrade kunskapsresultat. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning.
- Skolinspektionen (2015a). Lärarstöd och arbetsformer i gymnasieskolans yrkesprogram: Resultat efter Skolinspektionens oanmälda besök på 47 gymnasieskolor den 15 mars 2016. Dnr 40-2015:5842
- Skolinspektionen. Regelbunden tillsyn av skolenhet. Bedömningsunderlag Skolformer: förskoleklass och grundskola. Dnr 403-2014:225.
- Skolinspektionen (2015). Direktiv för Kvalitetsgranskningsprojektet Skolans arbete för att säkerställa studiero. 2015-04-22. Dnr 400-2015:1405.
- Skolinspektionens skolenkät, våren 2015 <http://www.skolinspektionen.se/sv/Statistik/Statistik-om-Skolenkaten/skolenkaten-vt-2015/>
- Skollagen (2010:800).
- 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 (2011). Skolverkets allmänna råd för Planering och genomförande av undervisningen- för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. Stockholm:Fritzes.
- Vinterek, M. (2006). Individualisering i ett skolsammanhang, Forskning i fokus, Nr 31, Stockholm: Myn-digheten för skolutveckling.
- Österlind, E. (2005a). "En skräddarsydd 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). (red). Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium, Lund: Studentlitteratur.

Österlind, E. (2005c). "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.

Problembild, urval, syfte och frågeställningar

Det har skett en förändring av arbetsformer inom den svenska skolan de senaste decennierna. Individuellt arbete har fått större utrymme i undervisningen, medan helklassundervisning och grupparbete fått mindre utrymme. Det finns 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.

Skolinspektionen har tidigare genomfört oanmälda granskningar av arbetsformer och lärarstöd inom gymnasieskolan. Dessa granskningar¹ har bland annat visat att helklassundervisning och individuellt arbete är de arbetsformer som främst förekommer och att lärarstödet är som lägst vid individuellt arbete. Flera andra studier pekar också på att den tid som eleverna ges aktivt lärarstöd för sin kunskapsutveckling inom ramen för undervisningen, oavsett arbetsform, har minskat över tid.² Det finns därför anledning för Skolinspektionen att granska denna fråga närmare, bland annat genom oanmäld kvalitetsgranskning i grundskolan.

Urval

Skolinspektionen har inom den regelbundna tillsynen kunnat konstatera likartade bristområden inom gymnasieskola och grundskola när det gäller att, inom ramen för undervisningen, ge eleverna ledning och stimulans i skolarbetet och när det gäller att anpassa undervisningen efter elevens förutsättningar och behov. Utifrån de resultat som framkommit vid de oanmälda granskningarna i gymnasieskolan finns det behov av att göra en motsvarande kartläggning inom grundskolan. Då årskurserna 7-9 under våren 2016 ingått i en kvalitetsgranskning om studiero, där inspektörerna samlat in likartad data som föreliggande granskning samlat in³, avgränsades den oanmälda kvalitetsgranskningen hösten 2016 till att enbart granska årskurserna 3 och 6.

Ur en första urvalsgrupp av grundskolor, såväl fristående som kommunala, som har de båda årskurserna i sin verksamhet, slumpade granskningen fram 64 skolor att besöka varav 60 besöktes.

Syfte och frågeställningar

Syftet med den oanmälda granskningen var att kartlägga vilka arbetsformer som elever i grundskolan möter under en skoldag och i vilken utsträckning eleverna får ledning och stöd av läraren inom ramen för de tillämpade arbetsformerna. Syftet var även att kartlägga vilka metoder rektorer använder för att följa upp hur undervisningen faktiskt ser ut och hur rektorer arbetar för att säkerställa hög grad av lärarstöd i undervisningen. Därför genomförde inspektörerna även en intervju med respektive skolas rektor i slutet av besöksdagen.

¹ Skolinspektionen (2013a) och Skolinspektionen (2015a)

² Hensvold 2006, s. 45-47 och 56; Granström 2003, s. 224, 229 och 235; Granström och Einarsson 1995, s. 9-13; Skolverket 2004, s. 81-84 och 120; Skolverket 2009, s.211-212.

³ Direktiv för Kvalitetsgranskningsprojektet *Skolans arbete för att säkerställa studiero*. 2015-04-22. Dnr 400-2015:1405. I projektets frågeställningar ingår bland annat att fånga upp om lektioner är välplanerade och välstrukturerade med tydliga mål (ibid, s 3)

I de oanmälda besöken den 18 oktober 2016 inhämtades information i syfte att besvara följande huvudfrågeställningar:

1. Hur ofta förekommer arbetsformerna a) helklassundervisning b) grupparbete c) individuellt arbete?
2. Vilken ledning och stöd får eleverna av läraren i respektive arbetsform?

Den första frågeställningen handlar om att kartlägga omfattningen på de olika arbetsformer som förekommer. Den andra frågeställningen handlar om att kartlägga i vilken grad läraren leder undervisningen och stödjer eleverna inom ramen för de olika arbetsformerna som tillämpas i undervisningen. Utifrån de iakttagelser som görs i granskningen ska en diskussion föras i förhållande till de tidigare granskningarna inom samma område.

Metod och genomförande

Den oanmälda kvalitetsgranskningen genomfördes genom besök på ett stort antal grundskolor under en och samma dag. Besöken var oanmälda. Det innebar att huvudmän och rektorer fick information om granskningen först samma dag som skolbesöket ägde rum. Att granskningen genomfördes oanmält ökade sannolikheten för att undervisningen som inspektörerna observerade motsvarade en vanlig dag på de besökta skolorna, enligt Skolinspektionens bedömning.

Av Skolinspektionens ursprungliga urval på 64 skolor besöktes totalt 60 skolor. De skolenheter som har varit föremål för granskningen valdes ut slumpmässigt utifrån att de har både årskurs 3 och årskurs 6 och att klasserna hade minst 15 elever. Det betyder att alla verksamheter som kunnat granskas utifrån dessa årskurser har haft lika stor chans att komma med i granskningen. Att granskningen omfattar två årskurser har gjort det möjligt att göra jämförelser mellan de båda årskurserna som inte ligger nära varandra åldersmässigt och till vilka olika kunskapskrav knyts. Fyra skolor föll bort på grund av inspektörens förhinder.

På varje skola följde inspektören undervisningen i antingen en årskurs 3 eller i en årskurs 6.⁴ Om eleverna i den årskurs som anvisats för besöket var borta på grund av exempelvis skolutflykt, följde inspektören undervisningen i den andra årskursen som var föremål för granskningen. Det vill säga om den årskurs 3 som anvisats för besöket var på utflykt, så följde inspektören undervisningen i en årskurs 6 på skolan istället. Inspektören observerade den undervisning som bedrevs den aktuella dagen och gjorde således inga observationer under elevernas raster.

Som stöd för att kartlägga arbetsformer och grad av lärarstöd i undervisningen, hade inspektören ett observationsschema (se bilaga 3). Observationsschemat definierade och konkretiserade de olika arbetsformerna samt angav exempel på vad som indikerar hög respektive låg grad av lärarstöd. Under lektionsobservationerna inhämtade inspektören bakgrundsinformation, som exempelvis om det var ordinarie lärare eller vikarie, och mätte såväl den totala undervisningstiden som hur stor del av undervisningstiden som bestod av helklassundervisning, grupparbete eller individuellt arbete. I såväl Skolinspektionens övergripande instruktioner, i observationsschemat som vid granskningens uppstartsmöte specificerades hur inspektören skulle agera vid de olika undervisningssituationer som kunde tänkas förekomma under besöksdagen.

Om undervisningen för eleverna innebar att elevgruppen skulle dela på sig hade inspektören instruktioner om att följa undervisningen för gruppen med flest elever. Om det fanns flera klasser i samma årskurs och om den klass med flest antal elever hade vikarie, hade inspektören instruktioner om att följa en annan klass i samma årskurs med ordinarie lärare. Lektionsobservationer var den grundläggande metoden för att kartlägga arbetsformer och grad av lärarstöd. Som stöd för lektionsobservat-

⁴ Inspektörerna besökte 29 skolor där undervisningen i årskurs 3 observerades och 31 skolor där undervisningen i årskurs 6 observerades. Inspektörerna observerade totalt 94 lektioner (motsvarande 80 timmar) i årskurs 3 och 113 lektioner (motsvarande 94 timmar) i årskurs 6.

ioner hade inspektören ett observationsschema som definierar och konkretiserade de olika arbetsformerna samt graderingen av lärarstöd (se bilaga 3). Under lektionsobservationerna mätte inspektören både den totala undervisningstiden och hur stor del av undervisningstiden som bestod av individuellt arbete, grupparbete eller helklassundervisning. Både Skolinspektionens övergripande instruktioner samt i observationsschemat specificerades hur inspektören skulle agera vid de olika undervisningssituationer som hon eller han kunde tänkas möta under dagen.

Som ett komplement till lektionsobservationerna intervjuade inspektören skolans rektor i slutet av besöksdagen (se bilaga 4). Syftet med intervjun var både att ge rektorn möjlighet att ge sin bild av det som framkommit av inspektörens observationer och att kartlägga vilka metoder rektorer använder för att följa upp och utveckla den undervisning som bedrivs.

För att få en uppfattning om hur eleverna upplevde olika aspekter av lärarstödet under de lektioner som observerades, fick eleverna möjlighet att frivilligt besvara en enkät i slutet av varje observerad lektion (se bilaga 5). Med hänsyn till elevernas ålder, utformades en kort pappersenkät med enkla påståenden som eleverna anonymt kunde svara Ja/Nej på. Enkäterna kompletterade Skolinspektionens datainsamling avseende lärarstöd och fick utgöra en egen del av granskningen. Det innebär att elevenkäterna rapporterades in och sammanställdes som en sammantagen elevröst om lärarstöd den aktuella dagen. Elevenkäternas resultat för respektive lektion eller skola återgavs således inte vare sig undervisande lärare eller till rektor. I så väl Skolinspektionens instruktioner till inspektörer som vid uppstartsmötet för granskningen specificerades vilken information som eleverna skulle ges avseende enkäterna, hur genomförandet skulle gå till och vikten av att genomförandet anpassades utifrån såväl elevgrupp och rådande undervisningssituation.

Observationsschema arbetsformer och lärarstöd

Syfte

Syftet med lektionsobservationerna är att kartlägga fördelningen i tid mellan de tre arbetsformer (helklass, grupparbete och individuellt arbete) som förekommer under lektionen. Ytterligare ett syfte är att värdera i vilken utsträckning eleverna får stöd av läraren inom ramen för dessa tre arbetsformer.

Metod

Varje observatör medför ett exemplar av observationsschemat till lektionsbesöket.

Som grundregel ska inspektören hålla sig passiv och inte påverka verksamheten som observeras. Innan lektionen startar (eller när möjlighet ges under dagen) ska inspektören ställa kortare frågor till lärare eller elever för att exempelvis få information om lektionens innehåll, sammanhang och struktur och om lektionen leds av ordinarie undervisande lärare/personal, av legitimerad lärare eller av vikarie (se vidare bakgrundsinformation överst på observationsschemat för resp. lektion). Inspektören behöver också informera lärare och elever om att en kort enkät ska genomföras i slutet av observerad lektion.

Under lektionen ska inspektören föra löpande minnesanteckningar. Först efter lektionens slut fyller inspektören i observationsschemat (se nedan). Inspektören ger ingen återkoppling till läraren, då vi inom granskningen inte granskar enskilda lärares insatser.

Om observationsschemat

I observationsschemat antecknas sammanlagd lektionstid och i vilken utsträckning de olika arbetsformerna framträdde under observationen. Detta noteras genom att mäta tiden i minuter.

Efter varje observerad lektion görs också en sammanfattande värdering av i vilken utsträckning eleverna fick stöd av läraren i helklass, grupparbete och/eller individuellt arbete. Graderingen grundar sig på observationen och är inspektörens samlade bedömning. Graderingen sker utifrån en fyrgradig skala (1= i mycket låg grad eller inte alls, 2= i ganska låg grad, 3= i ganska hög grad och 4= i mycket hög grad).

ATT OBSERVERA OLIKA ARBETSFORMER

ARBETSFORM	DEFINITIONER	TITTA EFTER
Helklassundervisning	<p>Läraren leder undervisningen i klassen, där <i>hela klassen</i> eller <i>delar av klassen</i> hålls ihop och tar del av samma aktivitet.</p> <p>Det ska framhållas att begreppet "helklassundervisning" inte behöver avse hela klassen, utan kan ske med mindre grupper av klassen. Om läraren exempelvis håller en genomgång för halva den observerade klassen och den andra halvan har individuellt arbete skulle den första arbetsformen klassificeras som "helklassundervisning". I observationsschemat räknar du då in den tid som använts av den elevgrupp du följt, t ex 30 minuter helklass eller 30 minuter individuellt arbete.</p>	<p>Till exempel att:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Läraren berättar och förklarar, förevisar praktiska moment, läser högt, visar film/bilder/instruktioner 2. Läraren administrerar genom att exempelvis kontrollera närvaron, informera om klass-/skolfrågor, samla in gjorda uppgifter, ha mentorstid etc. 3. Läraren efterfrågar och lyfter fram elevernas reflektioner, analyser, erfarenheter och kunnande.
Grupparbete	<p>Elevens skolarbete består i att två eller flera elever har en uppgift som de ska lösa gemensamt.</p>	<p>Till exempel att:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eleverna arbetar med ett temaarbete eller ett ämnesövergripande projekt i grupp 2. Eleverna genomför ett eller flera praktiska moment i små grupper 3. Eleverna har parvis träning av glosor 4. Eleverna diskuterar i bikupor 5. Eleverna skapar i grupp
Individuellt arbete	<p>Elevens skolarbete består i att eleverna arbetar <u>var för sig</u> med att till exempel lösa praktiska uppgifter, skapa eller läsa.</p>	<p>Till exempel att:</p>

		<ol style="list-style-type: none">1. Eleverna arbetar enskilt med olika avgränsade (övnings)uppgifter som läraren aktivt tilldelat dem. Detta kan till exempel vara att:<ul style="list-style-type: none">- <i>Räkna tal i boken</i>- <i>Läsa läromedel</i>- <i>Tillverka något under lektionen</i> 2. Eleverna planerar sitt arbete och bestämmer själva när och i vilken ordning de vill utföra uppgifterna. Dessa uppgifter kan vara bestämda av läraren eller valda av eleverna, och utföras i eller utanför skolan. Det kan till exempel vara:<ul style="list-style-type: none">- <i>Tillverka en skalendig modell av något</i>- <i>Förbereda en muntlig presentation som innehåller olika delredovisningar</i>- <i>Skapa texter och bilder för en skriftlig presentation</i>
--	--	---

LEKTION 1 Lektionens ämne/innehåll samt annan bakgrundsinformation. Fråga läraren och fyll i.

Ämne		Ordinarie lärare eller ordinarie undervisande personal	Ja	Nej, vikarie
Antal elever per undervisande lärare		Legitimerad lärare	Ja/Nej	Annat
		Antal år i yrket		

	Helklassundervisning	Grupparbete	Individuellt arbete
<p>Sammanlagd undervisningstid* denna lektion: _____minuter</p> <p><i>*undervisningstid ska inte sammanblandas med planerad lektionstid på schemat</i></p>	_____ minuter	_____ minuter	_____ minuter
<p>I vilken utsträckning får eleverna stöd från läraren vid helklassundervisning?</p> <p><i>Exempel på stöd i ganska hög eller mycket hög grad: att läraren vid behov förmedlar syftet med genomgången eller gör en koppling till mål och kunskapskrav, ger eleverna möjlighet att reflektera och problematisera, utgår från elevernas erfarenheter och behov, eller sätter in lektionen i ett större sammanhang.</i></p> <p><i>Exempel på stöd i ganska låg eller mycket låg grad: att läraren inte anknyter till mål och kunskapskrav, att det förekommer brister i ordning och studiero, att elevers användning av datorer eller mobiler inte har med undervisningen att göra, att läraren osynliggör elevernas egna erfarenheter, inte tillåter problematisering eller reflektioner eller saknar all anknytning till elevernas intressen eller behov, elever räcker upp handen eller är till synes inaktiva under lång tid utan att få stöd/vägledning.</i></p>	(1= i mycket låg grad eller inte alls, 2= i ganska låg grad, 3= i ganska hög grad och 4= i mycket hög grad).		
<p>I vilken utsträckning får eleverna stöd från läraren vid grupparbete?</p> <p><i>Exempel på stöd i ganska hög eller mycket hög grad: läraren förmedlar syftet med grupparbetet och gör en koppling till mål och kunskapskrav eller bedömningskriterier, läraren är aktivt tillgänglig under grupparbetet, eller att läraren stöttar elevernas arbete med uppgiften inför, under eller efter grupparbetet.</i></p> <p><i>Exempel på stöd i ganska låg eller mycket låg grad: eleverna känner inte till syftet med grupparbetet, det förekommer brister i ordning och studiero under grupparbetet, att elevers användning av datorer eller mobiler inte har med undervisningen att göra, elever räcker upp handen eller är till synes inaktiva under lång tid utan att få stöd/vägledning, att läraren under en längre del av lektionen inte finns tillgänglig för elevernas frågor, behov eller reflektioner.</i></p>		(1= i mycket låg grad eller inte alls, 2= i ganska låg grad, 3= i ganska hög grad och 4= i mycket hög grad).	

<p>I vilken utsträckning får eleverna stöd av läraren vid individuellt arbete?</p> <p><i>Exempel på stöd i ganska hög eller mycket hög grad: läraren förmedlar syftet med det individuella arbetet och gör en koppling till mål och kunskapskrav eller bedömningskriterier, det är tydligt för eleverna att läraren finns tillgänglig för eleverna under det individuella arbetet, eller att läraren aktivt följer upp hur det går för enskilda elever i ett aktuellt arbetsmoment.</i></p> <p><i>Exempel på stöd i ganska låg eller mycket låg grad: eleverna uppger att de inte känner till syftet med det individuella arbetet, det förekommer brister i ordning och studiero under det individuella arbetet, att elevers användning av datorer eller mobiler inte har med undervisningen att göra, elever räcker upp handen eller är till synes inaktiva under lång tid utan att få stöd/vägledning, att läraren under en längre del av det individuella arbetet inte finns tillgänglig för elevernas frågor, behov eller reflektioner.</i></p>			<p>(1= i mycket låg grad eller inte alls, 2= i ganska låg grad, 3= i ganska hög grad och 4= i mycket hög grad).</p>
<p>KOMMENTAR:</p>			

Intervjufrågor rektorsintervju

1. Överensstämmer fördelningen av olika arbetsformer och graden av lärarstöd med hur du anser att undervisningen bör genomföras?
2. Anser du att den skoldag jag nu observerat kan betraktas som en "vanlig skoldag" eller som en "ovanlig". Om ovanlig, på vilket sätt?
3. a) Hur inhämtar du information om hur undervisningen ser ut i olika klasser och ämnen?

b) Hur följer du upp vilka arbetsformer (helklassundervisning, grupparbete, individuellt arbete) som används i undervisningen?

c) Hur följer du upp att eleverna får tillräckligt med lärarstöd i undervisningen? Ge några konkreta exempel.
4. Vilken bild har du fått av det lärarstöd eleverna ges i undervisningen genom dessa uppföljningar?
5. Vad är din egen förklaring till att lärarstödet är högt respektive lågt/ alternativt varierar mellan olika arbetsformer?
6. Vilka åtgärder används för att utveckla lärarstödet inom undervisningen?
7. Hur utvärderar du effekten av dessa åtgärder?

Elevenkät

1. Förstod du vad du skulle göra under den här lektionen?

Nej

Ja

2. Fick du tydliga instruktioner och förklaringar till det du arbetade med?

Nej

Ja

3. Behövde du hjälp någon gång under lektionen?

Nej

Ja

4. Om du behövde hjälp (svarat ja på fråga 3), fick du den hjälp du behövde?

Nej

Ja

5. Fanns det möjlighet att få svårare uppgifter under lektionen?

Nej

Ja

6. Förstod du vad du skulle lära dig?

Nej

Ja

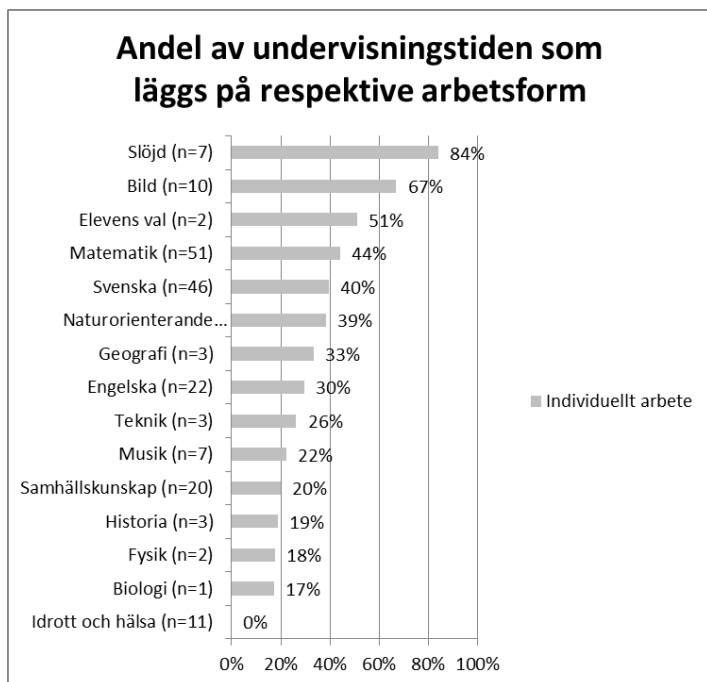
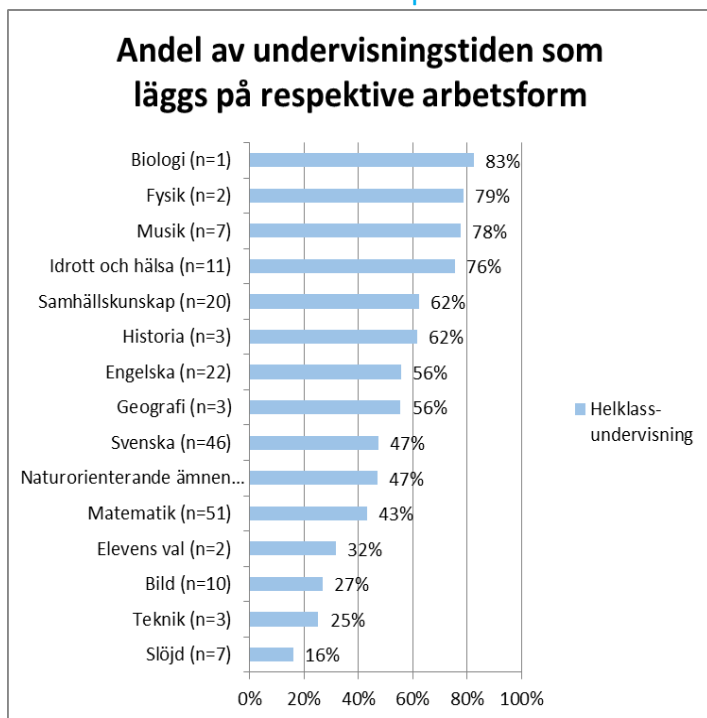
Tabeller – lärarstöd kopplat till bakgrundsfaktorer i undervisningen

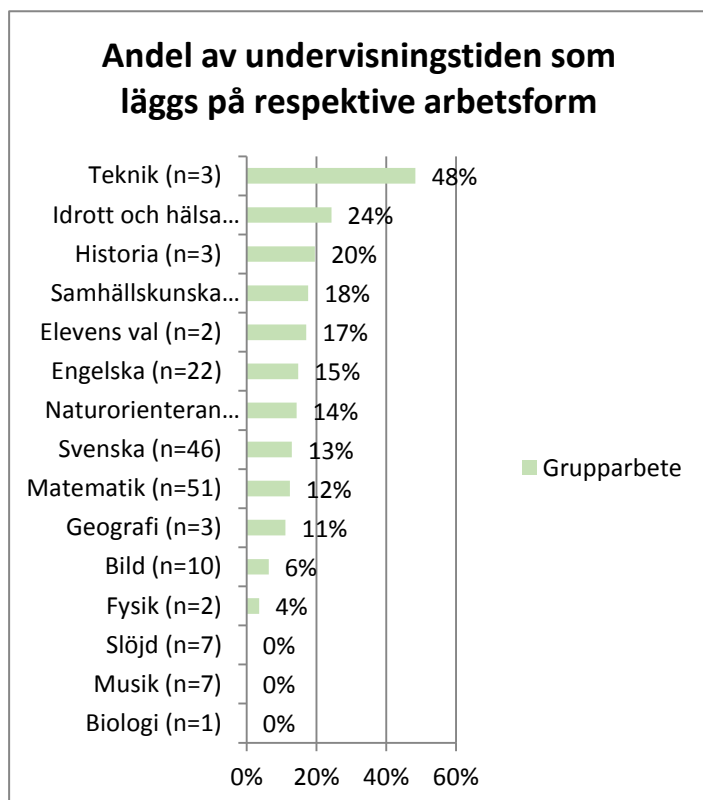
		År i yrket					
		10 år eller kortare			Längre än 10 år		
		Helklass- undervisning	Grupparbete	Individuellt arbete	Helklass- undervisning	Grupparbete	Individuellt arbete
Totalt	Medelvärde	3,2	3,2	3,1	3,4	3,5	3,3
	Bas	76	29	53	122	41	92
åk 3	Medelvärde	3,3	3,1	3,0	3,2	3,3	3,1
	Bas	47	19	32	44	11	32
åk 6	Medelvärde	3,0	3,3	3,1	3,5	3,5	3,4
	Bas	29	10	21	78	30	60

		Typ av lärare					
		Ordinarie			Vikarie		
		Helklass- undervisning	Grupparbete	Individuellt arbete	Helklass- undervisning	Grupparbete	Individuellt arbete
Totalt	Medelvärde	3,3	3,3	3,2	2,8	-	3,0
	Bas	189	68	136	11	2	9
åk 3	Medelvärde	3,3	3,2	3,1	-	-	-
	Bas	89	30	61	2	0	2
åk 6	Medelvärde	3,4	3,4	3,3	3,0	-	3,3
	Bas	100	38	75	9	2	7

		Lärarlegitimation					
		Ja			Nej		
		Helklass- undervisning	Grupparbete	Individuellt arbete	Helklass- undervisning	Grupparbete	Individuellt arbete
Totalt	Medelvärde	3,4	3,4	3,3	3,1	3,2	2,9
	Bas	174	65	125	16	5	11
åk 3	Medelvärde	3,3	3,2	3,1	3	-	3
	Bas	79	28	53	7	2	5
åk 6	Medelvärde	3,4	3,5	3,3	3,1	-	2,8
	Bas	95	37	72	9	3	6

Andel observationer per ämne och arbetsform





Uppgift om vilka kommuner och skolor som granskats

- Bjuv, Ekeby skola spår B och C
- Botkyrka, Kassmyraskolan
- Bräcke, Bräcke skola
- Enköping, Lillkyrkaskolan
- Eskilstuna, Årbyskolan F-9
- Eskilstuna, Skiftingehus F-9
- Falun, Björkhagsskolan F-6
- Falun, Södra skolan
- Filipstad, Åsensskolan
- Gislaved, Gullviveskolan
- Gotland, Norrbackaskolan
- Gotland, Romaskolan
- Gävle, Milboskolan
- Göteborg, Guldhedsskolan 3-6
- Göteborg, Backatorpsskolan
- Habo, Alléskolan
- Heby, Heby skola F-6
- Hylte, Torups skola
- Håbo, Slottsskolan
- Härryda, Fridaskolan, Härryda
- Jönköping, Stensholmsskolan
- Klippan, Snyggatorpsskolan 1
- Kristianstad, Sånnskolan LM
- Lidingö, Rudboda skola
- Linköping, Atlasskolan F-6
- Ljungby, Ekebackensskolan
- Lomma, Alfredshällskolan
- Luleå, Ormbergsskolan
- Norrköping, Gustaf Adolfsskolan
- Norrtälje, Freinetskolan Hugin
- Olofström, Jämshögs skola
- Piteå, Bergsviksskolan
- Sigtuna, Varingaskolan
- Sollentuna, Tegelhagskolan
- Stockholm, Söderholmsskolan
- Stockholm, Höglandsskolan
- Stockholm, Nybohovsskolan
- Stockholm, Futuraskolan Stockholm
- Svalöv, Svalövs Montessoriskola
- Söderköping, Skönbergaskolan
- Södertälje, Örjanskolan grund
- Södertälje, Hovsjöskolan
- Tanum, Grebbestadskolan

- Tierp, Centralskolan
- Trollhättan, Kronan F-6
- Trollhättan, Skoftebyskolan F-6
- Tyresö, Hanvikens skola
- Tyresö, Stimmets skola
- Täby, Brinkskolan