Karin Sjöberg

Utvärdering – till nytta eller tidstjuv?
– en studie av pedagogers föreställningar av utvärderingars betydelse för skolutveckling

Evaluation – of use or a time-thief?
– a study of pedagogues’ conceptions of the importance of evaluation for school development

Pedagogik
C-uppsats

Datum/Termin: 05-06-16
Handledare: Martin Kristiansson
Examinator: Solveig Hägglund
Löpnummer: X-XX XX XX
Sammanfattning


Abstract

The National Agency for Education as well as research stresses difficulties regarding school development with the help of evaluation. Further, research states that different perspectives on how school development occurs, affects how we look upon evaluation. The purpose of the study was to investigate pedagogues’ conceptions of the importance of goal-rational and understanding-directed evaluation for school development. This was carried out with the help of a survey in fourteen preschools and schools in two middle sized municipals. When the pedagogues described that the evaluation work was important many of the dimensions in an understanding directed perspective could be found. They wanted a high degree of participation in the whole evaluation process. Further, a significant negative correlation could be found between the pedagogues’ view on learning processes and evaluation focusing results used for comparing schools. The pedagogues in pre-school and child care for school children were in all aspects more satisfied with how the evaluation work was realized.
Förord

Först och främst vill jag rikta ett tack till de pedagoger som tog sig tid att besvara enkäten och genom detta bidrog med sina tankar om utvärdering och skolutveckling. Ett stort tack också till Martin Kristiansson, min handledare, Hans-Åke Scherp och Hugo Wikström vid Karlstads universitet, för att ni så generöst har delat med er av era kunskaper, alltid lika tålmodiga och inspirerande. Jag vill även tacka mina kurskamrater för gott stöd, inte minst när det gäller den kvantitativa delen av kursen, samt ansvariga lärare.

Karin Sjöberg
Innehållsförteckning

Sammanfattning ........................................................................................................................................................................... 2
Abstract ......................................................................................................................................................................................... 2
Förord .......................................................................................................................................................................................... 3
1. Inledning ..................................................................................................................................................................................... 6
  1.1 Problembakgrund .............................................................................................................................................................. 6
  1.2 Syfte ..................................................................................................................................................................................... 9
2. Litteraturgenomgång ............................................................................................................................................................... 10
  2.1 Skolutveckling ................................................................................................................................................................. 10
    2.1.1 Vad är skolutveckling? .................................................................................................................................................. 10
    2.1.2 Hur sker skolutveckling? ............................................................................................................................................. 12
      2.1.2.1 Utveckling genom utifrånstyrning – ett målrationellt perspektiv .......................................................................... 13
      2.1.2.2 Utveckling genom inifrånstyrning – ett förståelseinriktat perspektiv ..................................................................... 14
    2.1.3 Sammanfattning av skillnader mellan ett målrationellt respektive förståelseinriktat perspektiv på skolutveckling ...................... 15
  2.2 Utvärdering ........................................................................................................................................................................... 16
    2.2.1 Vad är utvärdering? ......................................................................................................................................................... 16
    2.2.2 Syften med utvärdering ................................................................................................................................................ 17
    2.2.3 Utvärdering och skolutveckling - en kort tillbakablick ................................................................................................. 18
    2.2.4 Utvärdering utifrån ett målrationellt perspektiv ........................................................................................................... 19
    2.2.5 Utvärdering utifrån ett förståelseinriktat perspektiv .................................................................................................... 19
    2.2.6 Sammanfattning av ett målrationellt respektive förståelseinriktat perspektiv på utvärdering .................................................... 21
  2.3 Frågeställningar ............................................................................................................................................................... 22
3. Metod ....................................................................................................................................................................................... 24
  3.1 Operationaliseringar av aktuella begrepp ........................................................................................................................ 24
    3.1.1 Målrationell utvärdering .............................................................................................................................................. 25
    3.1.2 Förståelseinriktad utvärdering .................................................................................................................................... 25
    3.1.3 Skolutveckling ............................................................................................................................................................. 25
    3.1.4 Enkäten ......................................................................................................................................................................... 25
1. Inledning

1.1 Problembakgrund

Som före detta lärare på grundskolan och även i rollen som utvecklingsledare har jag kommit i kontakt med utvärdering och upplevt att denna fått en alltmer framträdande plats i och omkring skolan och dess arbete. Samtidigt har jag upplevt att arbetet med utvärdering inte riktigt införlivas med övrig verksamhet. På något sätt hamnar det lite vid sidan av. Ofta görs en utvärdering i slutet av ett arbete för att konstatera hur det gått. Inte sällan blir det beskrivningar av karaktären ”success-stories” som det känns som om man gjort för någon annan. Det blir dokument som hamnar i pärmar utan att ha någon större betydelse för dem det berör eller för verksamhetens utveckling. En rektor ger en beskrivning av sina erfarenheter av utvärdering som ligger väl i linje med mina egna:

Förutom spontan utvärdering i ”det lilla” genomförda av personal och elever är det vanligt att rektor initierar utvärdering i slutet av läsåret. Personalen får fundera på vad som varit bra, dåligt och vad man ska/vill ändra på. Jag som rektor har tidvis haft en lång lista med krav på uppgifter som ska sammansättas och lämnas till politikerna. Det har varit ett digert och tidskrävande arbete varje sommar att få ihop en redovisning av verksamheten som är informativ och lättläst. Trots att våra utvärderingsdagar har upplevts som trevliga så har arbetet ändå känts påtvingat och vi har funderat över det meningsfulla i det. (Broberg 2003)


Svårigheter att med hjälp av utvärdering utveckla skolverksamheten vilar inte endast på egna och andras skolverksamheten. Detta har också uppmärksammat av skolans centrala myndigheter. När skolverket år 2000 fick i uppdrag av regeringen att utveckla verkets former för att stödja utveckling av barnomsorg och skola, blev ett genomgående inslag …
… att stärka de lokala granskningss- och förbättringssystemen, d v s förmågan att systematiskt granska de egna resultaten i förhållande till insatserna och att arbeta långsiktigt och uthålligt med förbättringsinsatser.
(Skolverket 2001a s. 1)

Några år senare lyfter myndigheten för skolutveckling (MYS) fram ”kvalitetsarbete” som ett av fem prioriterade utvecklingsområden för svensk skola där prioriteringarna bygger på myndighetens analys av situationen i skolorna och de utvecklingsbehov man har identifierat. Återigen konstateras brister med avseende på just utvärdering:

Bristen på analys av de egna resultaten är oftast den svagaste länken i kvalitetsarbetet, vilket innebär att det saknas kopplingar mellan resultat, bedömningar och insatser. Kvalitetsarbetet omfattar dessutom ofta begränsade delar av kommunernas verksamheter. (Myndigheten för skolutveckling 2004 s. 5)


Skolutveckling är beroende av hur skolan styrs. Olika perspektiv på hur skolutveckling sker påverkar i sin tur synen på utvärdering. Lundberg (1996) menar att nuvarande styrsystem och läroplaner bygger på två olika synsätt; dels en målrationell men även en ansvarsrationell syn. Om det målrationella synsättet skriver Lundberg följande:

Kärnan i skolans styrning och utveckling utgörs här av målnedbrytnings- och planeringsarbetet och i samband med detta också kontroll av resultat på samtliga nivåer i hierarkin i form av uppföljningar och utvärderingar. (s. 37)

Utifrån detta perspektiv är precisering av mål, uppföljning, inspektion och kontrollerande utvärderingar centrala ingredienser i skolutvecklingsarbetet (Lundberg 1996).

Den ansvarsrationella synen utgår från att antagandet att utveckling i första hand sker inifrån de människor som arbetar i verksamheten (Lundberg 1996). Kärnan i denna styrning utgörs av ”sådant som människosyn, demokratisyn, syn på bildning och kunskap samt syn på lärande och
mänsklig växt (s. 38).” Här är fokus på tillämparen och Lundberg menar att det är lärarnas professionalism som är den viktigaste komponenten i denna styrning. Han understryker att pedagogisk förändring nästan alltid kräver ”ny färdighet, nytt beteende och bygger på djupare förståelse och övertygelse hos dem som är satta att genomföra förändringen (s. 39).”


Scherp (2004a) beskriver ovan nämnda perspektiv i termer av utifrån- respektive och inifrånstyrning. Han menar att ett fördjupat lärande, utöver reflektion, gynnas av att man tillsammans undersöker hållbarheten i rådande föreställningar genom att tillsammans med andra undersöka olika fenomen. Utifrån detta perspektiv är utvärdering ”i första hand ett hjälpmedel för det egna lärandet utifrån vardagsverksamheten och inte ett utvecklingsanmodande kontrollinstrument [initierat utifrån] (s.79).”


Utan gemensam förståelse för vad begrepp som kvalitet, mål, utvärdering, resultat, bedömning och åtgärder innebär och hur de bildar organisatoriska system och hur dessa kan användas, finns risken att kvalitetsarbete blir ett utanpåverk som inte kopplas samman med det dagliga arbetet med eleverna. (s 21)
Utvärderingens roll i skolutvecklingsprocessen hänger alltså ihop med förståelsen av vad skolutveckling innebär och framför allt med hur man förstår denna process.

1.2 Syfte

För att sammanfatta problembeskrivningen ovan tycks det finnas goda skäl att tillskriva utvärdering en viktig plats i skolans utvecklingsarbete. När de som arbetar i skolan* inte längre är styrda av detaljerade villkor för det dagliga arbetet utan i många stycken själva skall finna vägar att utveckla verksamheten förefaller utvärdering av vad man åstadkommer utgöra en viktig del för det fortsatta arbetet. Men som klargjorts visar såväl egna som andra erfarenheter från skolans värld att utvärdering ofta hamnar i skymundan utan särskild inverkan på utvecklingsarbetet. Liknande bilder får vi av statens tillsynsorgan och av forskning. Vidare görs klart att det finns olika sätt att se på utvärdering och utvecklingsarbete där två i forskningen tongivande och kontrasterande synsätt ges företräde i texten, dvs. det målrationella och det förståelseinriktade perspektivet. Dessutom klargörs att synsätt eller föreställningar i sig om utvärdering har stor betydelse för utvärderingens plats i utvecklingsarbetet. Mot bakgrund av detta är syftet med uppsatsen att undersöka pedagogers föreställningar om målrationella respektive förståelseinriktade utvärderingars betydelse för skolutveckling.

* Med begreppen skola och skolutveckling avses i denna studie de läroplansstyrda skolformerna i Sverige.
2. Litteraturgenomgång

Utvärderingens roll i skolutvecklingsprocessen hänger ihop med förståelsen av vad skolutveckling innebär och hur man tror att denna sker. Inledningsvis beskrivs kort vad skolutveckling kan vara. Därefter presenteras tankar om hur skolutveckling kan ske utifrån ett målrationellt respektive ett förståelseinriktat perspektiv. Avslutningsvis granskas begreppet utvärdering och dess roll i skolors utvecklingsarbete utifrån de ovan nämnda perspektiven.

2.1 Skolutveckling

2.1.1 Vad är skolutveckling?

Målsättningen med skolan uttrycks och regleras i läroplaner och andra styrdokument. Kommunerna ansvarar tillsammans med de professionella för att utbildningen genomförs i enlighet med dessa nationella mål och krav (SOU 2002:121). Hur dessa tolkas och vad som betonas i uppdraget kan komma att variera från kommun till kommun och från skola till skola, men inom svensk forskning om skolutveckling råder grovt sett enighet om att med skolutveckling avses en kvalitetshöjning av verksamheten, mot ökad måluppfyllelse så som det uttrycks i styrdokumenten. I en översikt över svensk skolutvecklingsforskning ges stöd åt denna slutsats genom att översiktens redaktion bestämmer innebörden av skolutveckling som olika perspektiv på förändringar i skolor som organisationer inom fastställda ramar där ramarna kan förstås som först och främst de mål som fastställs i styrdokumenten (Berg & Scherp [red.] 2003).

Ovan nämn översikt innefattar fem olika bidrag från, vad som beskrivs som, mer framträdande svenska perspektiv på forskning om skolutveckling. Förutom enighet om att skolutveckling handlar om förändringar i riktning mot statligt satta mål beskrivs skolutveckling också som något som är ”en integrerad del i skolors vardagsarbete (Berg och Scherp [red.] 2003 s. 20).” Med detta avses något annat än försöksverksamheter eller olika projekt, som endast lever en kortare tid och i vissa delar av skolans verksamhet. Skolutveckling är istället en process utan slut, en ständigt pågående verksamhet som omfattar skolenheten som helhet, eller åtminstone största delen av den. En av de fem perspektivens företrädare lägger följande innebörd i vad skolutveckling är:
Med skolutveckling avses förändringar som sker på enskilda skolenheter och omfattar hela eller större delar av skolans verksamhet. Skolutveckling innebär att medvetna och kunskapsbaserade förändringar införlivas i den enskilda skolans skolkultur och blir en naturlig del i vardagsrutinerna. (Scherp 2005 s. 7)

Enligt Scherp handlar skolutveckling om förändringar ”inom såväl gällande uppdrag som förändringar av gränsöverskridande natur (Scherp 2002 s. 9)” där gränsöverskridandet skall förstås i potentiell mening så länge det inte sanktioneras av uppdragsgivaren. Utvecklingsarbetet tar sin utgångspunkt i medarbetarnas erfarenheter om vad som fungerar och inte fungerar i skolans vardag som grund för ett förståelsefördjupande och meningsskapande lärande i syfte att skapa nya handlingsmönster kring elevernas lärande och utveckling. Denna lärprocess knyts till skolans uppdrag genom att nya idéers hållbarhet om lärande och undervisning prövas i relation till uppdraget. Ett sådant prövande kan synchronisera begränsningar i de inre möjigheterna att förändra som en konsekvens av statligt satta ramar. Det är i en sådan situation som mötet med uppdragsgivaren blir relevant för sanktionering av en förändringspotential som när utöver gällande uppdrag.

Grosin som företräder ett annat skolutvecklingsperspektiv i nämnd översikt beskriver skolutveckling som förändringar i skolan som leder till ökning av elevernas prestationer samt dess sociala och personliga anpassning i skolan. I fokus står elevernas prestationer. De är en ökning av dessa som ger möjligheter till socialt välbefinnande efter skoltiden. Därför är social och personlig anpassning i skolan underordnad prestation och ett sätt att möjliggöra bättre prestationer genom att socialisera eleverna till att bli medvetna om viken att fokusera skolans kunskapsmål. Grundläggande är tanken att alla elever oavsett bakgrund kan presterera väl. Frågan om så sker beror till stor del på skolans inre förmåga att införliva ett budskap bland eleverna om viken att prestera höga resultat i relation till skolans kunskapsmål (Grosin 2003). Detta budskap har sin grund i skolans pedagogiska och sociala klimat i termer av…

… rektors, skolledningens och lärarnas förväntningar samt normer och försanthallden beträffande skolans syfte, möjligheter och begränsningar samt de därav följande handlingsmönstren gentemot elever, kollegor och föräldrar. (Grosin 2003 s. 142)
Det pedagogiska och sociala klimatet är ett uttryck för såväl skolans kultur som strukturer i skolan där kulturen "bestämmer genom ett dynamiskt samspel skolans struktur, det vill säga former för undervisning och fostran samt det sociala samspelet mellan rektor, lärare och elever (Grosin 2003 s. 143)."

Trots olika sätt att tänka om utgångspunkt för utvecklingsarbetet, där Scherp menar att kraften finns i medarbetarnas erfarenheter om upplevda problem och Grosin att man bör fokusera skolans kunskapsmål och elevernas prestationer, tolkar jag att man är överens om att skolutveckling handlar om att sträva mot ökad måluppfyllelse och att det handlar om att utvecklingsarbetet är en integrerad del av vardagsarbetet som omfattar hela eller större delar av verksamheten.

Om forskare är någorlunda överens om vad skolutveckling är mer principiellt, d.v.s utveckling mot statligt satta mål, så verkar skillnaderna vara större när det gäller hur man tänker om vad som gynnar respektive hämmar en sådan utveckling. Dessa skillnader träder fram tydligare när frågan om hur skolutveckling sker betonas. Även om Scherp och Grosin alltså har gemensamma beröringspunkter så menar jag att de skiljer sig åt när det gäller vilka faktorer man anser vara av särskild betydelse för skolutvecklingsprocessen t.ex när det gäller vad som är målfokus i skolan. Grosin fokuserar prestationsmål i termer av de kunskapsmål som ges uttryck i kursplaner och anvisningar om kriterier för betygsättning medan Scherp lägger tonvikten på de övergripande målen i läroplanen. Scherp kan, så som jag ser det, placeras in som företrädare för ett förståelseinriktat perspektiv medan Grosin företräder ett målrationellt perspektiv på skolutveckling. När det gäller olika perspektiv på skolutveckling är denna studie avgränsad till fokus på dessa perspektiv vilket kommer att utvecklas nedan.

2.1.2 Hur sker skolutveckling?

Ett sätt att beskriva skillnaden mellan ett målrationellt respektive ett förståelseinriktat perspektiv på hur skolutveckling sker är att tala om utifrån- respektive inifrånstyrning, (Scherp 2004a). Denna uppdelning i två kontrasterande perspektiv är ett sätt att försöka synliggöra hur olika sätt att tänka om utveckling påverkar vilka utvecklingsstrategier, som blir en följd av de olika synsätten – strategier som även påverkar utvärderingsars roll i utvecklingsarbetet. Man skulle även kunna
beskriva de olika perspektiven som en utvecklingsprocess styrd utifrån respektive inifrån där det målrationella synsättet är liktydigt med det förö och det förståelseinriktade med det senare.

2.1.2.1 Utveckling genom utifrånstyrning – ett målrationellt perspektiv
Grosin (Scherp och Berg [red.] 2003) hör hemma i den internationella rörelsen som brukar benämnas ”school effectiveness” där frågan om hur skolutveckling går till söks bland de skolor ”där elevernas prestationer väsentligt överstiger resultaten i skolor i allmänhet med motsvarande villkor (Grosin 2003 s. 140).” Vad som utmärker dessa skolor ligger sedan till grund för att peka på hur andra mindre framgångsrika skolor kan skapa en förmåga att…

… förbättra elevernas prestationer och anpassning, det vill säga förmåga att hävda sig kunskapsmässigt i de typer av utvärderingar som används i skolorna, t e x betyg, nationella prov och andra typer av kunskapsprov. (s. 225)

Som vi kan utläsa av citatet kopplas prestationer till betyg, nationella prov och andra typer av kunskapsprov, vilket understryker vad som ovan beskrivits som skolans huvudfokus, dvs. kunskapsmålen för eleverna. De mål som formuleras av uppdragsgivarna uppfattas således som det ena grundläggande benet för angripandet av utvecklingsarbetet i form av ett vardagsarbete i …

… skolor som eftersträvar att uppfylla tydliga mål som formulerats av instanser ovanför den enskilda skolan, och som är grundade på empirisk forskning om vad som generellt sett är utmärkande för en effektiv skola. (Scherp och Berg [red.] s. 24)

Sammanfattningsvis kan konstateras att aspekter som prestationsinriktade elever, att ställa höga krav och ha höga förväntningar på eleverna, att ha tydligt formulerade regler och normer för eleverna, att ha mål formulerade utifrån, att anmoda till förändringar i görande genom att ta till sig framgångsrika exempel utifrån m.m., vilket Grosin menar främjar ökad måluppfyllelse är alla kännetecknande för ett målrationellt perspektiv på hur skolutveckling går till. Ytterligare karaktäristika för perspektivet presenteras i figur 1 (se nedan under rubrik 2.1.3).

2.1.2.2 Utveckling genom införståelse - ett förståelseinriktat perspektiv


… en konstruktiv och varaktig skolutveckling vilar på lärare upplevelser av sina vardagsproblem och lärarens förståelse av sitt uppdrag. För att få en högre kvalitet i verksamheten måste goda lärmiljöer skapas för lärare så att de problemlösningar som tillämpas blir kunskapsbaserade. (s. 24)

2.1.3 Sammanfattning av skillnader mellan ett målrationalellt respektive förståelseinriktat perspektiv på skolutveckling


I figur 1* (se nästa sida) exemplifieras några företeelser utifrån ett målrationalellt utifrån- respektive ett förståelseinriktat inifrånperspektiv på skolutveckling. En individ eller organisation befinner sig troligtvis mer eller mindre i linje med det ena eller andra synsättet. Uppdelningen i två balanspar kan hjälpa till att synliggöra var tyngdpunkten ligger. Man ser t.ex att utifrån båda synsätten är man positiv till utvärdering och målformuleringar, men skillnaderna framträdde tydligt när man skrider till verket i handling.

* Dimensionerna i modellen är tagna ur en modell (Scherp 2004b) där rubriken är ”utifrån- respektive inifrån perspektiv på lärande” och där även dimensioner rörande eleverna finns med. I den här uppsatsen ligger fokus på pedagogerna varför jag valt att betona och lyfta fram de balanspar i modellen som ger uttryck för detta.
16

<table>
<thead>
<tr>
<th>Utifrånperspektiv på skolutveckling</th>
<th>Inifrånperspektiv på skolutveckling</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Belöna framsteg genom yttre belöningar</td>
<td>Betona den inre tillfredsställelsen av att ha lärt</td>
</tr>
<tr>
<td>Mål formulerade uppför åt</td>
<td>Mål formuleras på samma nivå som där de ska förverkligas</td>
</tr>
<tr>
<td>Kontrollerande utvärdering, inspektion</td>
<td>Utvärdering som underlag för eget lärande</td>
</tr>
<tr>
<td>Anmoda till förändringar i görande</td>
<td>Skapa utmanande möten som grund för lärande</td>
</tr>
<tr>
<td>Läraren som utförare</td>
<td>Läraren som skapare</td>
</tr>
<tr>
<td>Yttre nödvändighet som grund för förändring</td>
<td>Inre nödvändighet som grund för förändring</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Figur 1: Utifrån – respektive inifrånperspektiv på skolutveckling.

2.2 Utvärdering


2.2.1 Vad är utvärdering?

I avsnittet om skolutveckling presenterades olika perspektiv på vad som gynnar utveckling. Franke-Wikberg (1989) har intresserat sig för utvärderingars roll för skolors utveckling. Hon menar att för att förstå sig på vad en utvärdering är för något så måste man klargöra ”i vilket syfte den görs och vad som utvärderas för vem, av vem och hur. Först när man har klart för sig lösningar och svar på frågor av det slaget kan man uttala sig om vad en utvärdering faktiskt är (s. 36).”

Vedung (1997) betonar även han att det är betydelsefullt att man klargör en utvärderings syfte och sammanhang, eller om man så vill, vilka referensramar som är aktuella. Han motsätter sig möjligheten att en utvärdering kan vara ostrategisk och menar att detta vore fullständigt orealistiskt att tänka sig då utvärdering ingår i politiska sammanhang. Hur man definierar begreppet
utvärdering hänger således samman med såväl sammanhang som syfte. Vilka olika syften kan man då ha med en utvärdering?

2.2.2 Syften med utvärdering


När en utvärdering har ett *kontrollerande syfte* handlar det om att bedöma hur en verksamhet, t.ex skolan sköter sig. Dessa bedömningar ligger sedan till grund för hur beslutande organ på högre nivå fördelar resurser och genomför förändringar i verksamheten. I en demokrati är folket den viktigaste huvudmannen och medborgarna behöver utvärderingar för att kunna ta ställning till hur deras representanter, d.v.s politikerna sköter sina uppdrag. Vedung menar att tyngdpunkten i det kontrollerande syftet ligger på beslut som handlar om pengar och andra resurser och hur dessa ska fördelas (Vedung 1997).

När det gäller utvärderingar för *främjande* är tanken att dessa ska bidra till förbättringar av det som granskas. Här är målgruppen personalen, då det är de som omsätter insatsen i praktisk handling. Dessa utvärderingar riktar sig alltså inte, enligt Vedung, till någon överordnad utan direkt till den personal som berörs (Vedung 1997).

Utvärdering som syftar till *grundkunskapsutveckling*, strävar efter att bidra till förståelse av fundamentala händelser och processer. Vedung menar att detta syfte är sekundärt i förhållande till utvärderingar för kontroll eller främjande och kan kanske mer ses som ett bisyfte till de andra (Vedung 1997).

Då denna studie intresserar sig för utvärderingars betydelse för skolutveckling och härmed kan ses följa det främjande syftet ovan kan det vara av intresse med en kort historisk tillbakablick på detta område. Vilken roll har utvärderingar haft för skolutveckling?
2.2.3 Utvärdering och skolutveckling - en kort tillbakablick


I takt med de decentraliseringsstankar som kom under 1970-talet växte andra tankar fram om hur utvärderingsarbetet kunde genomföras. I denna anda tonades kontrollsyftet ned och förändringssyftet blev starkare, så kallade *formativa* utvärderingar växte fram. Dessa syftade till att bidra med kunskap för att successivt förbättra undervisningen och de vände sig i första hand till de direkt berörda, dvs. pedagogerna (Franke- Wikberg m. fl. 1989).

Hon beskriver det som att dessa två huvudtyper av utvärdering hela tiden existerat och existerar sida vid sida, även om de inte är lika ”alerta” samtidigt, som hon uttrycker det. Vid slutet av 1980-talet ser hon hur man sneglar på och drar paralleller mellan skolans värld och företagsvärlden. Man talar om en effektivare och mer rationellt styrde skola, en sorts ”skolföretag” (Franke- Wikberg m. fl. 1989). Denna utveckling fortsatte, inspirerad av krav på intern kvalitetskontroll och resultatredovisning som generell trend inom såväl privat som offentlig verksamhet, vilket Alexandersson kommenterar som att ”idealet tycktes vara att bara man mäter så blir saker och ting bättre (s. 17).”


2.2.4 Utvärdering utifrån ett målrationellt perspektiv

Lundberg (1996) ser två huvudkomponenter i det rationalistiska synsättet, nämligen funktioner för styrning och kontroll. Han menar att det främst handlar om två saker;

Det första kravet innebär att förfinna styrningen via arbetet med målbeskrivningarna. Det andra kravet innebär att varje nivå skall presentera utvärderingsresultat som nivån ovanför kan ta del av. Med anledning av utvärderingsresultaten kan så styrningen justeras. Detta arbete är tänkt att upprepas i ständiga cykler. (s. 43)


För att underlätta utvärderingsarbetet behöver följande villkor vara uppfyllda: Målet ska vara realistiskt, innebära en utmaning, vara tydligt och otvetydigt, måluppfyllelsen ska kunna mätas och det ska framgå när målet är uppnått (Philgren & Svensson 1990).

2.2.5 Utvärdering utifrån ett förståelseinriktat perspektiv

Om utvärdering ska kunna vara meningsfull för pedagogerna så måste den utgå ifrån deras egna formulerade frågor, då dessa utgör själva drivkraften i ett utvecklingsarbete:
Ska utvärderingen upplevas som meningsfull måste skolan komma bort från bedömningar, som främst syftar till att lärarna ska utreda grad av måluppfyllelse/mäta kvaliteten för att sedan söka kortsiktiga praktiska lösningar på komplicerade pedagogiska problem. Snarare måste lärarnas eget kunskapssökande utgöra navet i utvärderingen. (Alexandersson 2003 s. 16)

Forskning visar att lärares undervisningsmömen främst påverkas av de problem man stöter på i sitt vardagsarbete, samt av de lärdomar man gör i mötet med eleverna och de samtal man har om dessa erfarenheter med kollegor och elever (Scherp 2005). Utifrån detta resonemang bör kvalitetsarbete och utvärdering “ta sin utgångspunkt i lärares vardagsproblem och i de lärdomar om undervisning och lärande som man byggt upp på skolan (s. 12).” Syftet med utvärderingen blir att den ska ge underlag för lärande om det aktuella området:

Förståelseinriktat lärande begränsas inte till kunskap om hur man ska göra i en specifik situation utan syftar till att bygga upp en fördjupad förståelse av avd som ligger bakom såväl problem som framgångsrika lösningar. (Scherp 2004 s. 80)

Detta innebär att man inte stannar här och konstaterar att olika aktiviteter fallit mer eller mindre väl ut. Sådana beskrivningar, ofta i form av ”succes-stories” brukar kunna återfinnas i utvärderingsrapporter och kvalitetsredovisningar. Utifrån ett förståelseinriktat synsätt på vad som gynnar lärande som grund för utveckling utgår man ifrån resultaten i ett fortsatt förståelsefördjupande lärande. Man intresserar sig för att tillsammans försöka se på vilket sätt de mer framgångsrika tillvägagångssättet skiljer sig ifrån andra och hur det kan komma sig att dessa skillnader leder till så mycket bättre resultat. De lärdomar man kan dra ur detta kan kanske överföras och prövas i andra situationer (Scherp 2004).

En förståelseinriktat utvärdering innehåller olika faser i vilka man ställer sig följande frågor;

20
2.2.6 Sammanfattning av ett målrationellt respektive förståelseinriktat perspektiv på utvärdering

I figur 2 (se nästa sida) sammanfattas några utvärderingsdimensioner i form av balanspar. Figurer och modeller innebär alltid en grov förenkling av de fenomen man försöker beskriva, men om man tänker sig denna sammanställning tillsammans med figur 1 som beskrev karaktärhistoriskt för ett målrationellt mer utifrånstyrt respektive ett förståelseinriktat mer inifrånstyrt sätt att se på skolutveckling kan dessa förhoppningsvis vara vägledande för vad skolutveckling och utvärderingars roll i denna, utifrån två skilda sätt att tänka, skulle kunna innebära. I metodavsnittet beskrivs hur enkäten konstruerades utifrån några av dessa olika utvärderingsdimensioner.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Utvärdering utifrån ett målrationellt synsätt</th>
<th>Utvärdering utifrån ett förståelseinriktat synsätt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ansvarsutkrävande, kontroll</td>
<td>Utveckling av lärarprofessionen</td>
</tr>
<tr>
<td>Problempåvisande och utvecklingsammodande utvärdering</td>
<td>Utvärdering i lärandets tjänst/grund för lärande</td>
</tr>
<tr>
<td>Centralt utformade utvärderingskriterier</td>
<td>Utvärderingskriterier anpassade efter den enskilda skolan</td>
</tr>
<tr>
<td>Påtvingad utvärdering</td>
<td>Efterfrågad utvärdering</td>
</tr>
<tr>
<td>Extern utvärdering</td>
<td>Intern utvärdering</td>
</tr>
<tr>
<td>Fokus på görande, instrumentell utvärdering</td>
<td>Fokus på förståelse, konceptuell utvärdering</td>
</tr>
<tr>
<td>Summativ</td>
<td>Formativ</td>
</tr>
<tr>
<td>Resultatfokus</td>
<td>Processfokus</td>
</tr>
<tr>
<td>Fokus på isolerade företeelser</td>
<td>Interaktion mellan olika företeelser</td>
</tr>
<tr>
<td>Fokus på organisationen</td>
<td>Fokus på lärprocessen</td>
</tr>
<tr>
<td>Kvantitativa metoder</td>
<td>Kvalitativa metoder</td>
</tr>
<tr>
<td>Avrapportering av utvärderingsresultat till de berörda</td>
<td>Dialog mellan utvärderare och utvärderade</td>
</tr>
<tr>
<td>Värderingen av resultaten genomförs av dem som granskar</td>
<td>Värderingen av resultaten genomförs av dem som granskas</td>
</tr>
<tr>
<td>Åtgärder föreslås av dem utvärderar</td>
<td>Åtgärdsplan utarbetas av skolan</td>
</tr>
<tr>
<td>Jämförelsemöjligheter med andra skolor</td>
<td>Ingen möjlighet till jämförelser med andra skolor</td>
</tr>
<tr>
<td>Isolerade utvärderingar</td>
<td>Återkommande, uppföljande utvärdering</td>
</tr>
<tr>
<td>Inre effektivitet</td>
<td>Dynamisk effektivitet</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Figur 2: Utvärderingsdimensioner utifrån ett målrationellt respektive ett förståelseinriktat perspektiv (Rosenberg & Scherp 2005)

2.3 Frågeställningar

Utvärdering i skolan befinner sig i ett spänningsfält mellan en mängd olika traditioner, synsätt och intressen. Olika perspektiv på hur skolutveckling sker påverkar i sin tur synen på utvärdering. Om
syftet med utvärderingen är att den ska bidra till utveckling påverkar således olika sätt att tänka om hur utveckling sker uppläggning och genomförande av utvärderingsprocessen. Synsätt eller föreställningar i sig om utvärdering har dessutom stor betydelse för utvärderingens plats i utvecklingsarbetet. Utifrån detta finner jag det intressant, att undersöka pedagogers föreställningar om målrationella respektive förståelseinriktade utvärderingars betydelse för skolutveckling. Detta med hjälp av följande frågeställningar;

1. Hur genomförs utvärderingar?
2. Hur bör utvärderingar genomföras?
3. Vilka skillnader finns mellan hur utvärderingar genomförs och hur de bör genomföras?
4. Vilken betydelse har utvärdering för skolutveckling?
5. Hur ser sambandet ut mellan hur utvärderingar genomförs och dess betydelse för skolutveckling?
3. Metod

I detta kapitel redovisas hur jag gått tillväga för att besvara mina frågeställningar och mitt syfte. Det empiriska underlaget har tagits fram med hjälp av en enkät och nedan behandlas för det första hur operationaliseringen av det målrationella- respektive det förståelseinriktade perspektivet på utvärdering och dess betydelse för skolutveckling till mätbara begrepp och enkätfrågor har gått till. För det andra redogörs för genomförandets delar under rubrikerna; urval, datainsamling, externt och internt bortfall, bearbetning och analys. Här förs även ett resonemang kring den valda metodens förtjänster och tillkortakommanden.

3.1 Operationaliseringar av aktuella begrepp


Begreppet föreställningar inrymmer både kognitiva och emotionella dimensioner, dvs. både förståelse av och förståelse för ett fenomen. Föreställningar inbegriper såväl trosföreställningar som lärdomar baserade på egna erfarenheter, förståelse av ett fenomen och forskningsbaserad kunskap som införlivats i den egna föreställningsvärdlen (Scherp 2004b). Trosföreställningar skulle man kunna beskriva som värderingar vilka skapas och upprätthålls i första hand tillsammans med andra. Det är givetvis svårt att veta om föreställningar i huvudsak bygger på tro eller erfarenhetslärande. Det jag avser att göra i denna studie är att undersöka om det finns några samband och i så fall hur de ser ut mellan hur pedagoger beskriver att utvärderingar idealt sett skulle kunna se ut dvs. hur de bör se ut, och hur pedagoger beskriver att det ser ut idag, dvs. hur det är. Deras beskrivningar av hur det är hjälper oss att förstå vilka erfarenheter de har av
utvärdering – erfarenheter som påverkar och är en del av deras föreställningar om utvärdering och dess betydelse för skolutveckling. Hur man besvarar frågan om den upplevda nytta av utvärdering speglar också hur man tänker om utvärdering, dvs. är en del av individens föreställningsvärld.

3.1.1 Målrationell utvärdering
Följande dimensioner i ett målrationellt perspektiv beaktas i denna studie; att utvärdering främst genomförs för att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål, att resultaten används till att jämföra förskolor/skolor med varandra och att man bryter ner verksamhetens övergripande mål till preciserade mätbara delmål som sedan utvärderas.

3.1.2 Förståelseinriktad utvärdering
I denna studie avses dessa dimensioner i ett förståelseinriktat perspektiv; att utvärdering grundar sig på reflekterande samtal bland medarbetarna, att initiativet till att genomföra en utvärdering kommer från dem som berörs av den, att utvärderingar hjälper till att se sambandet mellan hur man arbetar och vilka resultat som uppnås, att de som är berörda av utvärderingen även deltar i analys och värdering av resultaten och slutligen att förslag till åtgärder utarbetas av dem som är berörda.

3.1.3 Skolutveckling
När det gäller skolutveckling utgår jag ifrån att detta förutsätter ett lärande. Detta lärande kan dels vara i form av ett lärande “i tanken”, dels ett lärande omsatt ”i handling”. När det gäller betydelse för skolutveckling avses utveckling dels inom arbetslagen och dels för hela verksamheten, dvs. förskolan/skolan som helhet.

De ovan beskrivna operationaliseringarna av begreppen i frågeställningarna som avser att besvara syftet, ligger alltså till grund för den fortsatta operationaliseringen, vilken utmynnade i enkätfrågor.

3.1.4 Enkäten
Denna studies frågor ryms i en större enkät, vilket fått till följd att alla frågor i enkäten inte är relevanta för studiens syfte och frågeställningar. Enkäten i sin helhet utgör ett underlag till kunskapsbildningen om skolutveckling inom ramen för ett perspektiv kallat Problembaserad
skolutveckling, PBS. Denna forskning* som leds av Hans-Åke Scherp vid Karlstads universitet tar sin utgångspunkt i praktikers vardagsverksamhet.

Operationaliseringarna av de teoretiska begreppen utifrån de dimensioner som klargjorts ovan utmynnade i mätbara enkätfrågor. Under denna rubrik följer en beskrivning av dessa understödda av mina frågeställningar (se avsnitt 2.3).

3.1.4.1 Hur genomförs utvärderingar?

3.1.4.2 Hur bör utvärderingar genomföras?
I frågeområde 18 ombeds även pedagogerna besvara frågor om hur man vill att utvärderingsarbetet ska gå till (ideal). Svarsalternativen är uppbyggda på samma sätt som när det gäller hur utvärderingsarbetet går till, beskrivet ovan.

3.1.4.3 Vilka skillnader finns mellan hur utvärderingar genomförs och hur de bör genomföras?
För att ta reda på skillnaden mellan hur pedagoger vill att det ska se ut och hur det går till, dvs. mellan ideal och hur det är görs en jämförelse mellan hur pedagogerna svarat om hur det är i förhållande till hur de tycker att det skall vara.

3.1.4.4 Vilken betydelse har utvärdering för skolutveckling?
Denna fråga belyses med hjälp av följande mera preciserade frågor:

* I skrivande stund är mellan 300 och 400 skolor och förskolor i drygt 30 kommuner involverade i projektet i form av olika nätverk. I dessa nätverk samarbetar praktiker och forskare. Tillsammans bygger man upp kunskap om skolutveckling inom ramen för perspektivet och samtidigt stimuleras utveckling i de medverkande kommunernas skolor och förskolor. Detta samarbete kan följas på hemsidan: www.pbs.kau.se
I vilken grad bidrar utvärderingsarbetet till arbetslagets lärande om hur man kan hjälpa barn och ungdomar att lära och utvecklas?

I vilken grad känns utvärderingsarbetet angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling?

I vilken grad påverkar utvärderingar på arbetslags- och enhetsnivå sättet att undervisa eller arbeta tillsammans med barnen?

Frågeställningarna besvarades med hjälp av frågeområde 9, 13, 15 och 17 i enkäten. Områdena innefattar frågor om utvärderingars betydelse för utvecklingsarbetet i såväl arbetslaget som skolan som helhet (se bilaga 1 "Enkät" frågeområde 9g, 13c). Respondenterna ombeds besvara i vilken grad de instämmer i detta påstående; "instämmer helt", "instämmer delvis", "instämmer nog inte", "instämmer inte alls" och "vet inte". Även här finns inget mittalternativ. Motivet till detta är att försöka få fram ett ställningstagande i frågan. Dock finns alternivet "vet inte" med.

Vidare undersöks vad som påverkar pedagogernas sätt att undervisa eller arbeta tillsammans med barnen på både arbetslags- och skolenhetsnivå. Här finns påståendet; utvärderingar på arbetslags- eller enhetsnivå med som ett av elva alternativ med syftet att undersöka vilken vikt respondenterna lägger vid utvärdering relativt andra påverkansfaktorer på skolutveckling (se bilaga 1 "Enkät" frågeområde 15). Respondenterna tar ställning till i vilken grad de olika alternativen påverkar dem, där 4= i mycket hög grad, 3= i hög grad, 2= viss mån och 1= inte alls.

I frågeområde 17 söks svar på hur pedagogerna ställer sig till ett målrationellt respektive ett förståelseinriktat perspektiv som gynnsamt för skolutveckling. Frågorna inom området är konstruerade i form av balanspar som innebär att pedagogerna tar ställning på en femgradig skala (se bilaga 1 "Enkät" frågeområde 17). Man kan alltså välja att lägga sig mitt emellan de båda perspektiven, vilket ger möjlighet att vara neutral i frågan eller kan användas när man anser att bägge dimensionerna är lika betydelsefulla för skolutveckling.

När det gäller eventuella samband mellan att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling och faktorer som kännetecknar samarbetet på
förskolan/skolan som helhet, så undersöks även eventuella samband mellan de olika frågorna inom hela frågeområde 13. Detta med hjälp av en korrelationsanalys (Pearson).

3.1.4.5 Hur ser sambandet ut mellan hur utvärderingar genomförs och dess betydelse för skolutveckling?

När det gäller hur sambandet ser ut mellan hur utvärderingar genomförs och dess betydelse för skolutveckling, belyses detta med hjälp av följande mer preciserade frågor:

  o Finns ett samband mellan att utvärderingsarbetet i arbetslaget bidrar till arbetslagets lärande om hur man kan hjälpa barn och ungdomar att lära och utvecklas och utvärdering genomförd utifrån respektive synsätt?
  o Finns ett samband mellan att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling och utvärdering genomförd utifrån respektive synsätt?
  o Finns ett samband mellan att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling och faktorer som kännetecknar samarbetet på förskolan/skolan som helhet?
  o Finns ett samband mellan att utvärderingar påverkar arbetssättet på arbetslags- eller enhetsnivå och utvärdering genomförd utifrån respektive synsätt?

Dessa frågeställningar undersöks inte genom ytterligare enkätfrågor utan med hjälp av samvariationsanalyser beskrivna under 3.2.5.

3.2 Genomförande

Enkäten är konstruerad i samarbete med en arbetsgrupp, ledd av forskningsledaren för det ovan nämnda samarbetet mellan skolor och forskning (se under rubrik 4.1.4). Innan enkäten lämnades ut till de utvalda kommunerna testades den på pedagoger ifrån samma typ av verksamheter som skulle komma att besvara denna senare. Testpersonerna ombads besvara enkäten med följande frågor att beakta (Bell, 2000 s. 113):
1. Hur lång tid tog det att besvara enkäten?
2. Är instruktionerna lätt att förstå?
3. Finns det några frågor som var svåra att tolka eller som var mångtydiga?
   I så fall, vilka frågor gäller det och vilken är anledningen?
4. Finns det någon fråga som du inte vill svara på?
5. Fattas det enligt din uppfattning någon fråga?
6. Hur upplever du enkätens layout? Vad tycker du om framsidan?
7. Övriga kommentarer och synpunkter.

Denna testomgång resulterade i att några av frågorna som också berörde min del av enkäten formulerades om, några frågeområden bytte plats och det gav en uppfattning om hur lång tid det skulle komma att ta att besvara enkäten. Den beräknade tidsåtgången fanns med i det följebrev som skickades med enkäterna. Då enkäten i sin helhet är relativt omfattade kändes det värdefullt att tillräckligt med tid skulle avsättas vid svarstillfället.

3.2.1 Urval


Kommunerna ombads att slumpmässigt plocka ut var fjärde enhet till undersökningen, med det förbehållet att samtliga verksamheter; förskola, fritidshem, grundskola och gymnasieskola blev representerade. Pedagoger ifrån 14 av 42 skolor och förskolor, vilket utgör en tredjedel av
enheterna besvarade enkäten, vilket möjliggjordes av att de själva kunde ta fram enkäten ifrån webben. Min bedömning är att urvalet är obundet slumpmässigt och att resultatet därför är generaliserbart. Pedagogernas fördelning mellan skolformerna framgår av tabell 1. 24% av pedagogerna är män och 76% kvinnor. När det gäller yrkeserfarenhet inom förskola/skola har 18,8 % arbetat mindre än sex år, 13,7 % mellan sex och 10 år och den största andelen; 67,6 % har mer än 10 års yrkeserfarenhet.

**Tabell 1: Pedagogernas fördelning i de olika skolformerna**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skolform</th>
<th>antal</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>förskola</td>
<td>71</td>
<td>27,6</td>
</tr>
<tr>
<td>fritidshem</td>
<td>16</td>
<td>6,2</td>
</tr>
<tr>
<td>grundskola</td>
<td>124</td>
<td>48,2</td>
</tr>
<tr>
<td>gymnasieskola</td>
<td>46</td>
<td>17,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>257</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 3.2.2 Datainsamling


### 3.2.3 Externt och internt bortfall

271 pedagoger utav 280 besvarade enkäten vilket ger en svarsfrekvens på 96%. Förklaringar till denna höga svarsfrekvens kan vara att man ingår i det beskrivna nätverket, och är i och med detta på ledningsnivå positivt inställd till att bidra i den gemensamma kunskapsbildningen om skolutveckling. Att det finns en kontaktperson i varje kommun som höll i hanteringen av enkätundersökningen underlättade troligtvis också arbetet med att få in så många besvarade enkäter. Orsaker till bortfallet var i flera fall sjukdom. Internt bortfall var 4%, d v s 10 enkäter. Dessa var i huvudsak besvarade av pedagoger som var verksamma inom mer än en skolform eller som inte besvarat inom vilken verksamhet man arbetade. Då jag var intresserad av just den
variabeln uteslöt jag dessa. Jag tog även bort särskolan, då denna endast representerades av fyra pedagoger.

3.2.4 Etiska överväganden och ställningstaganden
Enkäten besvarades anonymt. Ingen enskild person presenteras i undersökningen. Detsamma gäller berörda förskolor, skolor och kommuner.

3.2.5 Bearbetning och analys
Under denna rubrik redovisas hur enkäten bearbetats och vilka analysmetoder som använts. Enkätsvaren har matats in och bearbetats i SPSS 11.5 for Windows.

Pedagogers föreställningar om hur utvärdering går till utifrån deras erfarenheter av det i verksamheten samt hur de vill att de skall gå till har undersökts med hjälp av medelvärden. För att ta reda på skillnaden mellan hur man vill att det ska se ut och hur det går till, dvs. mellan ideal och hur det är jämfördes medelvärdena på respektive fråga. Dessutom skapades en ny variabel; hur utvärderingar går till minus hur man vill att de ska gå till (ideal). Jag tolkar denna variabel som att om man hamnar på 0 så är man ”nöjd”, d v s ”ideal” stämmer med hur det ”går till” på förskolan/skolan. Är man på – vill man ha mer utav innehållet i påståendet. Är man på + sidan tycker man idag att det är för mycket av det påstådda i verksamheten. När detta redovisas är + och – omräknat i procent, så att det framgår hur många procent av pedagogerna som är nöjda respektive vill se mer eller mindre av de olika utvärderingsdimensionerna.

För att undersöka om det finns något signifikant samband mellan att utvärderingsarbetet i arbetslaget bidrar till arbetslagets lärande om hur man kan hjälpa barn och ungdomar att lära och utvecklas och utvärdering genomförd utifrån ett förståelsebaserat respektive ett målrationellt synsätt på utvärdering används index ”delaktighet” (förståelseinriktat) och frågan om utvärdering främst genomförs för att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål och att resultaten används till att jämföra förskolor och skolor med varandra (målrationellt) i en korrelationsmatris.

Jag går tillväga på samma sätt när det gäller att undersöka om det finns något signifikant samband mellan att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling
och utvärdering genomför utifrån respektive synsätt. Likadant gör jag slutligen när jag undersöker om det finns en samvariation mellan att utvärderingar påverkar arbetssättet på arbetslags- eller enhetsnivå och utvärdering genomför utifrån ett förståelsebaserat respektive ett målrationellt synsätt på utvärdering.


Samvariationsanalyserna är genomförda med hjälp av Pearsons produktmomentkorrelationskoefficient, vilket kräver intervallskala. Flera av frågorna i enkäten är rangordnade, dvs. minst på ordinalskalenivå, men avstånden mellan de olika svarsalternativen, exempelvis ”instämmer helt”, ”instämmer delvis”, ”instämmer nog inte” och ”instämmer inte alls” är något diffusa. Man kan därför inte säga att de helt uppfyller kraven för intervallskalenivå, utan kanske befinner sig i en gråzon mellan ordinal och intervallskala. Jag valde trots detta att bearbeta materialet utifrån att det är intervallskala då jag menar att viktig information annars skulle gå förlorad; medelvärden och standardavvikelse t.ex som kräver intervallskala.

Förutom framtagande av korrelationsmatriser användes en hierarkisk klusteranalys för att få frågor som liknar varandra i ett eller flera avseenden att föras till samma grupp. Utfallet av analysen åskådliggjordes i ett dendrogram. Slutligen undersökt materialet på ett tredje sätt, genom ett reliabilitetstest med Cronbachs alfa. Metoden kan beskrivas som att man får ett mått på hur mycket varje item är associerat med varje annat item. Cronbachs alfa är användbart och vanligt när man vill skapa ett nytt mått, i detta fall ett index (se ovan om indexet ”delaktighet” i avsnitt
3.1.4.4), som visade sig fånga dimensioner i ett förståelsebaserat perspektiv på utvärdering och skolutveckling. Chronbachs alfa beräkningen visar hur reliabel varje fråga eller frågetyp är, dvs. hur stor mätnoggrannheten är på respektive fråga. Detta blev således undersökt på flera olika sätt med hjälp av de ovan beskrivna analysemetoderna.

Denna undersökning intresserar sig främst för föreställningar hos pedagoger som grupp, men skillnader mellan de olika skolformerna undersöktes också, dels genom att undersöka eventuella skillnader mellan respektive skolform*, dels genom att undersöka skillnader mellan förskola och fritidshem som grupp i förhållande till skola och gymnasieskola som grupp*. När det gäller skillnader mellan respektive skolform har jag även testat om skillnaderna är signifikanta på nivå p<.05 med hjälp av ”One Way-ANOVA” i SPSS. Vad avser skillnadernas signifikans mellan de två nyss nämnda grupperna är nivån också satt på p<.05 och har testats med hjälp av ”Independent-samples T-test (2-tailed)” i SPSS. Övriga bakgrundsvariabler i enkäten beaktades inte i denna uppsats.

* Eventuella skillnader har undersöks med avseende på frågorna 9g, 13c och 15k (se bilaga i ”Enkät”)
* Eventuella skillnader har undersöks med avseende på frågeområde 17 Frågor 17a, 17b, 17c, 17d och 17f (se bilaga 1 ”Enkät”).
4. Resultat


4.1 Hur utvärdering genomförs och hur de bör genomföras samt skillnader mellan hur det är och hur det bör vara

Tabell 2 (nästa sida) berör resultatet av frågorna om pedagogernas föreställningar om hur utvärderingar genomförs och hur de vill att utvärderingsarbetet ska gå till. På frågan om hur utvärdering genomförs visar tabellen att pedagogerna, oavsett om det handlar om ett målrationellt eller ett förståelseinriktat perspektiv, i huvudsak har erfarenheter av utvärderingar på sina skolor som i hög grad stämmer överens med båda perspektiven. Ett genomsnitt av medelvärdena på de påståenden som behandlar denna fråga hamnar på 2.95. De påståenden som avser mäta förståelseinriktad utvärdering ligger i genomsnitt högre än påståenden om målrationell utvärdering (3.08, respektive 2.73). Ser man på hur resultatet fallit ut på varje påstående kan man slå fast att pedagogerna känner igen sig mest i att utvärderingsarbetet hjälper till att se sambandet mellan hur man arbetar och vilka resultat som uppnås. Därefter kännetecknas det av att förslag till åtgärder utarbetas av dem som är berörda vilka även deltar i analysen och värderingen av densamma. Man instämmer även delvis i att man bryter ner verksamhetens övergripande mål till preciserade mätbara delmål som sedan utvärderas. I minst utsträckning kännetecknas utvärderingsarbetet av att initiativet till att genomföra en utvärdering kommer ifrån dem som är berörda av den och att resultaten används för att jämföra förskolor/skolor med varandra. Det är enbart pedagogernas erfarenheter om att resultaten används för att jämföra förskolor/skolor med varandra som i genomsnitt visar att man nog inte instämmer.
Tabell 2: Medelvärden över pedagogers föreställningar om hur utvärderingar går till på deras skolor och hur de vill att utvärderingar skall gå till där 1 = instämmer inte alls, 2 = instämmer nog inte, 3 = instämmer delvis, och 4 = instämmer helt (Frågeområde 18)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Aspekter på utvärdering</th>
<th>Går till</th>
<th>Bör gå till</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Medelvärde</td>
<td>Medelvärde</td>
</tr>
<tr>
<td>Utvärdering grundar sig på reflekterande samtal bland medarbetarna</td>
<td>2,93</td>
<td>3,59</td>
</tr>
<tr>
<td>Initiativet till att genomföra en utvärdering kommer från dem som berörs av den</td>
<td>2,84</td>
<td>3,42</td>
</tr>
<tr>
<td>De som är berörda av utvärderingen deltar även i analysen och värderingen av densamma</td>
<td>3,12</td>
<td>3,68</td>
</tr>
<tr>
<td>Man bryter ner verksamhetens övergripande mål till preciserade mätbara delmål som sedan utvärderas</td>
<td>2,99</td>
<td>3,42</td>
</tr>
<tr>
<td>Förslag till åtgärder utarbetas av de som är berörda</td>
<td>3,20</td>
<td>3,66</td>
</tr>
<tr>
<td>Utvärderingar hjälper oss att se sambandet mellan hur vi arbetar och vilka resultat vi uppnår</td>
<td>3,35</td>
<td>3,72</td>
</tr>
<tr>
<td>Utvärdering genomförs främst för att undersöka resulaten i förhållande till preciserade mål</td>
<td>2,98</td>
<td>3,10</td>
</tr>
<tr>
<td>Resultaten används till att jämföra förskolor/skolor med varandra</td>
<td>2,22</td>
<td>2,26</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Vad avser frågan om hur utvärdering bör genomföras visar tabell 2, oavsett perspektiv, återigen höga värden förutom på frågan om jämförelse mellan skolor. Genomsnittet ligger på 3.35. De påståenden som avser mäta förståelseinriktad utvärdering ligger i genomsnitt högre än påståenden om målrationell utvärdering (3.61 respektive 2.93). Pedagogerna menar att det är mest angeläget att utvärderingar hjälper till att se samband mellan hur man arbetar och vilka resultat som uppnås. Därefter att de som är berörda av utvärderingen deltar i analyser och värdering, att förslag till åtgärder utarbetas av dem som är berörda och att utvärderingarna grundar sig på reflekterande samtal bland medarbetarna. Lika viktigt som att initiativet till att genomföra en utvärdering ska komma ifrån dem som berörs av den är det att man bryter ner verksamhetens övergripande mål till preciserade mätbara delmål som sedan utvärderas. Minst eftersträvansvärt är att utvärderingsresultaten används för att undersöka resulaten i förhållande till preciserade mål och till att man främst genomför utvärderingar för att jämföra förskolor/skolor med varandra.
Ser vi till skillnaderna mellan hur det är och hur det bör vara visar en jämförelse av medelvärdena i tabell 2 genomgående ett högre medelvärde när det gäller hur utvärderingar bör gå till. Det viktigaste är att utvärderingarna hjälper till att se sambandet mellan hur man arbetar och vilka beslutat som uppnås, något man också bedömer att man redan är ganska bra på (högst medelvärdet). Utav dimensionerna pedagogerna haft att ta ställning till kännetecknas utvärderingsarbetet minst av att resultaten används till att jämföra förskolor/skolor med varandra vilket även får det lägsta medelvärdet när det gäller hur man vill att det ska gå till.

För att ytterligare synliggöra skillnaderna mellan hur det är och hur det bör vara skapades en variabel för detta ändamål vilken består av hur utvärderingar genomförs minus hur pedagogerna vill att dessa ska genomföras idealt sett (se ovan om bearbetning och analys i avsnitt 3.2.5). Resultatet av dessa skillnader åskådliggörs i tabell 3 (nästa sida). Pedagogerna har alltså inte tagit ställning till huruvida de är nöjda eller inte med hjälp av direkta frågor om nöjdhet, utan detta är beräknat med hjälp av ovan nämnda variabel. Här framgår att när det gäller skillnaderna mellan hur det är och hur det bör vara finns genomgående en önskan hos mellan 22,4 och 52 % av pedagogerna om mer utav samtliga dimensioner i ett utvärderingsarbete, oavsett perspektiv. Det mest framträdande är en önskan om större delaktighet i utvärderingsprocessen, främst i inledningen i ett utvärderingsarbete där ungefär hälften av pedagogerna önskar i högre grad än vad som sker idag få vara med och initiera utvärderingar (49,6 %) grundade på reflekterande samtal bland medarbetarna (52 %). Utav dessa föreslagna dimensioner i ett utvärderingsarbete verkar det vara minst eftersträvansvärt att resultaten används till att jämföra förskolor/skolor med varandra. 58,3 % av pedagogerna är nöjda med hur det ser ut idag när det gäller detta, vilket innebär att man menar att så nog inte heller sker idag (Medelvärde 2,22 där 2= Instämmer nog inte). Att bryta ner verksamhetens övergripande mål till mätbara delmål som sedan utvärderas är något man instämmer delvis i att så sker idag och detta förfarande är något som drygt 40 % av pedagogerna vill se mer utav. Drygt hälften (55,8 %) av pedagogerna är nöjda när det gäller omfattningen av att vara med i analys och värdering av utvärderingar. Man instämmer delvis i att det går till så idag. (Medelvärde 3,12 där 3= instämmer delvis). Av dem som inte är helt nöjda med hur delaktiga man är idag önskar 41,8 % en ännu större delaktighet. Endast 2,3 % skulle vilja vara mindre delaktiga än idag när det gäller arbetet med analys och värdering.
Tabell 3: Pedagogernas föreställningar om vad man vill se mer eller mindre av i ett utvärderingsarbete.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Aspekter på utvärdering</th>
<th>År nöjda %</th>
<th>Vill se mer av %</th>
<th>Vill se mindre av %</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Utvärdering grundar sig på reflekterande samtal bland medarbetarna</td>
<td>45,2</td>
<td>52,0</td>
<td>2,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Initiativet till att genomföra en utvärdering kommer från dem som berörs av den</td>
<td>42,2</td>
<td>49,6</td>
<td>8,4</td>
</tr>
<tr>
<td>De som är berörda av utvärderingen deltar även i analysen och värderingen av densamma</td>
<td>55,8</td>
<td>41,8</td>
<td>2,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Man bryter ner verksamhetens övergripande mål till preciserade mätbara delmål som sedan utvärderas</td>
<td>53,4</td>
<td>41,1</td>
<td>5,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Förslag till åtgärder utarbetas av de som är berörda</td>
<td>59,7</td>
<td>37,5</td>
<td>2,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Utvärdering hjälper oss att se sambandet mellan hur vi arbetar och vilka resultat vi uppnår</td>
<td>63,7</td>
<td>33,0</td>
<td>3,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Utvärdering genomförs främst för att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål</td>
<td>59,7</td>
<td>27,8</td>
<td>12,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Resultaten används till att jämföra förskolor/skolor med varandra</td>
<td>58,3</td>
<td>22,4</td>
<td>19,2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Sammanfattningsvis kan konstateras att en majoritet av pedagogerna är nöjda med hur utvärderingsarbetet genomförs när det gäller samtliga dimensioner förutom när det gäller varifrån initiativet till en utvärdering kommer och om den grundar sig på reflekterande samtal bland medarbetarna. Av dem som inte är helt nöjda vill en majoritet se mer utav de olika aspekterna. Detta gäller dock inte när det gäller att främst genomföra utvärdering för att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål och i synnerhet inte när det gäller att resultaten ska användas till att jämföra förskolor/skolor med varandra.

4.2 Betydelse av utvärdering för skolutveckling

Pedagogerna tillskriver utvärderingar stor betydelse för utvecklingsarbetet på både arbetslags- och skolenhetsnivå. De menar även att utvärderingar i hög grad påverkar hur man undervisar eller arbetar tillsammans med barnen. En tredjedel av pedagogerna instämmer helt i påståendet att utvärderingsarbetet bidrar till arbetslagets lärande om hur man kan hjälpa barn och ungdomar att lära och utvecklas. 54,3 % instämmer delvis och 12,3 % instämmer nog inte eller inte alls i
påståendet. Att utvärderingar anses ha stor betydelse på enhetsnivå. Att utvärderingar anses ha stor betydelse på enhetsnivå framkommer av tabell 4, fråga 13 c. Utvärderings betydelse ligger högt i förhållande till andra faktorer som avser mäta vad som har betydelse för utvecklingsarbetet.

Tabell 4: Medelvärden över pedagogers föreställningar om vad som kännetecknar samarbetet på förskolan/skolan som helhet där 1=instämmer inte alls, 2=instämmer nog inte, 3=instämmer delvis och 4=instämmer helt. (Frågeområde 13)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fr 13. På vår förskola/skola...</th>
<th>Medelvärde</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>k..har jag stora möjligheter att vara med och påverka de frågor som jag tycker är viktiga</td>
<td>3.33</td>
</tr>
<tr>
<td>c..känns utvärderingsarbetet angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling</td>
<td>3.30</td>
</tr>
<tr>
<td>a..arbetar vi främst med utvecklingsområden som vi på vår förskola/skolan anser vara mest angelägna</td>
<td>3.22</td>
</tr>
<tr>
<td>f..finns en anda som uppmuntrar mig att variera upplägget av undervisningen eller sättet att arbeta tillsammans med barnen</td>
<td>3.17</td>
</tr>
<tr>
<td>i..stimulerar problem oss till att utveckla verksamheten och finna nya arbetssätt</td>
<td>3.11</td>
</tr>
<tr>
<td>h..utgörs kompetensutvecklingen ofta av enskilda studiedagar</td>
<td>2.94</td>
</tr>
<tr>
<td>j..dokumenteras våra slutsatser och lärdomar om hur vi på bästa sätt bidrar till barnens/ungdomarnas lärande och utveckling</td>
<td>2.91</td>
</tr>
<tr>
<td>d..för vi ofta samtal med varandra för att fördjupa förståelsen av vårt uppdrag som det beskrivs i läroplan och skolplan</td>
<td>2.80</td>
</tr>
<tr>
<td>g..utgår kompetensutvecklingen från de problem som uppstår i den dagliga verksamheten</td>
<td>2.72</td>
</tr>
<tr>
<td>b..arbetar vi främst med utvecklingsområden som man lagt fast på central kommunal eller nationell nivå</td>
<td>2.71</td>
</tr>
<tr>
<td>e..räder mycket olika uppfattningar om hur man bör undervisa eller arbeta med barnen</td>
<td>2.35</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ser man till hur pedagogerna uppfattar utvärderings påverkansgrad – både vad avser arbetslags- och enhetsnivå – på sättet att undervisa eller arbeta tillsammans med eleverna värderas återigen utvärdering högt relativt andra påverkansfaktorer. Detta framkommer av tabell 5, fråga 15k ( nästa sida).
Tabell 5: Medelvärden över pedagogers föreställningar om vad som påverkar deras sätt att undervisa eller arbeta tillsammans med barnen där 1 = inte alls, 2 = i viss mån, 3 = i hög grad och 4 = i mycket hög grad.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fr 15. Vad som påverkar mitt sätt att undervisa eller arbeta tillsammans med barnen</th>
<th>Medelvärde</th>
</tr>
</thead>
</table>
g. Mina direkta erfarenheter i mötet med barnen/ungdomarna | 3,48 |
b. Att samtala med mina kollegor | 3,20 |
i. Läroplan och/eller skolplan | 3,04 |
k. Utvärderingar på arbetslags- eller enhetsnivå | 2,84 |
d. Att samtala med barnen/ungdomarna om hur de upplever mitt sätt att arbeta | 2,82 |
j. Kursplan och/eller betygskriterier | 2,76 |
f. Mina erfarenheter utanför förskolan/skolan | 2,73 |
e. Att läsa pedagogisk eller ämnesinriktad fackliteratur | 2,61 |
h. Kompetensutveckling anordnad av någon annan utanför förskolan/skolan | 2,49 |
a. Fortbildningen som anordnas på vår egen enhet | 2,38 |
c. Att samtala med skolledare | 2,36 |

Tabellen visar exempelvis att pedagogerna anser att utvärderingar påverkar arbetssättet i högre grad än såväl intern som extern fortbildning. Det är endast direkta erfarenheter i mötet med barnen/ungdomarna, samtal med kollegor och läroplan/skolplan som värderas högre i detta sammanhang. Det går alltså att konstatera att pedagoger tillmäter utvärdering stor betydelse för lärande och utveckling, i förhållande till de övriga faktorer som enkäten tar upp.

Då denna studie intresserar sig för vilka föreställningar man har om förståelseinriktad och målrationell utvärdering ombads pedagogerna därför ta ställning till olika dimensioner i ett utvärderingsarbete med påståenden som kännetecknar dessa bägge perspektiv. Utifrån de angivna medelvärdena visar det sig att pedagogerna har sin idémässiga tyngdpunkt åt vad denna studie definierar som ett förståelseinriktat synsätt. Detta åskådliggörs i tabell 6 (nästa sida).
Tabell 6: Medelvärden över pedagogernas föreställningar om vad som gynnar utveckling på en skala ifrån 1-5. F= förståelseinriktat och M= målrationellt synsätt.

17 Utveckling av verksamheten gynnas om

<p>| | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a.</td>
<td>... utvärdering genomförs för att ge underlag för vårt lärande om hur man kan bidra till barnens/ungdomarnas lärande och utveckling.</td>
<td>F</td>
<td>2.15</td>
<td>M</td>
</tr>
<tr>
<td>b.</td>
<td>... man stimulerar arbetslagen till att främst lära om och vidareutveckla de arbetsätt som i huvudsak tillämpas.</td>
<td>M</td>
<td>2.62</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>c.</td>
<td>... man på nationell nivå eller i kommunen bryter ned förskolans/skolans övergripande mål till mätbara delmål som sedan tydliggörs för oss.</td>
<td>M</td>
<td>2.68</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>d.</td>
<td>... man med hjälp av kommunala eller nationella utvärderingar tydliggör den bristande överensstämmelsen mellan målen och den faktiska verksamheten.</td>
<td>M</td>
<td>3.68</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>e.</td>
<td>... utvärderingarna grundar sig på medelvärden och frekvenser utifrån mätningar av verksamhetsresultat.</td>
<td>M</td>
<td>4.00</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>f.</td>
<td>... man skapar konkurrens mellan olika enheter inom kommunen.</td>
<td>M</td>
<td>4.24</td>
<td>F</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabellen visar att när man ligger närmast ett förståelseinriktat perspektiv är detta mer markant än när man har sin idémässiga tyngdpunkt åt ett målrationellt synsätt. Ett medelvärde på 3.0 skulle innebära att man menar att ett förståelseinriktat och ett målrationellt synsätt i lika hög grad gynnar utveckling av verksamheten. Man balanserar nära 3.0 när det gäller frågan om man bör arbeta med mål, som tydliggörs utifrån eller om man bör arbetar med att fördjupa förståelsen av uppdraget eller förskolans/skolans bärande idé utan att precisera mål (2.68). Även mellan om det är mest gynnsamt att lära om och vidareutveckla de arbetssätt som i huvudsak tillämpas eller att främst lära om och utveckla andra arbetssätt än de som hittills i huvudsak tillämpats väger det ganska jämnt (2.62). Tillsammans med de uttryckta önskemålen i tabell 2 (se under avsnitt 4.1) skulle man kunna säga att pedagogerna verkar tro mest på utvecklingskraften i ett förhållningssätt som ligger mer åt ett förståelseinriktat perspektiv, men när det gäller arbetet med mål har man ett ben i begge perspektiven och vill bryta ner de övergripande målen i utvärderingsbara delmål samtidigt som man vill fördjupa förståelsen av uppdraget utan att precisera mål.
4.3 Samband mellan hur utvärderingar genomförs och dess betydelse för skolutveckling

För att undersöka sambanden mellan hur utvärderingar genomförs och dess betydelse för skolutveckling användes dels indexet ”delaktighet”, vilket är uppbyggt av dimensioner i ett förståelseinriktat synsätt och dels de målrationella variablerna; att jämföra förskolor/skolor med varandra och att utvärdering genomförs främst för att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål.

Indexet och de två målrationella variablerna har körts mot tre olika variabler om skolutveckling i enkäten (Arbetslagets lärande; fråga 9g, hela verksamhetens utveckling;13c och påverkan på arbetssätt; 15 k). Vid samtliga körningar visar sig signifikanta samband mellan indexet och skolutvecklingsvariablerna på 0,01 nivå (2-tailed). Till övervägande del är fallet det samma vad gäller de målrationella variablerna. Vid något tillfälle låg signifikansnivån istället på 0.05 (2-tailed).¹ Vidare korrelerar indexet uteslutande positivt med skolutvecklingsvariablerna. Det samma gäller för den målrationella variabeln angående resultaten i förhållande till målen. Angående jämförelse mellan skolor är korrelationen ofta negativ. Ett genomgripande mönster är också att indexet överlag visar starkare positiva samband med olika aspekter på skolutveckling än vad de målrationella variablerna gör.

Ett förståelsebaserat synsätt visade sig samvariera positivt (r = .446**) med uppfattningen att utvärderingsarbetet bidrar till arbetslagets lärande om hur man kan hjälpa barn och ungdomar att lära och utvecklas. När det gäller det målrationellt perspektivet att utvärdering genomförs främst för att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål och pedagogernas lärande fanns ett signifikant samband (r = .143*). Med avseende på att resultaten används till att jämföra förskolor/skolor med varandra och pedagogernas lärande påvisades ett negativt samband (r = - .216**).

Att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling samvarierar positivt med ett förståelseinriktat perspektiv (r = .462**). Att utvärderingsarbetet

¹ Samband på signifikansnivå 0.01 (2-tailed) redovisas:** medan 0.05 (2-tailed) redovisas:*
känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling samvarierar även positivt med att utvärdering genomförs främst för att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål ($r = .266^{**}$). Det finns ett signifikant negativt samband mellan att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling och att utvärderingens resultat främst används för att jämföra förskolor/skolor med varandra ($r = -.193^{**}$).

Det finns en signifikant positivt samvariation mellan att utvärderingar påverkar arbetssättet på arbetslags – eller enhetsnivå och att utvärderingsarbetet går till i enlighet med ett förståelseinriktat synsätt på detta ($r = .359^{**}$). Korrelationsanalysen påvisar inget signifikant samband mellan utvärdering utifrån de mer målrationella aspekterna; att utvärdering främst genomförs för att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål och att resultaten används till att jämföra förskolor/skolor med varandra och påverkan på arbetssätt.

Resultatet ovan klarlägger alltså att när utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling uppvisas en positiv samvarians med ett förståelseinriktat perspektiv i högre grad än med den ena av de två dimensionerna i ett målrationellt synsätt (Att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål). Vad avser den andra dimensionen (jämförelse mellan skolor) uppvisas ett negativt samband.

För att undersöka om det fanns några samband mellan att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling och faktorer som kännetecknar samarbetet på förskolan/skolan som helhet, gjordes en korrelationsmatris i vilken flera signifikanta samband förekommer. Det visar sig att det faktum att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt samvarierar positivt med följande; att man främst arbetar med utvecklingsområden som man på den egna förskolan/skolan anser vara mest angelägna ($r = .533^{**}$), att man ofta för samtal med varandra för att fördjupa förståelsen av uppdraget som det beskrivs i läroplan och skolplan ($r = .516^{**}$), att det finns en anda som uppmuntrar mig att variera upplägget av undervisningen eller sättet att arbeta med barnen ($r = .371^{**}$), att kompetensutvecklingen utgår från de problem som uppstår i den dagliga verksamheten ($r = .309^{**}$), att problem stimulerar till att utveckla verksamheten och finna nya arbetssätt ($r = .399^{**}$), att slutsatser och lärdomar om hur man på bästa sätt bidrar till barnens/ungdomarnas lärande och utveckling dokumenteras ($r = .477^{**}$) och
att man har stora möjligheter att vara med och påverka de frågor man tycker är viktiga (r = .407**).

Utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling samvarierar negativt (r = -.314**) med att det råder mycket olika uppfattningar om hur man bör undervisa eller arbeta med barnen. Det finns ingen samvariation med att man främst arbetar med utvecklingsområden som man lagt fast på central, kommunal eller nationell nivå. Inte heller med påståendet att kompetensutvecklingen ofta utgörs av enskilda studiedagar med olika innehåll.

Sammanfattningsvis kan sägas att när pedagogerna menar att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt råder samtidigt en anda på förskolan/skolan som helhet som kännetecknas av ett förståelseinriktat synsätt på skolutveckling. Om det råder mycket olika uppfattningar om hur man bör undervisa eller arbeta med barnen eller om man arbetar med utvecklingsområden som lagts fast uppifrån/utifrån eller om kompetensutvecklingen ofta utgörs av enskilda studiedagar, verkar av resultaten att döma alltså inte vara gynnsamma förhållanden om man samtidigt vill att pedagogerna ska uppleva att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt.

4.4 Skillnader med avseende på de olika skolformerna

När jag studerade hur de olika skolformerna besvarat undersökningens frågor framträdde ett tydligt mönster där pedagogerna grupperar sig i förskola och fritidshem respektive grund- och gymnasieskola. Pedagogerna inom förskola och fritidshem instämmer i högre grad när det gäller hur utvärdering genomförs och bör genomföras utifrån de föreslagna aspekterna, än pedagogerna i grund- och gymnasieskola. Man menar alltså att utvärderingar i högre grad kännatecknas av samtliga aspekter oavsett perspektiv, och man vill även i högre grad än de andra pedagogerna att det är så det bör gå till. Förskola och fritidshem utgör också genomgående den största gruppen, procentuellt sett, som är nöjd med hur utvärderingar genomförs idag. När det gäller grund- och gymnasieskola ligger de mera nära varandra när det gäller hur utvärderingar genomförs och bör genomföras. Förskola och fritidshem avviker också når det gäller frågan om utvärderingars betydelse för skolutveckling genom att instämma i högre grad än grund- och gymnasieskola när det gäller om utvärderingsarbetet bidrar till såväl arbetslagets lärande som verksamheten som helhet. Gymnasieskolan tillmäter utvärderingar minst betydelse. I diagram 1 och 2 åskådliggörs
hur de olika skolformerna besvarat frågan om utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling i arbetslaget och för verksamheten som helhet.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skolform</th>
<th>Mean of 9g</th>
<th>Mean of 13c</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>förskola</td>
<td>3,8</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>fritidshem</td>
<td>3,6</td>
<td>2,8</td>
</tr>
<tr>
<td>grundskola</td>
<td>3,4</td>
<td>3,0</td>
</tr>
<tr>
<td>gymnasieskola</td>
<td>3,2</td>
<td>3,2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Diagram 1: Medelvärden över pedagogers föreställningar om utvärdering bidrar till arbetslagets lärande där 4=instämmer helt, 3=instämmer delvis, 2=instämmer nog inte och 1=instämmer inte alls. (Fråga 9g)

Diagram 2: Medelvärden över pedagogers föreställningar om att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling där 4=instämmer helt, 3=instämmer delvis, 2=instämmer nog inte och 1=instämmer inte alls. (Fråga 13c)
Vad avser betydelsen för utvecklingen i arbetslagen är medelvärdena för förskola, fritidshem, grundskola och gymnasieskola 3.52, 3.60, 3.08 respektive 2.78, F(3, 241) = 14.05, p<.05. Vad avser betydelsen för utvecklingen i verksamheten som helhet är medelvärdena med avseende på samma skolformer 3.72, 3.64, 3.16 respektive 2.98, F(3, 242) = 15.18, p<.05.

Pedagoger inom förskola och fritidshem menar att utvärderingsarbetet påverkar deras sätt att arbeta tillsammans med barnen i högre grad än vad pedagogerna i grund- och gymnasieskola gör. Diagram 3 visar hur respektive skolform besvarat denna fråga.

Diagram 3: Medelvärden över pedagogers föreställningar om utvärderingars påverkan på arbetssätt där 4=mycket hög grad, 3= hög grad, 2= viss mån och 1=inte alls.(Fråga 15k)

Vad avser påverkan på arbetssätt är medelvärdena för förskola, fritidshem, grundskola och gymnasieskola 3.13, 3.13, 2.78 respektive 2.46 F(3,248) = 9.71, p<.05.

På frågan om hur utvärdering bör vara utformad för att gynna utveckling av verksamheten har, som tidigare beskrivits (se under avsnitt 4.1), pedagogerna som grupp sin idémässiga tyngdpunkt åt ett förståelseinriktat synsätt om man ser till frågeområdet som helhet. Här finns dock skillnader mellan de olika skolformerna. Pedagogerna inom förskola och fritidshem som grupp menar i högre
grad än de i grund- och gymnasieskola (också som grupp) att utvärdering bör genomföras för att ge underlag för lärande än för att kontrollera resultaten i förhållande till preciserade mål. Man menar också i högre grad än de andra att man bör ha mer utav ett arbetssätt där man fångar upp och utgår ifrån vardagsproblemen än att man med hjälp av kommunala eller nationella utvärderingar tydliggör den bristande överensstämmelsen mellan målen och den faktiska verksamheten. Vidare betonar man starkare än grund- och gymnasiepedagogerna att ett samarbete mellan olika enheter inom kommunen är mer gynnsamt för utveckling än att man skapar konkurrens mellan enheter. Medelvärdena för dessa ovan angivna aspekter visar att här har pedagogerna inom förskola och fritidshem mer utav ett förståelseinriktat synsätt än de inom grund- och gymnasieskolan (se tabell 7 nästa sida).
Tabell 7: Medelvärden över pedagogers föreställningar om vad som gynnar utveckling av verksamheten på en skala från 1-5 där högt medel i fr 17a innebär mer utav ett målrationellt synsätt (M) och högt medel i fr 17d och 17f innebär mer utav ett förståelseinriktat synsätt (F).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Utveckling av verksamheten gynnas om...</th>
<th>Skolform</th>
<th>Antal</th>
<th>Medelvärde</th>
<th>T-Värde</th>
<th>Signifikans</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fr. 17a ... utvärdering genomförs för att ge underlag för vårt lärande om hur man kan bidra till barnens/ungdomarnas lärande och utveckling (F)</td>
<td>Förskola+ Fritidshem (grupp 1)</td>
<td>84</td>
<td>1.87</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... utvärdering genomförs för att kontrollera resultaten i förhållande till preciserade mål (M)</td>
<td>Grundskola+ Gymnasieskola (grupp 2)</td>
<td>164</td>
<td>2.27</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td></td>
<td>248</td>
<td>2.14</td>
<td>-3.21</td>
<td>.002</td>
</tr>
<tr>
<td>Fr. 17d ... man med hjälp av kommunala eller nationella utvärderingar tydliggör den bristande överensstämmelsen mellan målen och den faktiska verksamheten (M)</td>
<td>Förskola+ Fritidshem (grupp 1)</td>
<td>82</td>
<td>3.82</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... man fångar upp och utgår från de vardagsproblem som vi beskriver utifrån vår verksamhet (F)</td>
<td>Grundskola+ Gymnasieskola (grupp 2)</td>
<td>164</td>
<td>3.56</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td></td>
<td>246</td>
<td>3.69</td>
<td>1.77</td>
<td>.073</td>
</tr>
<tr>
<td>Fr. 17f ... man skapar konkurrens mellan olika enheter inom kommunen (M)</td>
<td>Förskola+ Fritidshem (grupp 1)</td>
<td>82</td>
<td>4.43</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... man betonar samarbete mellan olika enheter inom kommunen (F)</td>
<td>Grundskola+ Gymnasieskola (grupp 2)</td>
<td>163</td>
<td>4.15</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td></td>
<td>245</td>
<td>4.29</td>
<td>2.32</td>
<td>.021</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Av tabellen kan man utläsa att samtliga skillnader är signifikanta på nivå p<.05, förutom fråga 17d.

Pedagogerna inom förskola och fritidshem har däremot mer utav ett målrationellt synsätt än de andra när det gäller följande aspekter; man anser att det är mer gynnsamt att stimulera till ett lärande om de arbetssätt som i huvudsak tillämpas än att stimulera till att främst lära om och utveckla andra arbetssätt än de som hittills i huvudsak tillämpats. Vidare menar man i högre grad än grund- och gymnasiepedagogerna att det är mer gynnsamt att man på nationell nivå eller i kommunen bryter ner de övergripande målen till mätbara delmål som blir tydliggjorda än att man
på nationell nivå eller i kommunen arbetar med att fördjupa förståelsen av uppdraget eller förskolans/skolans bärande idé utan att precisera mål (se tabell 8).

**Tabell 8: Medelvärden över pedagogers föreställningar om vad som gynnar utveckling av verksamheten på en skala från 1-5 där högt medel i fr. 17b och fr. 17c innebär mer utav ett förståelseinriktat synsätt (F) än ett målrationellt (M).**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Utveckling av verksamheten gynnas om…</th>
<th>Skolform</th>
<th>Antal</th>
<th>Medelvärde</th>
<th>T-Värde</th>
<th>Signifikans</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fr. 17b … man stimulerar arbetslagen till att främst lära om och vidareutveckla de arbetssätt som i huvudsak tillämpas (M) … man stimulerar arbetslagen till att främst lära om och utveckla andra arbetssätt än de som hittills tillämpats (F)</td>
<td>Förskola+ Fritidshem (grupp 1)</td>
<td>83</td>
<td>2.29</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Grundskola+ Gymnasieskola (grupp 2)</td>
<td>164</td>
<td>2.78</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>247</td>
<td>2.62</td>
<td>-3.65</td>
<td>0.00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Fr. 17c … man på nationell nivå eller i kommunen bryter ner förskolans/skolans övergripande mål till mätbara delmål som sedan tydliggörs för oss (M) … man på nationell nivå eller i kommunen arbetar med att fördjupa vår förståelse av uppdraget eller förskolans/skolans bärande idé utan att precisera mål (F) | Förskola+ Fritidshem (grupp 1) | 80    | 2.19       |         |             |
|                                      | Grundskola+ Gymnasieskola (grupp 2) | 164   | 2.78       |         |             |
|                                      | Total                      | 244   | 2.67       | -4.94   | 0.00        |

Av tabellen kan man utläsa att samtliga skillnader är signifikanta på nivå p<.05.

När det gäller förhållandet mellan pedagogerna inom grund- och gymnasieskolan kan det sammanfattas som att det pedagogerna som grupp tillmäter betydelse, det tillmäter gymnasieskolan större betydelse än grundskolan när det gäller de olika utvärderingsdimensionerna. Det enda som grundskolan tillmäter större betydelse än gymnasieskolan (M 2.94 jämfört med gymnasieskolans 2.83) är vikten av att arbeta med att fördjupa förståelsen av uppdraget utan att precisera mål framför att man utifrån bryter ner målen till mätbara delmål som tydliggörs.
Sammanfattningsvis kan konstateras att pedagogerna inom förskola och fritidshem tillmäter utvärderingar störst betydelse för skolutveckling. Minst betydelse för utveckling av verksamheten menar pedagogerna i gymnasieskolan att utvärdering har så som de genomförs idag.
5. Slutsatser

Syftet med uppsatsen var att undersöka pedagogers föreställningar om målrationella respektive förståelseinriktade utvärderingsars betydelse för skolutveckling. Vilka föreställningar har då framträtt av resultatet ovan?

När pedagogerna beskriver hur utvärderingsarbetet går till visar det sig att utvärderingarna innehåller dimensioner både av ett förståelseinriktat och målrationellt synsätt. De påståenden som avser mäta förståelseinriktad utvärdering ligger dock i genomsnitt högre än påståenden om målrationell utvärdering Pedagogerna känner igen sig mest i att utvärderingsarbetet hjälper till att se sambandet mellan hur man arbetar och vilka resultat som uppnås. I minst utsträckning kännetecknas utvärderingsarbetet av att initiative till att genomföra en utvärdering kommer ifrån dem som är berörda av den och att resultaten används för att jämföra förskolor/skolor med varandra.

Om man ser på pedagogerna inom de olika skolformerna som en grupp visar resultaten att de vill se mer utav samtliga ingående dimensioner i en utvärderingsprocess, oavsett om dimensionerna hör hemma i ett målrationellt eller ett förståelseinriktat perspektiv. När det gäller vad man vill se mer av, med hänsyn taget till hur det ser ut idag, rör det sig om dimensioner i en utvärderingsprocess som alla handlar om delaktighet och som i studien hör hemma i ett förståelseinriktat perspektiv. Det gäller främst i inledningen i ett utvärderingsarbete där man i högre grad än vad som är fallet idag önskar få vara med och initiera utvärderingar grundade på reflekterande samtal bland medarbetarna. De aspekter som hamnar lägst när pedagogerna beskriver hur de vill att utvärderingsarbetet ska gå till hör hemma i ett målrationellt synsätt på utvärdering.

Pedagogerna som grupp tillmäter utvärderingar stor betydelse och när utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt råder samtidigt en anda i verksamheten där många av dimensionerna i ett förståelsebaserat perspektiv på utvärdering och skolutveckling finns med. Att utvärderingsarbetet känns angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling visar sig i högre grad samvariera positivt med ett förståelseinriktat perspektiv än med dimensioner i ett målrationellt.
När det gäller skillnader mellan de olika skolformerna utkristalliseras två grupper av de fyra undersökta skolformerna, vilka i stort sett följs åt genom samtliga undersökta aspekter. Den ena gruppen utgörs av pedagoger inom förskola och fritidshem och den andra av pedagoger inom grund- och gymnasieskola. Pedagoger inom förskola och fritidshem instämmer i högre grad än övriga när det gäller uppfattningar om hur utvärderingar genomförs och hur de borde genomföras. Dessa pedagoger är även mest nöjda med hur utvärderingsarbetet går till, och vill även i störst utsträckning se mer utav samtliga ingående dimensioner i ett utvärderingsarbete. Pedagogerna i förskola och fritidshem tillmäter utvärderingar större betydelse för skolutveckling och lärande än övriga. Pedagogerna inom grundskolan tillmäter utvärderingar något större betydelse än de som är verksamma inom gymnasieskolan.
6. Diskussion

Under denna rubrik förs ett resonemang om studiens validitet och resultat samt vilka konsekvenser undersökningen skulle kunna få för förskolor och skolor och deras arbete med utvärdering. Slutligen ges förslag till fortsatt forskning.

6.1 Validitet

När det gäller validiteten, eller giltigheten, är den ett mått på om det jag mäter eller beskriver är det jag vill att undersökningen ska mäta eller beskriva. Det är eftersträvansvärt men svårt att formulera frågor som inte är mångtydliga och oprecisa och som verkligen mäter det som avses. Med den komplexitet som den undersökta verksamheten utgör och mot bakgrund av att det handlar om att få en bild av människors föreställningar om denna måste resultaten behandlas mycket varsamt. Det är svårt att uttala sig om värdenas innebörd, d v s att ett högt värde på t e x delaktighetsvariabeln, vilken jag i denna studie placerat i ett förståelseinriktat synsätt, även har samma innebörd som siffervärdenet kan ge sken av. När det gäller pedagogers föreställningar av de olika aspekter som enkäten försöker mäta så är ju dessa beroende av de referensramar man byggt upp, vilka sannolikt skiljer sig ifrån de som forskarsamhället och olika myndigheter byggt upp utifrån en fördjupad kunskap om kunskapsområdet. Det finns således anledning att anta att mätvärdena i enkäten överskattar omfattningen av vissa resultat då man ger olika begrepp i en utvärderingsprocess som t e x analys och reflekterande samtal olika innebörd. Det skulle därför vara intressant att komplettera denna undersökning med intervjuer och dokumentanalys för att ytterligare fördjupa förståelsen av hur pedagoger tänker om och arbetar med utvärderingar.

När det gäller svarsfrekvens har frågeområde 18 det största bortfallet av de i studien ingående frågeområdena. När det gäller hur utvärdering går till är det i genomsnitt 7 % (det varierar mellan 6,5 och 8 % mellan de olika frågorna) som inte svarat på frågorna och när det gäller hur man vill att utvärderingar ska gå till är motsvarande andel 13 %. (Variation är mellan 11,9 och 14,2 % på de olika frågorna). Frågeområde 17 har ett bortfall på grund av obesvarade frågor på i genomsnitt 4,6 %. Tänkbara förklaringar till det förhållandevis höga bortfallet när det gäller frågeområde 18 kan vara att frågorna olyckligtvis var fördelade på två sidor i enkäten vilket kan ha försvårat för


6.2 Studiens resultat

Trots att det inte är möjligt att med säkerhet uttala sig om orsakssammenhang finner jag det intressant mot bakgrund av de teoretiska perspektiv studien utgår ifrån, att resonera kring möjliga orsakssamband som skulle kunna bidra till förståelsen av resultatet.

Som motivation för genomförandet av denna studie refereras till såväl egna som andras erfarenheter från skolans värld, vilka visar att utvärdering ofta hamnar i skymundan utan särskild inverkan på utvecklingsarbetet. Jag finner även stöd för dessa bilder av statens tillsynsorgan och av forskning. När de gäller pedagogernas föreställningar om dessa fenomen visar denna studies resultat att dessa tillmäter utvärderingar stor betydelse för utvecklingsarbetet både på arbetslagsnivå och för verksamheten som helhet. Utvärderingar som påverkansfaktor sätts före olika former av kompetensutveckling, kursplan och betygskriterier och samtal med skolledare m.m. Större påverkan än utvärderingar har endast de direkta erfarenheterna i mötet med barnen/ungdomarna, samtal med kollegor och läroplan och eller skolplan. Studiens titel är ställd som en fråga; ”Utvärdering - till nytta eller tidstjuv?” Pedagogerna svarar med hjälp av undersökningens frågor att man värdesätter utvärderingar och att de alltså skulle vara mer till nytta
än att de ”stjäl tid” ifrån andra mera angelägna åtaganden i verksamheten. Man vill dessutom i högre grad än vad som sker idag vara delaktig i utvärderingsarbetet. Till hur stor nytta utvärderingarna upplevs vara är dock beroende av i vilken skolform man är verksam; ju yngre barn/elever man har desto större betydelse tillskriver pedagoger utvärderingsarbetet.

Tänkbara förklaringar till detta skulle kunna vara att det skett en förändring när det gäller arbetet med utvärderingar de senaste åren, vilken medför att dessa nu i högre grad än tidigare upplevs betydelsefulla. En annan förklaring skulle kunna vara, vilket tas upp i stycket ovan när det gäller undersökningens validitet, att de föreställningar man har av de olika aspekter som enkäten försöker mäta ju är beroende av de referensramar man byggt upp, vilka sannolikt skiljer sig ifrån de som forskarsamhället och olika myndigheter byggt upp utifrån en fördjupad kunskap om kunskapsområdet. Det finns således anledning att misstänka att mätvärdena i enkäten kan överskattas omfattningen av vissa resultat då man ger olika begrepp i en utvärderingsprocess som tex analys och reflekterande samtal olika innebörd. Kanske kan detta även förklara skillnaderna mellan de olika skolformerna.

Pedagoger inom förskola och fritidshem är mest nöjda med hur utvärderingsarbetet genomförts och tillmäter detta arbete större betydelse för verksamhetens utveckling än övriga pedagoger. Hur kan detta komma sig? Förskolan fick sin första läroplan 1998 (Skolverket 2001b) och i denna uttrycks utöver att verksamheten ska planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas i förhållande till de uppställda målen i läroplanerna, även att;

Det är angeläget att metoder för utvärdering utvecklas som är tydligt relaterade till de uppställda målen för verksamheten och som bidrar till en utveckling av det pedagogiska arbetet. Genom pedagogisk dokumentation kan verksamheten i förskolan synliggöras och bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov. (s.4 )

Kan det vara så att man dels fokuserat på arbetet med utvärdering överhuvudtaget och att man utvecklat former av pedagogisk dokumentation och att detta sammantaget bidragit till att pedagogerna inom förskolan i högre grad än de inom grund- och gymnasieskolans är nöjda med utvärderingsarbetet och dess betydelse för utveckling av verksamheten? Hur mycket påverkar det
att man inte har lika många mål att utvärdera som grund- och gymnasieskolan med sina betygsriterier och kursplaner?

Studien handlar ju om pedagogers föreställningar om målrationella respektive förståelseinriktade utvärderings betydelse för skolutveckling. Min tolkning av resultaten är att de teoretiska perspektiv jag utgåt ifrån även avspeglar sig och syns i pedagogernas idealföreställning om hur utvärdering bör se ut, med hjälp av de ingående variablerna som används för att beskriva perspektiven. Man svarar relativt konsekvent i enlighet med respektive teori. Enligt den teoretiska modell som används i denna studie hör påståendet att utvärdering genomförs främst för att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål, hemma i ett målrationellt synsätt. Denna dimension samvarierar dock med dimensionerna i ett förståelseinriktat synsätt, vilket även att man bryter ner verksamhetens övergripande mål till preciserade mätbara delmål som sedan utvärderas gör men däremot passar det inte att använda utvärderingars resultat för att jämföra förskolor och skolor med varandra utifrån ett sådant perspektiv. Hur kan man ”höra hemma” i ett förståelsebaserat synsätt när det gäller de andra dimensionerna och samtidigt önska att utvärderingar innehåller dessa målrationella dimensioner? Kanske beror det på hur målen tillkommer. Kan det vara så att om man själv varit så delaktig i utvärderingsarbetet som de beskriver att de är, och själva varit med och formulerat målen utifrån angelägna utvecklingsområden så uppfattas detta angeläget och positivt. En annan tänkbar förklaring är att dessa dimensioner beskriver ett förfaringsssätt man känner till och har erfarenheter av. Mycket arbete är ju nedlagt på många förskolor och skolor när det gäller att bli bättre på att bryta ner övergripande mål till utvärderingsbara delmål.

6.3 Tänkbara konsekvenser för förskolor och skolor och deras arbete med utvärdering samt förslag till fortsatt forskning

En gynnsam utgångspunkt för ett fortsatt utvecklingsarbete är ju att pedagogerna ger uttryck för ett intresse av att arbeta med utvärderingar och att man dessutom önskar hög grad av delaktighet i det arbetet. Man skulle även kunna ta fasta på att pedagogerna menar att utvärderingar har större påverkan på arbetssättet än såväl interna som externa fortbildningsinsatser. Man kan fundera över kompetensutveckling och hur denna skulle kunna genomföras så att den bidrar till ett lärande som
så småningom kan komma barnen och ungdomarna tillgodo. Undersökningen kan förhoppningsvis bidra med tankar om olika utvärderingsdimensioners betydelse i ett utvecklingsarbete.

Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund har nyligen gett ut en gemensam skrift; "Vi värderar kvalitet – om självvärdering och lärares utvecklingsarbete" (2005) vilken är ett resultat av kongressens beslut att Lärarförbundet ska verka för att självvärdering kommer till stånd i alla kommuner. Man menar att;

En bra utvärdering baseras på de frågor och problem som lärare själva formulerar om sitt arbete och om elevers lärande. När lärare på en skola ägnar sig åt strukturerad och systematisk reflektion skapas en professionsdriven utvärdering som utvecklar både skolan och yrket. (ur beskrivning av skriften på skolverkets hemsida; www.skolverket.se)

I förordet skriver de bägge förbundsordförandena att "utveckling kan inte styras utifrån – den måste vara inifrånstyrd och utgå från de behov som elever, lärare och skolledare har (förord)." Styrelsen för Lärarförbundet uttrycker ett intresse för vad som är på gång i Sveriges skolor och förskolor, vilken forskning finns på området och vad andra yrkesfackliga organisationer gör sitt arbete för att främja självvärdering. Denna studie har intresserat sig för pedagogers föreställningar om utvärderingsars betydelse för skolutveckling. Det vore även intressant att undersöka elevers och skolledares föreställningar och sätta dessa i relation till varandra. Förskolor och skolor skulle kunna relatera denna studies resultat till den egna verksamheten och de föreställningar som finns där för att därefter identifiera angelägna utvecklingsområden i det egna utvärderingsarbetet.

För att komplettera den bild som denna enkätundersökning ger vore det intressant att med hjälp av intervjuer och genom att ta del av utvärderingsdokumentation ytterligare fördjupa förståelsen av hur pedagoger arbetar med och tänker om utvärderingar. Bland annat mot bakgrund av att det finns skillnader mellan föreställningar om utvärdering hos pedagoger i förskola och fritidshem jämfört med grund – och gymnasieskola. Handlar det om olika sätt att definiera de begrepp som används i enkäten eller arbetar man med utvärdering på så olika sätt? Är pedagogerna i förskolan genomgående mer nöjda med sin verksamhet överlag eller gäller detta endast utvärderingsarbetet?
Pedagogerna menar att utvärderingsarbetet påverkar deras sätt att arbeta tillsammans med barnen/eleverna i högre grad än övrig kompetensutveckling. Det vore spännande att studera och lära mer om hur detta gestaltar sig.
Referenser


Enkät till pedagoger i PBS-nätverket

Denna enkät ingår i ett 5-årigt forsknings – och utvecklingssamarbete mellan Karlstads universitet och Din kommun/förskola/skola. Totalt ingår 32 kommuner och cirka 400 skolor i samarbetet. Samarbetet syftar både till att skapa kunskap om skolutveckling och till att utöra ett stöd i skolornas vardagsarbete. Genom ett nära samarbete mellan forskningen och de lärare som bär upp vardagspraktiken hoppas vi kunna bidra till kunskapsbildningen om hur man på bästa möjliga sätt kan bidra till elevernas lärande och utveckling utifrån de förutsättningar man har på respektive skolenhet. För att få underlag till kunskapsbildningen om skolutveckling tar vi dels tillvara på de erfarenheter som vi får in från skolor via de årliga nätverksträffarna och när vi besöker skolor som deltar i samarbetet men vi hoppas att Du även kan bidra genom att besvara denna enkät.


Vi tackar på förhand för Din medverkan!
1. Kommun: ________________________________________________________________

2. Förskolans/skolans namn: _________________________________________________

3. Kön:  kvinna  man

4. Jag arbetar huvudsakligen inom ...
   ... förskola  
   ... fritidshem  
   ... grundskola  
   ... gymnasieskola  
   ... särskola

5. Jag har arbetat ... 0 – 5 år  ... 6 – 10 år  ... mer än 10 år
   inom förskola/skola  
   i ...

6. Jag har arbetat på min nuvarande arbetsplats i ...

7. Hur är det att arbeta på din förskola/skola?
   Här följer ett antal påståenden om hur du upplever att det är att vara pedagog på din förskola/skola och i ditt arbetslag. Markera med ett kryss det svarsalternativ som du tycker stämmer bäst in.

   a. ... trivs mycket bra i mitt arbetslag.  
   b. ... trivs mycket bra på min förskola/skola.  
   c. ... trivs mycket bra med mitt yrke.  
   d. ......upplever att arbetet på min nuvarande arbetsplats är mycket meningsfullt.  
   e. .... har stort förtroende för skolledningens sätt att utföra sitt arbete.
8. Hur många är ni i ert arbetslag? ........ personer
Med arbetslag menar vi den gruppering som du hör till i din förskolas/skolas organisation

9. Följande frågor handlar om arbetslaget

<table>
<thead>
<tr>
<th>I vårt arbetslag ...</th>
<th>Instämmer helt</th>
<th>Instämmer delvis</th>
<th>Instämmer nog inte</th>
<th>Instämmer inte alls</th>
<th>Vet inte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a. ... har vi en gemensam syn på hur man bidrar till barns och ungdomars lärande och utveckling.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>b. ... talar vi ofta om vad vi kan lära oss av det som sker i vardagsarbetet.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>c. ... präglas samtalen av att vi försöker förstå varandra sätt att tänka.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>d. ... försöker vi upptäcka likheter och olikheter i det vi gör som kan hjälpa oss förstå varför vissa saker blir bra och andra mindre bra.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>e. ... präglas samtalen av att vi utmanar varandra sätt att tänka om hur vi kan bidra till barnens/ungdomarnas lärande och utveckling.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>f. ... uppmuntras man att samtala om andra sätt att arbeta än de som förekommer i arbetslaget eller på förskolan/skolan.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>g. ... bidrar utvärderingsarbetet till arbetslagets lärande om hur vi kan hjälpa barn och ungdomar att lära och utvecklas.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

10. Vad ser du som särskilt angeläget att utveckla hos de barn/ungdomar som du möter i din nuvarande skolvardag.
Markera med kryss det värde som motsvarar din bedömning inom varje område på en skala från 1 – 4 där 1 = inte alls och 4 = mycket bra respektive mycket angeläget.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Att barn/ungdomar ....</th>
<th>Hur väl tycker du att du har lyckats hittills?</th>
<th>Hur angeläget är det att förstärka arbetet med detta?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>1 2 3 4</td>
<td>1 2 3 4</td>
</tr>
<tr>
<td>... blir trygga och får ett gott självförtroende</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... får goda kunskaper och färdigheter i olika ämnen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... blir förberedda inför nästa nivå i skolsystemet/yrkeslivet</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... blir kreativa och nyskapande</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... blir medvetna om hur de lär sig</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
… lär sig söka kunskap
… ökar sin lust att lära
… blir aktiva, engagerade, initiativrika
… tänker kritiskt
… utvecklar god samarbetsförmåga
… utvecklar en god social kompetens
… Annat. Vad?

### 11 a. Markera med kryss dina åtta viktigaste lärdomar om hur du på bästa sätt kan bidra till barnens/ungdomarnas lärande och utveckling:

<p>| | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a. Att utgå från och/eller knyta an till barnens/ungdomarnas livsvärld och frågor</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>b. Tydliggöra kursplanemålen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>c. Utmana barnens/ungdomarnas föreställningar</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>d. Ägna mycket tid till repetition</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>e. Ägna mycket tid till färdighetsträning</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>f. Se till att barnen/ungdomarna ges möjligheter att påverka innehållet inom vida ramar som lagts fast av dig</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>g. Att barnen/ungdomarna ges möjlighet att själva välja hur de vill leka/arbeta</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>h. Att hålla mig i bakgrunden när barnen/ungdomarna leker/arbetar</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>i. Knyta an till aktuella omvärldshändelser</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>j. Vara tydlig med krav och betygsriter</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>k. Regelbundna prov och diagnoser</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>l. Tydlig struktur på arbetet respektive för leken</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>m. Ge barnen/ungdomarna återkoppling så de vet när de lyckas bra eller dåligt</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>n. Bygga upp en god relation till barnen/ungdomarna</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>o. Dela upp arbetområden i mindre avgränsade delmoment</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>p. Se till att barnen/ungdomarna arbetar i grupp</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
q. Mycket enskilt arbete eller enskild lek

r. Arbeta med hela barngruppen/klassen samtidigt

11 b

<table>
<thead>
<tr>
<th>Instämmer helt</th>
<th>Instämmer delvis</th>
<th>Instämmer nog inte</th>
<th>Instämmer Inte alls</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>I vårt arbetslag försöker vi lära om hur vi ska kunna förverkliga dessa lärdomar i vår vardag</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

12. I vilken grad hindrar dessa faktorer möjligheterna att förverkliga de lärdomar som du i fråga 11 ansåg vara viktigast?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Instämmer helt</th>
<th>Instämmer delvis</th>
<th>Instämmer nog inte</th>
<th>Instämmer Inte alls</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a. Min egen förmåga eller kompetens räcker inte till</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>b. Organisatoriska hinder såsom schema, tjänstefördelning, lokaler, material, ...</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>c. Negativ inställning bland arbetskamraterna på förskolan/skolan</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>d. Brist på stöd från skolledningen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>e. Skolledningen verkar för en annan pedagogisk inriktning</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>f. Barnens/ungdomarnas kritiska reaktioner</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>g. Oro för att jag inte ska uppnå tillräckligt goda resultat inom de områden som mäts vid nationella eller kommunala utvärderingar och kvalitetskontroller</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>h. Kritiska föräldrareaktioner</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>i. Arbetsbelastningen är alldeles för hög för att jag ska kunna förverkliga mina lärdomar.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>j. Annat. Vad? .................................................................</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


**Markera med ett kryss det svarsalternativ som du tycker stämmer bäst in.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>På vår förskola/skola ...</th>
<th>Instämmer helt</th>
<th>Instämmer delvis</th>
<th>Instämmer nog inte</th>
<th>Instämmer Inte alls</th>
<th>Vet inte</th>
</tr>
</thead>
</table>

65
a. ... arbetar vi främst med utvecklingsområden som vi på vår förskola/skola anser vara mest angelägna.

b. ... arbetar vi främst med utvecklingsområden som man lagt fast på central kommunal eller nationell nivå.

c. ... känns utvärderingsarbetet angeläget och betydelsefullt för verksamhetens utveckling.

d. ... för vi ofta samtal med varandra för att fördjupa förståelsen av vårt uppdrag som det beskrivs i läroplan och skolplan.

e. ... råder mycket olika uppfattningar om hur man bör undervisa eller arbeta med barnen.

f. ... finns en anda som uppmuntrar mig att variera upplägget av undervisningen eller sättet att arbeta med barnen.

På vår förskola/skola ...

<table>
<thead>
<tr>
<th>Instämmer helt</th>
<th>Instämmer delvis</th>
<th>Instämmer nog inte</th>
<th>Instämmer inte alls</th>
<th>Vet inte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>g. ... utgår kompetensutvecklingen från de problem som uppstår i den dagliga verksamheten.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>h. ... utgörs kompetensutvecklingen ofta av enskilda studiedagar med olika innehåll.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>i. ... stimulerar problem oss till att utveckla verksamheten och finna nya arbetssätt.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>j. ... dokumenteras våra slutsatser och lärdomar om hur vi på bästa sätt bidrar till barnens/ungdomarnas lärande och utveckling.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>k. ... har jag stora möjligheter att vara med och påverka de frågor som jag tycker är viktiga.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

14. Hur ser du på skolledarskapet på din förskola/skola?


<table>
<thead>
<tr>
<th>Han/hon ...</th>
<th>Instämmer helt</th>
<th>Instämmer delvis</th>
<th>Instämmer nog inte</th>
<th>Instämmer inte alls</th>
<th>Vet inte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a. ... är intresserad av hur vi pedagoger arbetar för att hjälpa barnen och ungdomarna att lära och utvecklas.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>b. ... är bra på att förmedla sina egna intentioner med förskolans/skolans arbete.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>c. ... är öppen för våra synpunkter när det gäller det pedagogiska arbetet.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>d. ... har stor tilltro till våra bedömningar när det gäller att leda barns och ungdomars lärande och utveckling.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
e. ... är intresserad av hur vi ser på förskolans/skolans uppdrag.

f. ... har god kunskap om vardagsverksamheten på förskolan/skolan.

g. ... deltar aktivt i diskussioner som rör pedagogiska visioner.

h. ... framhåller ofta förskolans/skolans uppdrag t ex genom att samtala om läroplanen och/eller skolplanen.

i. ... framför argument i pedagogiska frågor även om de är av ifrågasättande karaktär.

j. ... har en syn på önskvärd pedagogisk utveckling för vår förskola/skola som stämmer överens med min uppfattning.

k. ... är tydlig när det gäller förskolans/skolans pedagogiska inriktning.

l. ... är tydlig och ger svar på våra konkreta vardagsfrågor.

m. ... har beskrivit hur han/hon vill utöva sitt ledarskap.

15. Vad påverkar ditt sätt att undervisa eller arbeta tillsammans med barnen?

Sätt ett kryss för det svarsalternativ som stämmer bäst med din uppfattning.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Instämmelser</th>
<th>Instämmelse</th>
<th>Instämmelse</th>
<th>Instämmelse</th>
<th>Instämmelse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Heftt</td>
<td>delvis</td>
<td>inte</td>
<td>alls</td>
<td>inte</td>
</tr>
</tbody>
</table>

a. Fortbildningen som anordnas på vår egen enhet.

b. Att samtala med mina kolleger.

c. Att samtala med skolledare.

d. Att samtala med barnen/ungdomarna om hur de upplever mitt sätt att arbeta.

e. Att läsa pedagogisk eller ämnesinriktad facklitteratur.

f. Mina erfarenheter utanför förskola/skola.

g. Mina direkta erfarenheter i mötet med barnen/ungdomarna.

h. Kompetensutveckling anordnad av någon annan utanför förskolan/skolan.
### 16. Förklaringar till problem på vår förskola/skola söks främst...

<p>| | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a.</td>
<td>... i egenskaper eller tillkortakommanden hos enskilda skolledare, pedagoger eller barn/ungdomar.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>b.</td>
<td>... i omständigheter utanför våra påverkansmöjligheter.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

... i den egna enhetens arbetssätt, fysiska miljö och organisation som vi kan påverka.

### 17. Utveckling av verksamheten gynnas om ...

<p>| | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a.</td>
<td>... utvärdering genomförs för att ge underlag för vårt lärande om hur man kan bidra till barnens/ungdomarnas lärande och utveckling.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>b.</td>
<td>... man stimulerar arbetslagen till att främst lära om och vidareutveckla de arbetssätt som i huvudsak tillämpas.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>c.</td>
<td>... man på nationell nivå eller i kommunen bryter ned förskolans/skolans övergripande mål till mätbara delmål som sedan tydliggörs för oss.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>d.</td>
<td>... man med hjälp av kommunala eller nationella utvärderingar tydliggör den bristande överensstämmelsen mellan målen och den faktiska verksamheten.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>e.</td>
<td>... utvärderingarna grundar sig på medelvärden och frekvenser utifrån mätningar av verksamhetsresultat</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>f.</td>
<td>... man skapar konkurrens mellan olika enheter inom kommunen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

... utvärdering genomförs för att kontrollera resultaten i förhållande till preciserade mål.

... man stimulerar arbetslagen till att främst lära om och utveckla andra arbetssätt än de som hittills i huvudsak tillämpats.

... man på nationell nivå eller i kommunen arbetar med att fördjupa vår förståelse av uppdraget eller förskolans/skolans bärande idé utan att precisera mål.

... man fångar upp och utgår från de vardagsproblem som vi beskriver utifrån vår vardagsverksamhet.

... utvärderingarna grundar sig på reflekterande samtal bland oss pedagoger.

### 18. Utvärdering
Vi är intresserade av hur du anser att utvärderingar går till på din förskola/skola och hur du skulle vilja att det var (ideal)

<p>| | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ange i hur hög grad följande påståenden överensstämmer med ..</td>
<td>... hur utvärderingsarbetet går till på din förskola/skola</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Instämmer helt</td>
<td>Instämmer delvis</td>
<td>Instämmer nog inte</td>
<td>Instämmer inte alls</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

... hur du vill att utvärderingsarbetet ska gå till - ideal

<p>| | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Instämmer helt</td>
<td>Instämmer delvis</td>
<td>Instämmer nog inte</td>
<td>Instämmer inte alls</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

68
a. Utvärdering genomförs främst för att undersöka resultaten i förhållande till preciserade mål.

b. Utvärdering grundar sig på reflekterande samtal bland medarbetarna.

c. Initiativet till att genomföra en utvärdering kommer från de som berörs av den.

d. Utvärderingar hjälper oss att se sambandet mellan hur vi arbetar och vilka resultat vi uppnår.

e. De som är berörda av utvärderingen deltar även i analysen och värderingen av resultaten.

f. Förslag till åtgärder utarbetas av de som är berörda.

g. Resultaten används till att jämföra förskolor/skolor med varandra.

h. Man bryter ner verksamhetens övergripande mål till preciserade mätbara delmål som sedan utvärderas.

19. Förskolans/skolans vision

Nedan följer ett antal påståenden som handlar om visioner.
20. Om ni har en vision på förskolan/skolan, hur väl stämmer dessa påståenden in?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Förskola/skolans vision...</th>
<th>Instämmer helt</th>
<th>Instämmer delvis</th>
<th>Instämmer nog inte</th>
<th>Instämmer inte alls</th>
<th>Vet inte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a. ...stämmer överens med min personliga uppfattning.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>b. ...påverkar mitt vardagliga arbete som lärare.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>c. ... används som utgångspunkt när vi utvärderar vårt arbete.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>d. ... känns sporrande.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>e ... är ett resultat av intensiva samtal på förskolan/skolan.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>f ... har sin utgångspunkt i förskolans/skolans uppdrag.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>g. ... används ofta som utgångspunkt när vi planerar vårt arbete.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>h. ... har arbetats fram på initiativ av förskolechefen/rektor.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>i. ...framhålls ofta av förskolechefen/rektor.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tack för hjälpen!
Följebrev till enkät

Till kontaktpersonerna inom PBS

Hej!

För att få underlag till kunskapsbildningen om skolutveckling tar vi dels tillvara på de erfarenheter som vi får in från er via de årliga nätverksträffarna och når vi besöker er som deltar i samarbetet. Utöver detta hoppas vi att ni även kan bidra genom att besvara en enkät. Enkäten är alltså en del i vårt 5-åriga forsknings- och utvecklingssamarbete. Denna enkät riktar sig till pedagoger i era kommuner. Övriga kommuner i de olika nätverken kommer att erbjudas denna enkät senare i vår.


Vi tänker oss att samtliga pedagoger på var fjärde av era förskolor och skolor besvarar enkäten. Vi är medvetna om att enkätundersökningar inte alltid ses som ett positivt inslag i den pågående arbetsvardagen, men vi hoppas, trots detta att ni vill hjälpa till med kunskapsbildningen om vad som kan göras för att stödja lärararbetet.

För att resultaten från era förskolor/skolor skall kunna utgöra ett tillförlitligt forskningsunderlag behövs en hög svarsfrekvens. Vi vänder oss till dig som kontaktperson, då vi tror att du är en nyckelperson i detta arbete. Vi är tacksamma om du kunde hjälpa oss med:

- att informera skolledarna om enkäten och dess syfte
- att ordna så att den kommer ut till pedagogerna.
- att ordna så att de besvarade enkäterna skickas till nedanstående adress.
- uppgifter om antal pedagoger på respektive enhet (förskola/skola)
Man kan gå tillväga på en mängd olika sätt vid distribution av och besvarande av enkäter. Av erfarenhet vet vi att olika förfaringsätt ger olika hög svarsfrekvens. Hög svarsfrekvens brukar underlättas av att information ges för alla berörda vid en gemensam konferens t e x och att samtliga besvarar enkäten på en del av en konferenstid och att insamling därefter sker direkt. Det skulle underlätta för oss om alla enheter därefter skickade enkäterna till dig som kontaktperson så att du i slutändan skickar kommunens samlade enkäter till adressen nedan. Vi bedömer att det tar 40 minuter att besvara enkäten.

Om du har frågor om samarbetet eller av andra skäl vill komma i kontakt med oss som ingår i forskargruppen kan du kontakta Hans-Åke Scherp på 054-700 14 52 eller 070-376 44 64 eller via mailen; hans-ake.scherp@kau.se Du kan även höra av dig till Karin Sjöberg på 0586-506 55 eller 073-724 90 08 eller via mailen; karin.sjoberg@comhem.se

Vi behöver ha in de besvarade enkäterna senast den 12 april.

**Stort tack på förhand för din/er hjälp!**

För PBS-nätverket;

_Hans-Åke Scherp_