

## Kvalitet, resultat och måluppfyllelse inom systematiskt kvalitetsarbete

Jan Håkansson, Högskolan Dalarna

Att sträva i riktning mot kvalitet i förskola, skola och fritidshem kan tyckas självklart. Systematiskt kvalitetsarbete är också något som är obligatoriskt att arbeta med för alla huvudmän, skolformer och fritidshem inom skolväsendet. Samtidigt finns det flera frågor kring kvalitetsbegreppet och i planeringen och det praktiska genomförandet av ett systematiskt kvalitetsarbete där svaren inte är självklara eller entydiga. Med syftet att ge ett introducerande bidrag till reflektion och diskussion kring sådana frågor fokuseras i den här artikeln tre teman: För det första uppmärksammas frågan om kvalitetsbegreppets innebörd i ett förskole- och skolsammanhang och inom ramen för ett systematiskt kvalitetsarbete. För det andra tas frågan om resultat och måluppfyllelse upp med avseende på betydelsen av att väga in helheten av utbildningssystemets uppdrag, där barn och elever ska inhämta och utveckla såväl kunskaper som värden. Detta innefattar även kravet på att i utbildningen förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar i det svenska samhället. För det tredje diskuteras frågan om det systematiska kvalitetsarbetets framväxt i relation till ansvarsfördelningen i det svenska skolsystemet och vad det kan betyda i genomförandet av det systematiska kvalitetsarbetet.

### Kvalitetsbegreppet i ett utbildningssammanhang

Begreppet kvalitet har fortlöpande etablerats och använts i det svenska utbildningssystemet sedan 1990-talet. Ett sätt att se på kvalitetsbegreppet är att knyta det till förskolans och skolans uppdrag, vilket exempelvis skolmyndigheterna gjort när de definierar vad kvalitet är. Det vill säga kvalitet knyts här till skollagens övergripande utbildningsmål och de nationella mål som återfinns i skolformernas läroplaner och som ytterst syftar till att främja barns och elevers utveckling av kunskaper och värden. Det innebär att graden av kvalitet kopplas till i vilken grad som verksamheten svarar mot dessa mål. Användningen av kvalitetsbegreppet i ett utbildningssammanhang kan dock innebära både möjligheter och svårigheter. Berg m.fl. (2015) skriver med hänvisning till Dahler-Larsen (2008) till exempel att det finns svårigheter att skapa en generell definition av kvalitet inom skolväsendet med tanke på vad eller vem som avgör vilka egenskaper som är de mest intressanta och viktiga, och fortsätter: ”Icke desto mindre är kvalitet ett av de mest framträdande skolpolitiska och skoladministrativa begreppen under de senaste 25 åren ...” (a.a. s. 174).

Kvalitet förknippas i kontexter utanför förskola, skola och fritidshem ofta med kundnöjdhet eller förmågan att tillfredsställa uttalade eller outtalade behov och förväntningar hos dem som nyttjar en vara eller en tjänst (Håkansson, 2021). En sådan uttolkning av begreppet har sina begränsningar i ett skolsammanhang eftersom bedömningar av kvalitet i så fall helt skulle kunna bygga på subjektiva uppfattningar hos dem som nyttjar tjänsterna, till exempel elever eller vårdnadshavare. En definition av kvalitet mer anpassad till skolväsendet har dock använts av Skolverket sedan slutet av 1990-talet och inbegriper flera aspekter av kvalitet i förskola, skola och fritidshem. I linje med en sådan definition är kvalitet inom skolväsendet en samlingsbeteckning för hur väl verksamheten uppfyller nationella mål, svarar mot nationella krav och riktlinjer och uppfyller andra mål, krav och riktlinjer förenliga med de nationella. Som kvalitet inom skolväsendet lyfts dessutom fram att verksamheten kännetecknas av en strävan till förnyelse och ständiga förbättringar utifrån rådande förutsättningar (Skolverket, 2012, s. 34).

Det är tydligt att en viktig innehållsdimension av kvalitet inom utbildningssystemet är de nationella målen, men också krav och riktlinjer som framgår av till exempel skollag, läroplaner eller skolhuvudmännens lokala policyer. Dessutom indikerar den sista delen i Skolverkets definition att kontinuerligt kvalitets- och förbättringsarbete är ett av kännetecknen på kvalitet i verksamheten. Samtidigt finns ingen automatik i att den formen av kvalitet garanterar måluppfyllelse i relation till de nationella målen. Snarare kan ett ändamålsenligt och välfungerande systematiskt kvalitetsarbete ses som en viktig förutsättning för att hantera hinder på vägen mot kvalitet i termer av måluppfyllelse.

Ett sätt att skapa en organiserande princip för vad kvalitetsbegreppet i ett skolsammanhang innehåller, är att dela upp det i följande aspekter: strukturkvalitet, processkvalitet och resultat-kvalitet (jfr Österberg, 2023). *Strukturkvalitet* handlar om förutsättningar för utbildningen, till exempel personella och materiella resurser i form av personalens kompetens, utrustning och lokaler, medan *processkvalitet* kan kopplas till arbetet i riktning mot målen, exempelvis planering och genomförande av undervisning, olika stödinsatser eller det pedagogiska ledarskapet. När det gäller processkvalitet finns särskild anledning att rikta fokus mot kvaliteter i undervisningen. Enligt forskning är undervisningen den faktor inom skolor som starkast påverkar elevers lärande och studieresultat och som också till stor del förklarar variationer i elevers studieresultat och skillnader mellan skolor (Chapman m. fl., 2016). Liknande resultat framgår av forskning kring undervisning i förskolan, där särskilt interaktionen mellan lärare och barn lyfts fram (Vetenskapsrådet, 2015). Forskare pekar därför på vikten av uppföljning och utvärdering av undervisning och att detta kan ses som en av nycklarna till förbättrad kvalitet i skolan (Muijs & Reynolds, 2018).

*Resultat* kvalitet svarar mot uppfyllelsen av målen i de olika skolformernas läroplaner, ämnes- och kursplaner, dvs. ytterst hur väl utbildningsverksamheten bidragit till barns och elevers lärande och utveckling (mer om detta nedan, jfr även artikel 3).

Begreppet kvalitet har också undersökts i forskning. Utifrån en analys av utbildningspolitiska texter menar exempelvis Bergh (2010) att det språk som användes för att tala om kvalitet förändrades inom loppet av ett fåtal år efter att regeringen 1997 hade introducerat sin kvalitetssatsning. Därmed uppstod spänningsfyllda förhållanden mellan vad Bergh benämner som utbildningskvalitet, resultat kvalitet, marknadskvalitet och systemkvalitet. Dessa representerar olika sätt att förstå och mäta kvalitet inom skolväsendet och innebär delvis olika konsekvenser beroende på vilket perspektiv som intas. Bergh (2010) konstaterar att utbildningskvalitet, med innebörder som kunskap, demokrati, bildning och lärande, över tid har marginaliserats i den utbildningspolitiska språk användningen. I förlängningen har det också påverkat talet om kunskap från 1990-talet och framåt, där det skett en förskjutning från ett bredare till ett snävare och mer ämnesinriktat kunskapsbegrepp. Det finns, enligt Bergh (2010), både risker och möjligheter med användningen av kvalitetsbegreppet inom utbildning, där framförallt inriktningen mot mätbara resultat kan dölja andra viktiga pedagogiska och demokratiska perspektiv. Ett starkt fokus på resultat kan exempelvis innebära förändrade sätt att styra och kontrollera utbildning med tilltagande juridiska och administrativa inslag, där kvalitetsarbetet betraktas som en metod för att säkra måluppfyllelse snarare än att bidra till en diskussion om utbildningens olika kunskaper och värden. Andra forskare redogör för liknande förskjutningar över tid i talet om kvalitet och användningen av kvalitetsbegreppet inom skolväsendet. Nyttell (2006) pekar på att begreppet laddats med olika innebörder vid olika tidpunkter, till exempel från en huvudsaklig orientering mot decentralisering och lokal kvalitetsutveckling i mitten av 1990-talet till en i allt högre grad orientering mot statliga kontrollstrategier tio år senare. Ett av tecknen på detta var att vid mitten av 1990-talet var det målen i de lokala styrdokumenterna skolplan och arbetsplan som skulle följas upp och utvärderas, medan ett decennium senare förväntades de nationella målen vara den tydliga utgångspunkten för kvalitetsredovisningen.

Som alternativ till de olika ledningssystem som brukar benämnas New public management (NPM) undersöker Bornemark (2020) det professionella omdömet inom mellanmänniska yrken, till exempel hos läkare, socialarbetare, poliser eller lärare. Detta tangerar frågor som rör kvalitet inom utbildning, där Bornemarks hållning är att system som bygger på målstyrning, manualisering och detaljgranskning riskerar att minska utrymmet för det professionella omdömet. Dokumentationskraven i det systematiska kvalitetsarbetet ("förpappring" med Bornemarks språkbruk) skulle enligt en sådan logik kunna minska möjligheterna och tiden att genomföra kärnverksamheten och snarare öka den tid som professionella lägger på tungrodda administrativa uppgifter. Förståelsen av

kvalitetsbegreppet framstår som central i genomförandet av utbildning och undervisning, men också inom ramen för ett systematiskt kvalitetsarbete. Begreppet har över tid laddats med olika innebörder beroende på de olika sammanhang och de olika ansvarsnivåer där det används, samtidigt som det inom skolväsendet får en mer specifik inramning. Skollagens portalparagraf, de nationella målen och övrigt innehåll i läroplanerna bildar en sådan utgångspunkt för det kontinuerliga samtalet om vad kvalitet i skolsammanhanget egentligen innebär och hur man uppnår dessa kvaliteter. En aspekt att tillföra till det samtalet är skollagens bestämmelse om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Forskningen kan till exempel i det systematiska kvalitetsarbetet bidra med kunskap från studier kring lärande, undervisningsprocesser, skolledarskap och skolutveckling, medan utveckling av den beprövade erfarenheten kan bestå av strukturerade sätt att kollegialt problematisera och förbättra den rådande verksamheten.

## Resultat och måluppfyllelse inom skolväsendet

Resultat och måluppfyllelse är centrala begrepp i förhållande till kvalitet, men också tätt förknippade med uppföljning, analys och bedömning i det systematiska kvalitetsarbetet (jfr Skolverket, 2015). Resultat och måluppfyllelse har en likartad betydelse, där dock resultat kan betraktas som ett mer konkret utfall av någon typ av prestation på individ-, grupp- eller organisationsnivå, medan måluppfyllelse i allmänhet kopplas till hur väl en verksamhet levtt upp till nationella mål (jfr definitionen av kvalitet ovan, jfr även Skolverket, 2012). Vilka resultat som uppmärksammas är betydelsefullt, inte minst med tanke på skollagens krav på orsaksanalyser av resultat för att på grundval av dessa kunna genomföra insatser för ökad måluppfyllelse. Skolväsendets uppdrag att främja utveckling av kunskaper och värden ligger till grund för vilka resultat som väljs ut för bedömning av huvudmannens, förskolans eller skolans måluppfyllelse. I detta ligger en stor komplexitet med avseende på den mängd övergripande mål, kriterier för bedömning av kunskap och betygskriterier som återfinns i läroplaner, ämnes- och kursplaner (jfr Håkansson, 2020, 2018). Som exempel kan nämnas att det i grundskolans läroplan finns 29 målformuleringar som täcker in övergripande innehållsområden som normer och värden, kunskaper, ansvar och inflytande, skolan och omvärlden och bedömning och betyg. Lägg därtill betydligt fler formuleringar (kriterier för bedömning av kunskap och betygskriterier) som konkretiserar elevernas kunskapsutveckling i olika skolämnen. Att finna en balans mellan resultat som knyts till kunskapsuppdraget och resultat som kan relateras till värdegrundsuppdraget blir därför en viktig uppgift och något som kan bidra till helhetsbilden av kvalitet och resultat och måluppfyllelse i vid bemärkelse.

Resultaten kopplade till kunskapsutveckling är naturligtvis ändå väsentliga i relation till kvalitet och som del av det systematiska kvalitetsarbetet. Även inom en sådan ram finns potentiellt ett stort antal typer av utfall att utgå ifrån, samtidigt som vissa obligatoriska

kunskapsbedömningar (t.ex. vid nationella prov och betygssättning) i de olika skolformerna ofta betraktas som viktiga för vilka resultat som uppmärksammas. En viktig skillnad mellan förskola och skola är förstås att det i förskolan ställs krav på att följa, dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande i relation till läroplanens målområden och hur deras kunskaper kontinuerligt förändras (Lpfö 18, s. 13), medan det i skolan görs bedömningar i relation till årskursrelaterade kriterier för bedömning av kunskaper eller betygskriterier. Ett sätt att bidra till helhetsbilden av barns och elevers utveckling och lärande är att väga in såväl kunskapsmässiga som sociala och emotionella aspekter av lärande. De sistnämnda mer subjektiva sidorna av barns och elevers lärande samspelar i viss utsträckning med kunskapsutveckling inom de områden som regelbundet dokumenteras, samt följs upp och utvärderas i relation till kurs- och ämnesplaner. Forskare har pekat ut en rad aspekter av den här typen av ”mjuka variabler” som i någon mån kan associeras med de kunskapsresultat som traditionellt följs upp och används i det systematiska kvalitetsarbetet, till exempel engagemang och känsla av tillhörighet i skola och undervisning, tilltron till förmågan att lära, självreglering, känslan av att klara uppgifter och prov samt motivation (Hattie & Anderman, 2013; Sammons & Gray, 2016).

Till detta kan läggas även andra förmågor vid sidan av de kunskapsmässiga, till exempel uthållighet, organisering och planering, ansvarstagande, att kunna använda metakognitiva strategier eller studiemetoder osv. (Håkansson & Sundberg, 2016). En del av dessa aspekter formuleras för övrigt som övergripande mål i läroplanerna för grund- och gymnasieskola, samt vuxenutbildning, till exempel att eleverna utvecklar sin förmåga att själva bedöma sina studieresultat, arbetsprestationer och utvecklingsbehov. Ett sådant mål är betydelsefullt i sig självt, men också som ett medel att uppnå resultat i fråga om kunskapsutveckling. Utveckling av strategier för självvärdering har även lyfts fram som betydelsefullt inom forskningen kring formativ bedömning (jfr Karpinsky & D’Agostino, 2013; Lundahl, 2011).

Frågan om resultat och måluppfyllelse är central inom skolväsendet och för beslutsfattare på olika nivåer. Även inom forskningen finns ett intresse att belysa olika aspekter kopplade till resultat och måluppfyllelse, såsom styrning, ledarskap, kvalitetsarbete osv. Prøitz m.fl. (2021), som i en norsk kontext undersökt hur skolchefer styr och leder skolors användning av resultatdata, identifierar en variation i ledningsstilar med två ytterligheter: dels en mer kontrollorienterad strategi som betonar kontroll av elevers resultat och användningen av standardiserade tester, dels en mer samarbetsorienterad strategi som lägger tonvikten vid kollegialt ägarskap och diskussioner och utvecklingsåtgärder snarare än att detaljstyra dataanvändningen. Forskarna framhåller att decentraliserade skolsystem skapar utrymme för olika typer av styrning på lokal nivå, där till exempel skolchefer kan anpassa sitt ledarskap till lokala behov men med olika typer av konsekvenser. Prøitz m.fl. (2021) pekar exempelvis på att

skolchefernas hantering av arbetet med resultatdata visar på en balans mellan makroperspektiv (fokus på nationella mål och riktlinjer) och mikroperspektiv (fokus på lokala kontextspecifika initiativ och relationer med skolledare), där det förstnämnda tycks minska lärarnas motivation medan det sistnämnda tenderar att öka känslan av ägarskap. Samtidigt menar forskarna att det behövs ytterligare forskning, för att förstå vilka styrningsstrategier som är mest effektiva för att balansera utbildningssystemets krav på resultat med lokala behov av autonomi och samarbete i skolutvecklingsprocesser.

Resultat och måluppfyllelse framstår som viktigt att uppmärksamma i utformningen av kvalitetssystem på olika nivåer och i olika kontexter. Även om flera aspekter är givna genom kraven på att det systematiska kvalitetsarbetet ska inriktas mot de nationella målen i läroplaner och andra regleringar, finns ett antal frågor att fundera över. Det handlar bland annat om balansen mellan begrepp som kontroll, autonomi och utveckling, men också om vilka resultat som är viktigast att följa upp och analysera beroende på skolform och kontext, liksom hur delaktighet skapas kring arbetet med resultaten. Det senare hänger samman med en annan viktig fråga som handlar om risken för att arbetet med uppföljning och analys av resultat och måluppfyllelse blir dominerande på bekostnad av ett framåtsyftande systematiskt kvalitetsarbete. Det framåtsyftande kvalitetsarbetet är i sig en krävande uppgift där tillräckligt med tid och utrymme för kollegiala lärprocesser, förnyelse och förbättring av förskolans och skolans inre arbete kan vara avgörande.

## **Det systematiska kvalitetsarbetets framväxt och betydelse**

Frågor om kvalitet, resultat och måluppfyllelse får sin praktiska innebörd i det systematiska kvalitetsarbetet. Det handlar om att mer konkret undersöka och utveckla kvalitet i utbildningen och särskilt i undervisningen, snarare än att betrakta det systematiska kvalitetsarbetet som en abstrakt företeelse vid sidan av eller enbart som ett dokumentationskrav. Systematiskt kvalitetsarbete har vuxit fram som en följd av de förändringar som inleddes i slutet av 1980-talet och i början av 1990-talet. Övergången från central reglering till en mer decentraliserad modell innebar att staten formulerade övergripande mål och riktlinjer för utbildningen medan kommunerna och enskilda skolor fick ansvaret för hur dessa mål skulle uppnås. Detta inkluderade organiseringen av verksamheten och uppföljningen av resultat. Den s.k. kommunaliseringen innebar också att kommunerna 1991 övertog arbetsgivaransvaret för skolledare och lärare. Forskare beskriver detta i efterhand som "... ett av de mest påtagliga konkreta inslagen i vad som har kommit att benämnas som skolans kommunalisering" (Berg, m.fl., 2015, s. 86). Krav på kommunala skolplaner infördes, vilket kopplades till den lokala arbetsplanen på skolnivå som införts redan vid införandet av ny läroplan för grundskolan 1980.

Det första steget mot dagens systematiska kvalitetsarbete var införandet av krav på kvalitetsredovisning i slutet av 1990-talet (SFS 1997:702), som förstärkte huvudmännens ansvar för uppföljning och utvärdering. Kvalitetsredovisningen introducerades som en del av regeringens ambition att förbättra lokala skolors måluppfyllelse och utveckling. Den skulle fungera som ett transparent verktyg för att synliggöra huvudmännens och skolornas prestationer och identifiera förbättringsområden. Redovisningen var tänkt att stärka skolornas självständighet och lokala ansvar för kvalitetsutvecklingen men också skapa en möjlighet för insyn och jämförelse mellan skolor (jfr Skr 1996/97:121). Fokus för kvalitetsredovisningen i det inledande skedet var lokala mål i skolplaner och arbetsplaner, för att i senare versioner av förordningar inriktas mot nationella mål (Skr 2001/02:188). Något senare inkluderades även förskolor och fritidshem i de nationella bestämmelserna om kvalitetsredovisning (SFS 2005:609). Efter tillkomsten av förskolans läroplan 1998 hade dock många förskolor redan kommit i gång med sitt kvalitetsarbete och även upprättat kvalitetsredovisningar (MSU, 2007).

I samband med den senaste större skollagsreformen 2010 aktualiserades behovet av att ytterligare förstärka och utveckla det lokala systematiska kvalitetsarbetet. Då togs även de nationella kraven på skolplaner, arbetsplaner och kvalitetsredovisning bort, med motivet att kvalitetsarbetet inte krävde detaljerade bestämmelser på nationell nivå utan snarare kunde vägledas av generella riktlinjer för dokumentation, samt krav på systematik och kontinuitet (jfr Ds 2009:25; Prop. 2009/10:165). Samtidigt förstärktes dock den nationella styrningen genom fler nationella ämnesprov och en förstärkt statlig skolinspektion, tillsammans med bland annat läroplansförändringar i såväl grund- som gymnasieskola och riktade statsbidrag. Dessa åtgärder som hade föregåtts av en långvarig nedåtgående trend när det gäller resultat och likvärdighet i svensk skola har beskrivits av forskare som tecken på re-centralisering (jfr Adolfsson & Nordholm, 2024).

Det går alltså att spåra en successiv förskjutning över tid i riktning mot ett ökat statligt engagemang och styrning i relation till huvudmännens och enheternas ansvar och befogenheter. Om detta också gäller det systematiska kvalitetsarbetet är mer av en empirisk fråga. Forskare som undersökt den nationella skolutvecklingsinsatsen Samverkan för bästa skola (SBS/numera Riktade insatser) noterar ett påtagligt och praktiskt engagemang från Skolverket i hur så kallade nulägesanalyser genomförs, med delvis olika konsekvenser hos de huvudmän och skolor där de efterföljande utvecklingsinsatserna genomförs. En konsekvens som har identifierats är en i viss mån passiv hållning från huvudman och förvaltning, men ett större engagemang på skolnivå kring utveckling av undervisningen som en del av det systematiska kvalitetsarbetet (Adolfsson & Håkansson, 2021). En annan konsekvens som har identifierats är en oklar koppling mellan Skolverkets verktyg i stödet till kvalitetsarbete och skolhuvudmännens

lokala arbetsmodeller för kvalitetsarbete. Samtidigt noteras en ökad lokal förståelse för hur systematiska analyser kan genomföras, något som forskarna menar är en förutsättning för utveckling av förbättringskapacitet (Nehez & Håkansson Lindqvist, 2024).

Av Skolverkets allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete framgår syftet med detta: ”Syftet med kvalitetsarbetet är att de nationella målen för utbildningen ska uppfyllas. Syftet är också att skapa delaktighet och dialog om måluppfyllelsen och om orsakerna till eventuella brister” (Skolverket, 2012, s. 12). Med tanke på tidigare resonemang kring kvalitet, resultat och måluppfyllelse är komplexiteten hög vad gäller urvalet av mål för uppföljning, analysarbetet och sättet att bedriva förbättringsarbete. Intentionen att skapa delaktighet och dialog i det systematiska kvalitetsarbetet ställer ännu högre krav på utformning och genomförande på olika nivåer i utbildningssystemet, dvs. att kvalitetsarbetet bedrivs kontinuerligt och på ett sådant sätt att alla aktörer utifrån sitt ansvar och sin roll kan bidra till ”... förnyelse och ständiga förbättringar under rådande förutsättningar ...”. Den delen av syftet orienteras i hög grad mot kommunikation och samspel i utbildningssystemet och i synnerhet det systematiska kvalitetsarbetet. Detta är också något som har uppmärksammats i forskning under senare år, till exempel hur samspelet mellan utbildningsförvaltningar och rektorer genererar olika typer av spänningsfält. Det kan handla om autonomi och kontroll i kvalitetsarbetet (Liljenberg m. fl., 2023), resultatansvar och professionell autonomi (Ståhlkrantz & Rapp, 2022) eller om hur forum för kommunikation kan bidra till att stärka förtroendet mellan förvaltning och skolledare, samtidigt som krav på enhetlighet och standardisering av artefakter minskar möjligheterna till flexibilitet på den lokala skolan (Liljenberg & Andersson, 2021). Liknande resultat framkommer i en annan studie där det också framhålls ett behov av att balansera yttre krav och förväntningar gentemot skolans självbestämmande, både vad gäller sättet att dokumentera kvalitetsarbetet och sättet att genomföra s.k. kvalitetsdialoger (Håkansson & Adolfsson, 2022).

## Avslutning

Den här artikeln har haft ambitionen att bidra till reflektion och diskussion kring frågor om kvalitet, resultat och måluppfyllelse samt systematiskt kvalitetsarbete. Inget av dessa teman har entydiga eller enkla svar. Snarare indikerar genomgången ovan behovet av ett ständigt pågående samtal runt alla dessa delar. Ett samtal som behöver föras på alla nivåer; inom varje verksamhet, mellan verksamheter och mellan organisatoriska nivåer i styrkedjan. Samspelet mellan organisatoriska nivåer i ett systematiskt kvalitetsarbete, analysarbetet och ledarskapet med de möjligheter och utmaningar som framträder där fördjupas i de följande artiklarna.

## Referenser

- Adolfsson, C-H, & Håkansson, J. (2021). Mötet mellan den statliga och kommunala kvalitetsstyrningen inom ramen för Samverken för bästa skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(1), 15-41.
- Adolfsson, C-H. & Nordholm, D. (2024). Organizational Routines and Theorizing in Large-Scale School Improvement – Exploring a Swedish Design. *Leadership and Policy in Schools*.
- Berg, G., Andersson, F., Bostedt, G., Perselli, J., Sundh, F. & Wede, C. (2015). *Skolans kommunalisering och de professionellas frirum*. Mittuniversitetet: Utbildningsvetenskapliga studier, 2015:2.
- Bergh, A. (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning. Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2010.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Konsekvenser af indikatorer*. Odense universitet: Institut for Statskundskab.
- Ds 2009:25. *Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet och trygghet*. Del 1. Stockholm: Fritzes.
- Hattie, J. & Anderman, E. (red.). (2013). *International guide to student achievement*. New York: Routledge.
- Håkansson, J. (2021). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem. Strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. (2020). Att leda det systematiska kvalitetsarbetet – hur kan komplexiteten hanteras? I: U. Blossing (red). *Rektor i fokus. Kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. (2018). Resultatanalyser på vetenskaplig grund – men vilken? I: N. Rönnström & O. Johansson (red). *Att leda skolor med stöd i forskning. Exempel, analyser och utmaningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J. & Adolfsson, C-H. (2022). Local education authority's quality management within a coupled school system: Strategies, actions, and tensions. *Journal of Educational Change* 23(3), 291–314 <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09414-6>

- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan. Forskning om att leda för elevers måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karpinski, A.C. & D'Agostino, J.V. (2013). The role of formative assessment in student achievement. I: J. Hattie & E. Anderman (red). *International guide to student achievement*. New York: Routledge.
- Liljenberg, M., & Andersson, K. (2021). Relations between an improving Swedish LEA and school principals with joint quality and improvement responsibilities. *Education Inquiry*, 12(2), 147–162. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1802851>
- Liljenberg, M., Hirsch, Å., Jahnke, A. & Karlsson Pérez, Å. (2023). School principals perceptions of autonomy and control i low-SES communities – navigating local school administration on the front line. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(3), 248-259. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2254677>
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Myndigheten för skolutveckling, MSU (2007). *Kvalitetsarbete i förskola och skola. Handbok i kvalitetsredovisning*. Stockholm: Liber.
- Nehez, J. & Håkansson Lindquist, M. (2024). External facilitators' practical work for school improvement: deprofessionalising or developing improvement capacity? *Journal of Educational Change*.
- Nytell, H. (2006). *Från kvalitetsdié till kvalitetsregim: [om statlig styrning av skolan]*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2006.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet och trygghet: regeringens proposition*. Stockholm: Riksdagens tryckeriexpedition.
- Prøitz, T., Mausethagen, S. & Skedsmo, G. (2021). District administrators' governing styles in the enactment of data-use practices. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 244-265.
- Sammons, D. & Gray, J. (2016). Methodological and scientific properties of school effectiveness research: Exploring the underpinnings, evolutions, and future directions of the field. I: C. Chapman m.fl. (red.), *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy, and practice*. Abingdon: Routledge.
- SFS 1997:702. *Förordning om kvalitetsredovisning inom skolväsendet med ändringar*  
SFS 2001:649, SFS 2004:648, 2005:609.
- Skolverket (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet*, Allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2022). *Utvärdering av Samverkan för bästa skola. Utvecklingen hos huvudmännen i två urvalsomgångar*. Stockholm: Skolverket.

Skr 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Utbildningsdepartementet.

Skr 2001/02: 188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet*. Utbildningsdepartementet.

Ståhlkrantz, K. & Rapp, S. (2022): Leading for higher grades—balancing school leadership on the fine line between accountability and professional autonomy. *International Journal of Leadership in Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2098381>

Vetenskapsrådet (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Österberg, J. (2023). *Resultatanalys i skolan*. Lund: Studentlitteratur.