

Dokumentation i enlighet med lärares pedagogiska uppdrag och juridiska skyldigheter

Åsa Hirsh

Precis som många andra yrkesgrupper ägnar sig lärare åt all möjlig sorts dokumentation; den kan vara knuten till elevhälsa, föräldrakontakter, incidenter, arbetslagsarbete, arbetsplaner, kvalitetsredovisningar, inventeringar, beställningar – ja, listan kan göras lång. Denna artikel handlar inte om all dokumentation man som lärare i olika hög grad har att hantera i sitt arbete. Här ligger fokus, som titeln antyder, på dokumentation i enlighet med lärares pedagogiska uppdrag. Texten handlar, mer specifikt, om dokumentation *av kunskap och för lärande*. Dokumentation *av kunskap och för lärande* kan knytas till planering, genomförande, uppföljning och bedömning av undervisning. Sådan dokumentation pågår egentligen hela tiden, i formativa såväl som summativa syften.

Jag brukar hävda att skolans dokumentation finns i skärningspunkten mellan pedagogik och juridik (Hirsh, 2016). Flera av de dokumentationsformer som används i skolan syftar till att fylla en pedagogisk-didaktisk funktion (och i denna text behandlas enbart sådana). Huruvida de i praktiken gör det eller ej varierar naturligtvis beroende på hur man arbetar med dokumentationen. Hur man arbetar med dokumentationen beror i sin tur på sammanhang och vilka lokala förutsättningar som finns, men också på hur man förstår och ser på dokumentation. Vare sig man som lärare upplever pedagogisk-didaktiska vinster med dokumentation eller ej finns det skrivningar i skollagen, författningar och andra styrdokument som säger att viss dokumentation *ska* finnas. Inom lagens ramar lämnas dock tämligen stort friutrymme till rektorer och lärare när det gäller hur dokumentationen utformas och tillämpas i praktiken. Att vara införstådd med vad skolförfattningarna kräver innebär också att vara införstådd med vad som faller inom detta friutrymme.

Vissa dokumentationsformer är tämligen tydligt reglerade i skolförfattningarna medan andra är mer 'indirekt reglerade'. Nedan beskrivs kortfattat syften med (varför?) och riktlinjer för (hur?) några av lärares vanligast förekommande dokumentationsformer, nämligen:

- Lärares kontinuerliga dokumentation av elevers utveckling och resultat
- Lärares planering av arbetsområden/pedagogisk planering
- Skriftlig individuell utvecklingsplan
- Dokumentation som hör samman med stödinsatserna extra anpassningar och särskilt stöd

Lärares kontinuerliga dokumentation av elevers framsteg och resultat

Varför?

Syftet med all formell utbildning i Sverige, vare sig det gäller grundskola, gymnasieskola eller vuxenutbildning, är att elever ska inhämta och utveckla kunskap och värden (Skollagen, 2010:800). För såväl normer och värden som kunskaper finns övergripande mål beskrivna i respektive skolforms läroplan, och för varje skolämne/kurs finns specifikt innehåll beskrivet. Lärande i skolan handlar alltså om lärande som är riktat mot något specifikt (jfr Biesta, 2012). Mot bakgrund av det torde det vara nödvändigt och oundvikligt att lärare – oavsett skolform och årskurs – ägnar sig åt bedömning och dokumentation. Lärare planerar och undervisar givna innehåll för att eleverna och deras kunskaper ska utvecklas i riktning mot det som beskrivs i läroplanernas mål, och kontinuerligt pågår i samband med detta en process där lärare på olika sätt får eller aktivt samlar in information om respektive elevs utveckling i riktning mot målen. Lika kontinuerligt analyserar och bedömer lärarna denna information och fattar på basis av den olika typer av beslut i formativa eller summativa syften. Den största delen av en lärares arbete handlar om att använda information om eleven i formativt syfte, dvs i syfte att hjälpa eleven att lära och utvecklas i riktning mot målen. Med jämna mellanrum använder man dock också informationen för att summera var en elev befinner sig vid en viss given tidpunkt, exempelvis inför ett utvecklingssamtal när man ska lämna ett omdöme, eller inför ett terminsslut när man ska sätta ett betyg.

Vare sig man är klasslärare och har 25 elever i ett flertal olika ämnen, eller ämneslärare och undervisar ett stort antal elever i ett eller två ämnen, blir det mycket att hålla reda på. För att man ska minnas, och för att omdömen och betyg ska bli rättssäkra, behöver lärare dokumentera kontinuerligt. De fortlöpande anteckningar man gör eller andra former för minnesstöd man har behövs dock också för det viktiga formativa arbetet med att optimera möjligheterna att lära för varje elev, och för att planera, analysera och revidera undervisningen.

Hur?

När, hur och i vilken omfattning lärare ska göra sin kontinuerliga dokumentation i formativa eller summativa syften är inte reglerat i styrdokument. Genom välavvägda och dokumenterade planeringar och uppföljningar kan man dock som lärare få stöd för såväl utvärdering av undervisningen och summerande bedömningar i form av omdömen och betyg, som kommunikation med elever (och vårdnadshavare i grundskolan) kring elevers resultat och utvecklingsområden.

När man ska summera en elevs kunskapsnivå i syfte att lämna ett omdöme eller sätta ett betyg vill man naturligtvis göra det på ett så rättvisande sätt som möjligt. I läroplanen står att lärare vid betygssättning ska ”utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper” (Skolverket, 2011a, s 18). Att utnyttja information innebär att man tar sin utgångspunkt i olika underlag. Det är inte givet (månända inte heller möjligt) att hela den

allsidiga bilden av eleven finns nedskrivna; Hill (1999; 2000) talar om termen *head-noting* som en process där lärare gör 'mentala anteckningar' om elevers utveckling och prestationer i kontinuerlig interaktion. Sådana aspekter, som man har sett och erfårit utan att dokumentera, kan – mer eller mindre medvetet - vara del av det underlag man använder när man summerar en elevs kunskaper till ett omdöme eller ett betyg. När betyg sätts läser och tolkar läraren kunskapskraven utifrån syfte, centralt innehåll och den undervisning som bedrivits och då kan dokumentation spela en viktig roll. Det är lämpligt att använda sig av former för dokumentation som återspeglar variationen/bredden i elevernas kunskaper och skapar en grund för att samtala om bedömning och betygssättning med elever och vårdnadshavare.

Man skiljer ibland mellan termerna *primär* och *sekundär dokumentation* som underlag för summering (jfr. Vallberg Roth m. fl., 2016). Primär dokumentation avser dokumentation som i direkt mening visar/speglar elevens prestationer och resultat. Det kan exempelvis vara en text eleven har skrivit, ett alster eleven har skapat, eller en film som visar något eleven utför. Sekundär dokumentation, å andra sidan, innebär att läraren utifrån primärdokumentationen har gjort en analys och dokumenterat den analysen i form av en kommentar och/eller en värdering. För att göra en sådan analys behövs någon form av tolkningsram eller värderingsverktyg. Detta värderingsverktyg kan vara kunskapskraven som lärare läser och tolkar i relation till syfte, centralt innehåll och den undervisning som har bedrivits, eller exempelvis uppgiftsspecifika bedömningsmatriser.

Planering av arbetsområden/pedagogisk planering

Varför?

Som redan nämnts kan lärare dokumentera sina planeringar och uppföljningar så att de ger stöd för att genomföra, följa upp och utvärdera undervisningen, och så att de kan ligga till grund för kommunikation med elev och vårdnadshavare kring syften med och genomförande av undervisningen.

Planering av undervisning, särskilt den typen av lite mer långsiktig planering som omfattar ett helt arbetsområde, är en tankeprocess som innefattar kursplanernas alla delar – syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Utöver det har man som lärare naturligtvis också de mål som står i läroplanens övriga kapitel att ta hänsyn till. En pedagogisk planering kan ses som ett verktyg för att synliggöra att allt hänger ihop på ett logiskt sätt, och att det som står i styrdokumentet är det som omsätts i undervisning och bedöms (i formativa och summativa syften) under och efter arbetsområdet.

Hur?

Hur pedagogiska planeringar skrivs och används varierar, beroende på vad man primärt uppfattar att dokumentationsformen ska åstadkomma. Vissa lärare använder dem i första hand för att inför ett arbetsområde informera elever (och i vissa fall vårdnadshavare) om undervisningens mål, innehåll och upplägg, medan andra använder dem som ett kontinuerligt verktyg för både information, metakognitiv träning för eleverna, och grund för sin egen planering och analys av undervisning.

Vissa lärare gör en pedagogisk plan för sin egen skull, och ger eleverna en anpassad/förenklad variant av denna. Det kan vara bra, särskilt när man är i början av sin yrkeskarriär. I takt med att ens förtroendet för kursplanernas olika delar ökar är det dock naturligt att den röda tråden mellan mål-innehåll-bedömning "sitter i ryggmärket", och då kan ett och samma dokument användas för en själv och för eleverna.

Om man tänker sig att eleverna ska få pedagogiska planeringar är det viktigt att tänka på att formulera dem så att eleverna har möjlighet att förstå, och att kursplanens språk behöver konkretiseras med hjälp av exempel i undervisningssammanhanget, snarare än återges i sin exakta form. Man bör också lämna utrymme för eleverna att ha inflytande över exempelvis undervisnings- och bedömningsformer, eftersom det tydligt uttrycks i läroplanen att eleverna i takt med stigande ålder och mognad ska ha inflytande över sin utbildning (Skolverket, 2011a).

Jag brukar sammanfatta de innehållsliga delarna i en pedagogisk planering i fyra punkter (jfr. Hirsh, 2016):

1. Formulering av lärandemål: Vart ska området leda? Vilka innehållsrelaterade kunskaper och förmågor ska utvecklas? (Utgångspunkt tas främst i ämnets syfte och det centrala innehållet, men man behöver också ha kännedom om vad som står i kunskapskraven/bedömningskriterierna)
2. Konkret planering av innehållet i undervisningen: Vad behöver eleverna, steg för steg, lära sig och träna på för att utveckla det som formulerats i lärandemålen? Hur kan undervisningen varieras och hur kan det formativa arbetet se ut?
3. Hur ska kunskaper och förmågor bedömas, formativt såväl som summativt?
4. Hur ska arbetsområdet utvärderas och dokumenteras? (Elevernas reflektioner kring det egna arbetet, lärarens dokumentation av elevernas kunskaper, lärares och elevers utvärdering av arbetsområdet)

Samtliga dessa punkter är sådana som lärare behöver ha klart för sig innan man påbörjar ett nytt arbetsområde med eleverna, samtidigt som man alltid behöver vara flexibel nog att göra eleverna delaktiga och/eller förändra sin planering utifrån hur arbetet fortskrider.

Skriftlig individuell utvecklingsplan

Varför?

Den skriftliga individuella utvecklingsplanen är, enligt Skolverkets allmänna råd (2013), ett stöd i arbetet med att säkerställa uppföljningen av varje elevs kunskapsutveckling och eventuella behov av stöd. När det gäller denna dokumentationsform är skollagen tydlig; alla elever i årskurs 1–5 ska ha en individuell utvecklingsplan som upprättas en gång varje läsår. För elever i betygssättande årskurser i grundskolan, samt i gymnasieskolan och vuxenutbildningen finns inget krav på upprättande av en sådan plan, men *principiellt* ska man vid utvecklingssamtal lämna samma innehållsliga information som den som finns i en

utvecklingsplan även till elever och vårdnadshavare i årskurs 6–9 och på gymnasiet. Oavsett årskurs/skolform gäller att elev och vårdnadshavare vid varje utvecklingsamtal ska informeras om hur eleven har utvecklats i förhållande till läroplanen och kunskapskraven i alla de ämnen eleven får undervisning i, och dessutom få veta hur fortsatt utveckling bäst kan stödjas. Utvecklingsplanen får enligt skollagen även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektorn har beslutat det. Överenskommelser mellan läraren, eleven och elevens vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet ska dessutom alltid dokumenteras i utvecklingsplanen (Skolverket, 2013).

Hur?

Forskning (exempelvis Hirsh 2014; 2015) har visat att den skriftliga individuella utvecklingsplanen kan uppfattas, se ut och användas på olika sätt; den skiftar i betydelse beroende på hur man som lärare uppfattar den som verktyg. För vissa är den en företeelse som enbart existerar i samband med utvecklingsamtal, för andra är den ett verktyg som kan användas av både lärare och elever kontinuerligt.

Oavsett om man använder utvecklingsplanen kontinuerligt eller ej *är* den alltid kopplad till utvecklingssamtalet, eftersom det är i samband med detta som den i grunden upprättas. Den kan sägas bilda en slags struktur för samtalets upplägg. Med grund i omdömen som läraren/lärarna i förväg har formulerat samtalar man med elev och vårdnadshavare om hur det har gått och vilket nuläget är, och med utgångspunkt i detta formulerar man de framåtsyftande delarna. I de allmänna råden (2013) finns riktlinjer för utformandet, och i Skolverkets stödmaterial (2017) konkretiseras ytterligare vilka olika delar planen kan innehålla och hur de innehållsligt kan formuleras. Det finns inga krav på att man ska använda de blanketter och övriga stödstrukturer för den skriftliga individuella utvecklingsplanen som Skolverket presenterar i sitt stödmaterial. Det finns de som finner mallar för planen på annat håll, exempelvis inom ramen för digitala lärplattformar (vilket jag återkommer till längre fram), men det står också rektorer fritt att besluta om en egen utformning inom ramen för vad lagen kräver. Planen är tänkt att dels vara en information om elevens aktuella kunskapsnivå, dels vara ett verktyg för att stärka elevens och vårdnadshavarens möjlighet till delaktighet. När den formuleras ska man utgå från elevens styrkor, förutsättningar och intressen, uttrycka positiva förväntningar och tilltro till elevens möjligheter att utvecklas, samt ta hänsyn till elevens integritet (Skolverket, 2013).

Dokumentation som hör samman med stödinsatserna extra anpassningar och särskilt stöd

Varför?

Dokumentationsformerna runt extra anpassningar och särskilt stöd är i grunden kopplade till idén om en skola för alla. Alla elever, oavsett aspekter som socioekonomisk bakgrund eller eventuella svårigheter av olika slag, ska ha likvärdiga möjligheter att nå de mål som har satts upp i skolans styrdokument. Även här är lagen tydlig; skolan har ett kompensatoriskt uppdrag, och om det för vissa elever behövs ytterligare stöd utöver den ledning och stimulans som den ordinarie undervisningen erbjuder, ska sådant stöd ges.

Oavsett årskurs gäller, enligt skollagens tredje kapitel, att man för elever som riskerar att inte nå minst godtagbar kunskapsnivå i förhållande till kunskapskraven i ett ämne *ska* fundera över hur undervisningen och undervisningssammanhanget kan anpassas för att ge eleven bättre möjligheter att lära. I ett första läge handlar det ofta om förändringar av mindre ingripande karaktär, så kallade extra anpassningar, och i ett andra läge om utredning och eventuellt beslut om särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014a).

Om man ser lärande som något som försiggår i interaktionen mellan eleven och den kontext eleven finns i kan man aldrig isolera elevens lärande vare sig från undervisningens upplägg eller den miljö där undervisningen bedrivs (se exempelvis Moss m.fl., 2008). Det elever lär och presterar i skolan behöver förstås mot bakgrund av de möjligheter eleverna ges för att lära och prestera. Systematisk dokumentation kring anpassningar av undervisning och undervisningsmiljö som prövas ger grund för analys och utvärdering.

Hur?

Om man gör bedömningen att det finns risk för att kunskapskraven eventuellt inte kommer att nås behöver man, som nämnts, fundera över hur man i undervisningen kan ge eleven bättre möjligheter. I första hand handlar dessa möjligheter oftast om extra anpassningar och i andra hand att utreda om eleven har behov av särskilt stöd. Skolverket (2014a, 2014b) definierar extra anpassningar som stödsatser av mindre ingripande karaktär, som kan hanteras av lärare och annan personal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det kan exempelvis vara extra tydliga instruktioner, anpassade läromedel eller kortare perioder av mer intensiv färdighetsträning. För extra anpassningar krävs inga särskilda beslut, och inte heller något åtgärdsprogram. Däremot är det naturligt att i årskurs 1–5 dokumentera de extra anpassningar som pågår i elevens individuella utvecklingsplan, eftersom man i den ändå ska sammanfatta vilka insatser skolan gör eller tänker göra för att eleven ska nå kunskapskraven och utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2017).

Det är viktigt att det finns rutiner och riktlinjer för hur arbetsgången ser ut när man uppmärksammar att en elev riskerar att inte nå målen, och att inblandade parter känner till hur detta ska dokumenteras initialt och kontinuerligt (jfr Hirsh, 2016; Skolverket, 2014a; 2014b). Mellan de avstämningpunkter som den skriftliga individuella utvecklingsplanen utgör behöver man föra kontinuerliga anteckningar över hur de extra anpassningar man prövar att ge eleven fungerar. Tiden som går mellan skrivandet av två utvecklingsplaner kan ju vara ett helt år, och både behovet och arten av anpassningar kan variera under den perioden. Dokumentation av extra anpassningar kan dessutom vara viktigt underlag om det skulle bli aktuellt med en utredning om behov av särskilt stöd, eftersom man då gör en genomgripande analys av elevens situation och de anpassningar som tidigare gjorts (jfr Hirsh, 2016).

Om man märker att de extra anpassningar man gör inte är tillräckliga för eleven kan det vara aktuellt med särskilt stöd. Särskilda stödåtgärder kan exempelvis vara egen elevassistent, särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning eller specialpedagogiskt stöd i större omfattning eller under längre tid. För att kunna ge eleven särskilt stöd behöver

man göra en utredning bestående av två delar; en kartläggning och en pedagogisk bedömning. Om man kommer fram till att det finns behov av särskilt stöd upprättar man ett åtgärdsprogram där stödåtgärderna framgår. Åtgärdsprogram skrivs endast om man genom utredning kommer fram till att behoven är av sådan art att de inte kan tillgodoses genom extra anpassningar och därmed rymmas inom ramen för ordinarie undervisning. I åtgärdsprogrammet ska bara de åtgärder som är särskilt stöd dokumenteras. Mellan det att beslutet om åtgärdsprogram har tagits och tidpunkten för utvärdering arbetar olika inblandade personer med att praktiskt genomföra de åtgärder som man kommit överens om. Under denna tid sker en kontinuerlig uppföljning av hur åtgärderna fungerar och hur utvecklingen ser ut. I Skolverkets allmänna råd för arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (2014a) finns exempel på blanketter för att dokumentera utredningar och åtgärdsprogram.

Exempel på strategier, metoder och praktiker för att genomföra dokumentation

Jag har vid några tillfällen i texten redan berört det faktum att lärares sätt att dokumentera kan se olika ut och tillmätas olika stort pedagogiskt-didaktiskt värde av olika lärare, trots att alla i egentlig mening arbetar utifrån samma styrdokument. Det finns en rad olika anledningar till detta. Precis som elevernas lärande i skolan är beroende av sättet som undervisningen organiseras på och andra kontextuella villkor, så är lärares arbete med dokumentation beroende av den organisation och de villkor som omgärdar deras arbete. Jag brukar hävda att det är viktigt att som lärare (och rektor) ha koll på de lagar och riktlinjer som styr och omgärdar skolans dokumentation. Om man vet vad som i faktisk mening är måsten, vet man också vad som faller inom ens friutrymme. Mycket av det konkreta arbetet med hur dokumentation ska formuleras är faktiskt upp till rektorer och lärare, som har mandatet att anpassa sina lösningar och arbetssätt utifrån lokala förutsättningar och olika ämnestraditioner, inom de ramar som lagen sätter. Detta innebär dock inte alltid att de utformar egna lösningar, utan snarare att de ofta väljer lösningar som tillhandahålls av externa aktörer. Skolverket ger i olika stödmaterial (se exempelvis Skolverket, 2014b; 2017) förslag på hur man kan dokumentera, men ingen är tvungen att följa det som står i ett stödmaterial. En rad andra aktörer på utbildningsmarknaden, inte minst företag som producerar så kallade learning management systems (LMS), eller digitala lärplattformar, har ofta inbyggda lösningar för såväl kontinuerlig bedömning och dokumentation av elevers kunskaper och framsteg som individuella utvecklingsplaner. Nästan varje skolhuvudman idag använder olika LMS, och i och med det får relationen mellan styrning och friutrymme något av en ny innebörd. Det blir i praktiken ofta dokumentationslösningarna i lärplattformen man använder, även om lagen inte kräver att det är så man ska dokumentera. Också synen på vad dokumentation är och möjliggör kan leda till att dokumentationen ser olika ut, men framför allt till att den används på (ibland drastiskt) olika sätt. Dysthe (2002) beskriver portfolio som ett redskap som i sig själv inte har någon pedagogisk värdeförankring, och därför kan användas oavsett vilken pedagogisk grundsyn man har: ”En portfolio är som en kameleont, som skiftar färg efter vilka pedagogiska grundprinciper som läggs till grund för den praktiska användningen” (s. 93). Också annan dokumentation, som exempelvis

den skriftliga individuella utvecklingsplanen, kan betraktas som en sådan kameleont. I en kvalitetsgranskning av förskolan skriver Skolinspektionen (2012) att man brukar skilja på dokumentation som visar vad som har hänt, och *pedagogisk dokumentation*, som visar en process och används för att barn och vuxna tillsammans ska kunna reflektera och komma vidare i det pedagogiska arbetet. Individuella utvecklingsplaner kan på liknande sätt användas enbart för att informera om och visa på elevens utveckling, eller användas för att *både visa och stödja/stimulera* såväl elevens lärande som lärares utveckling av undervisning. Det senare hänger samman med en syn på undervisning som en ständigt pågående cyklisk process enligt principen *var är vi – vart ska vi – hur gör vi – hur blev det* (Hirsh, 2016). Även skolans systematiska kvalitetsarbete, där man på skolövergripande nivå identifierar och prioriterar utvecklingsområden i relation till de nationella målen, kan ses som en sådan cyklisk process (Skolverket, 2015).

Den skriftliga individuella utvecklingsplanen kan förstås som en företeelse som existerar enbart eller framför allt vid utvecklingssamtalet. Den blir då en avstämning av läget, en dokumentation av det som skett sedan man senast hade utvecklingssamtal. Det finns dock många lärare som förstår och arbetar med utvecklingsplanerna kontinuerligt i sin praktik (Hirsh, 2015; 2016) på ett sätt som är inspirerat av portfoliomethodik (se bl.a. Ellmin & Ellmin, 2005). Då blir utvecklingsplanerna något mer än dokument som bara finns i anslutning till utvecklingssamtal en eller två gånger om året. Dokumentation och underlag inför utvecklingssamtal fylls då på efter hand, i fysiska eller digitala 'mappar', och det som eventuellt krävs i anslutning till utvecklingssamtalet är en summering. Utifrån innehållet i mappen har man primärdokumentation som kan visas för vårdnadshavare vid samtalet, men primärdokumentationen kan också ligga till grund för metarefleksion för såväl elev som lärare mellan samtalen. Innehållet i mappen möjliggör jämförelser över tid, där upplevelsen av utveckling kan bli tydlig för eleven. Många menar att detta bidrar till att stärka elevens tilltro till sig själv och sin förmåga att klara av saker. Mappen stimulerar till att eleven jämför med sig själv snarare än med andra, vilket kan vara en motvikt till betyg och kryss i mallar som lätt leder till att elever jämför sig med varandra (Dysthe, 2002; Ellmin & Ellmin, 2005; Hirsh, 2014).

Det finns också lärare som använder elevernas utvecklingsplaner som grund för gemensamma utvärderingar i syfte att hitta mönster och anpassa undervisning (Hirsh, 2015). Även själva framtagandet av dokument, som exempelvis åtgärdsprogram, kan fylla en pedagogiskt viktig funktion. I en studie av Granlund och Steensson (1999) pekas exempelvis på att den kollegiala diskussion och det kollaborativa arbete som sker lärare/personalkategorier emellan i framtagandet av ett åtgärdsprogram är viktiga för det arbete som sedan sker i praktiken. På samma vis är det viktigt att undervisande lärare samverkar för att identifiera elevers behov av extra anpassningar.

Att hitta balansen i dokumentationsrelaterade dilemman

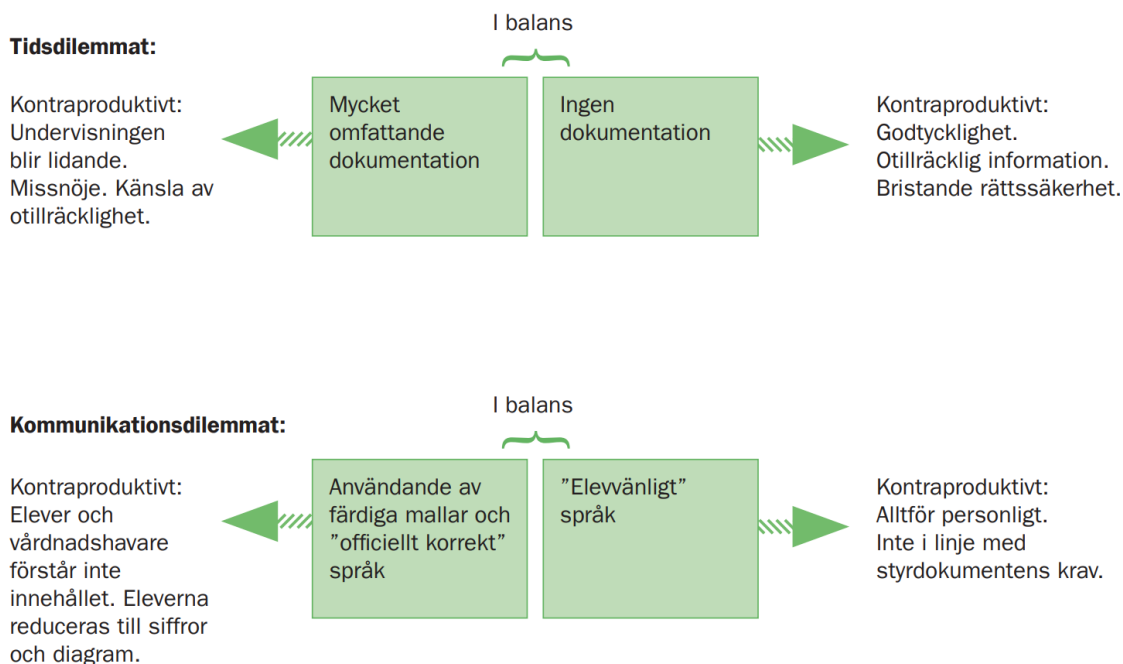
Samtidigt som det ur såväl rättssäkerhets- som utvecklingssynpunkt kan betraktas som självklart att man behöver dokumentera i en rad syften, uppfattas dokumentation inte sällan

som problematisk. Nedan diskuteras att det finns aspekter av de ovan presenterade dokumentationsformerna som kan leda till dilemman för lärare i skolan.

Ett dilemma är inte detsamma som ett problem. Ett problem kan man lösa, men ett dilemma har i egentlig mening ingen lösning. Man måste uppfylla olika krav som upplevs stå i konflikt med varandra, och lösningen på ett dilemma handlar därför om att hitta en rimlig balans (jfr Nilholm, 2007; 2016). Agevall och Jenner (2008) diskuterar hur man behöver utveckla *komplementära attityder*, vilket innebär en förmåga att se olika krav som kompletterande snarare än motstridiga. För att man ska kunna utveckla förmågan att balansera och handla på ett omdömesgillt sätt fordras enligt dem en viss grad av autonomi. Detta blev också synligt i mina avhandlingsstudier. De lärare som kände sig mest tillfredsställda med sitt sätt att skriva och arbeta med skriftliga individuella utvecklingsplaner, och som upplevde att arbetet fyllde en pedagogisk-didaktisk funktion, hade hittat sätt att balansera de dilemman de upplevde. Utmärkande för dem var att de beskrev hur de hade en tämligen hög grad av autonomi – de gavs utrymme att anpassa sitt arbete med utvecklingsplanerna till lokala omständigheter på ett sätt som de upplevde att elever och vårdnadshavare bäst var hjälpta av. Deras rektorer gav dem friutrymme att tolka och omsätta de krav som ställs på nationell nivå och huvudmannanivå, och stöttade deras arbete med att hitta en rimlig balans (Hirsh, 2014). Om man inte får träning i att balansera mellan krav och friutrymme på ett omdömesgillt sätt, riskerar man enligt Agevall och Jenner (2008) att hamna i kontraproduktiva diken.

Alla lärare som intervjuades i mina avhandlingsstudier upplevde dilemman i olika grad, varav ett var kopplat till den tid dokumentationen tar och ett annat var kopplat till kommunikation i termer av det språk som används när man skriver utvecklingsplaner. Det första dilemman kallade jag *Dokumentation vs. Undervisning*, och det innebär i korta drag att dokumentationsarbetet upplevdes som så tidskrävande att man kände att man inte längre hade adekvat tid över för att planera och efterarbeta sin undervisning. Det andra dilemman kallade jag *Officiellt korrekt vs. Elevvänligt språk*. Detta handlade om omfånget och komplexiteten i det innehåll som formulerades i dokumenten. Lärarna kände krav från huvudmanna- och rektorshåll på att uttrycka sig byråkratiskt och kurspaneliskt i individuella utvecklingsplaner. Enligt lärarna innebar detta att elever och vårdnadshavare fick svårt att förstå innehållet och överväldigades av både språk och omfattning i dokumenten. Lärarna kände att de la mycket tid på något som mottagarna i låg grad förstod och kunde använda sig av (Hirsh, 2014).

Som nämnts beskrev samtliga intervjuade lärare dessa dilemman. Det som skiljde lärarna åt var alltså inte i första hand upplevelsen av dilemman, utan snarare deras sätt och förutsättningar att hantera och balansera de dilemman de upplevde. Om man resonerar utifrån tids- respektive kommunikationsdilemman kan man se på balansering mellan kontraproduktiva diken på följande vis:



Om man inte har utvecklat komplementära attityder, det vill säga förmågan att balansera på ett omdömesgillt sätt, riskerar man att hamna i diket till vänster eller höger. I tidsdilemmat finns å ena sidan fara för att dokumentationen blir så omfattande att andra arbetsuppgifter blir lidande, å andra sidan att elevens rättssäkerhet och rättigheter inte tillgodoses. I kommunikationsdilemmat riskerar man å ena sidan att slå över i ett stelbent byråkratiskt språk och en instrumentell syn på elevens kunskapsutveckling, å andra sidan i ett godtyckligt formulerat dokument som inte är i linje med styrdokumentet. I stället behöver man hitta en balans som i kommunikationsdilemmat handlar om ett språk som *både* är i linje med kursplaner och begripligt för eleven, och som i tidsdilemmat blir en planerad del av ens totala arbete utan att det tar orimligt mycket tid (Hirsh, 2016).

Sammanfattningsvis

Denna text har handlat om dokumentation i enlighet med lärares pedagogiska uppdrag och juridiska skyldigheter. Ett antal dokumentationsformer som hör samman med planering, genomförande, uppföljning och bedömning av undervisning har gått igenom i syfte att ge en översiktlig bild av varför och hur lärare förväntas dokumentera.

Sammanfattningsvis kan sägas att all den dokumentation som beskrivits ovan handlar om skolans och lärarens uppdrag att på ett systematiskt sätt arbeta för att optimera lärandet och lärandesituationen för varje enskild elev i en skola för alla. Det handlar också om att på ett rättssäkert, rättvist och rättvisande sätt med jämna mellanrum kunna sammanfatta elevens kunskaper i omdömen eller betyg, kunna informera, samt ge elever och vårdnadshavare möjlighet att känna delaktighet i elevens utbildning. Medan varken lärares kontinuerliga dokumentation av elevens utveckling och resultat eller deras sätt att planera

undervisning/arbetsområden regleras i detalj, finns tydligare formuleringar i skollagen runt den skriftliga individuella utvecklingsplanen och arbetet med stödinsatser i utbildningen.

I relation till lärares fortlöpande noteringar om elevers utveckling och resultat säger styrdokumentet att sådan dokumentation behöver finnas. Hur den ska göras faller dock i hög grad inom lärares friutrymme. Gällande skriftlig individuell utvecklingsplan och arbetet med stödinsatser i utbildningen finns, förutom tydliga skrivningar i skollagen, allmänna råd som förklarar ytterligare. För den som önskar finns ännu mer konkreta förslag på blanketter och arbetsgång i flera stödmaterial. Många använder dem, medan andra i stället följer mallar och arbetssätt som är framtagna av andra aktörer på utbildningsmarknaden. Det är fritt fram att göra det, liksom att utveckla egna lösningar och arbetssätt, så länge man håller sig inom de ramar lagen sätter.

Det finns olika sätt att förstå vad dokumentationen står för och hur den kan användas, och det råder delade meningar om det pedagogisk-didaktiska värdet med de dokumentationsformer som har beskrivits i texten. Många lärare upplever dilemman i relation till skolans dokumentation, inte minst för att man tycker att dokumentationen tar oproportionerligt mycket tid. Hur tidskrävande dokumentationen blir är i sin tur, åtminstone delvis, kopplat till hur man utformar och arbetar med den. Mycket omfattande dokumentation är inget självändamål, och rektorer och lärare behöver hitta sätt att balansera sina dokumentationspraktiker så att kontraproduktiva diken åt båda håll undviks.

Referenser

- Agevall, L. & Jenner, H. (2008). Lärares professionalitet – förmågan att hantera dilemma. I Jonnergård, K., E.K. Funck, & Wolmesjö, M. (Red.), *När den professionella autonomi blir ett problem*. Växjö: Växjö University Press.
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Dysthe, O. (2002). Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen. I Skolverket, *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömningen och betygssättning*. Stockholm: Liber.
- Ellmin, R., & Ellmin, B. (2005). *Portfolio – att stödja lärandet i en skola för alla*. Stockholm: Ekelunds.
- Granolund, M., & Steensson, A-L. (1999). Klasslärare och konsulenter arbetar tillsammans – en studie av samarbetsformer, beslutsprocess och tillfredsställelse med. I M. Granlund, A-L. Steensson, L. Roll-Pettersson, E. Björck-Åkesson, M. Sundin, & A. Kylén (Red), *Barn med flera funktionsnedsättningar i särskolan*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Hill, M. F. (1999). Assessment in self-managing schools: Primary teachers balancing learning and accountability demands in the 1990s. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 34, 176–185.
- Hill, M. F. (2000). *Remapping the assessment landscape: Primary teachers reconstructing assessment in self-managing schools*. Unpublished DPhil thesis. Hamilton, New Zealand: University of Waikato.
- Hirsh, Å. (2016). Skolans dokumentation ur ett pedagogiskt och juridiskt perspektiv. Stockholm: Liber.
- Hirsh, Å. (2015). IDPs at work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 59, (1) 77-94. (i-first publicerad online 2013-10-07).
- Hirsh, Å. (2014). The Individual Development Plan: supportive tool or mission impossible? Swedish teachers' experiences of dilemmas in IDP practice. *Education Inquiry* 5(3), 405-427.
- Moss, P. A., Pullin, D., Gee, J. P., Haertel. E., & Young. L. (2008). *Assessment, Equity and Opportunity to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Nilholm, C. (2016). *Vad är ett dilemmaperspektiv?* Hämtat 2016-07-01 från <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/vad-ar-ett-dilemmaperspektiv->
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola - lärande och bärande: Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Rapport 2012:7. Stockholm: Skolinspektionen.

Skollagen. Svensk Författningssamling 2010:800.

Skolverket. (2017). Stödmaterial. *Den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2015). Stödmaterial. *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014b). Stödmaterial. *Stödinsatser i utbildningen. Om ledning, stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stödmaterial. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013a). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Utvecklingsamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Skolverkets allmänna råd. Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes.

Vallberg Roth, A., Gunnemyr, P., Londos, M., & Lundahl, B. (2016). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Rapport från Malmö Universitet. Hämtad 2018-02-01 från <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/21324/L%C3%A4rares%20f%C3%B6rtrogenhet%20med%20betygs%C3%A4ttnings%2020160912.pdf?sequence=2>