

Uppföljning och utvärdering som grund för undervisningsutveckling

Åsa Hirsh, Göteborgs universitet

Det råder ingen tvekan om att undervisningens kvalitet i hög grad är avgörande för elevers möjligheter att lära (Hattie, 2003, 2009; Hargreaves & Fullan, 2012; Hirsh, 2017, 2020a). Ständigt behöver en process pågå där skolprofessionernas blick riktas mot hur undervisningen och allt det som i övrigt utgör elevernas lärmiljö möjliggör lärande och utveckling för de sinsemellan olika elever som finns på en skola. Frågor om vad som tycks fungera bra och vad som tycks fungera sämre behöver ställas i en kontinuerligt pågående undervisningsutvecklande spiral, i syfte att få syn på om den undervisning och de stödsatser som ges möter alla elevers behov och möjlighet att utvecklas mot målen för utbildningen. Om ett sätt att undervisa eller organisera lärmiljön inte fungerar behöver ett annat prövas. Denna text handlar om systematiskt undervisnings- och lärmiljöutvecklande arbete samt uppföljningens och utvärderingens roll i detta arbete.

Skolutveckling, systematiskt kvalitetsarbete och tre U:n

Skollagen ställer tydliga krav på att huvudmän och skolor ägnar sig åt systematiskt kvalitetsarbete för att säkerställa kvalitet och likvärdighet i den utbildning som tillhandahålls. Kvalitet avser, enligt skollagen (SFS 2010:800) och Skolverket (2015), att alla elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling, så att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Skollagen ställer också krav på att stöd i form av extra anpassningar i den ordinarie undervisningen ges om tecken uppmärksammas på att en elev riskerar att inte utvecklas i riktning mot aktuella betygskriterier eller bedömningskriterier. Om detta inte visar sig tillräckligt behöver särskilt stöd övervägas. Strävan ska vara att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Systematiskt kvalitetsarbete och utvecklingsarbete som avser undervisning och stödsatser utifrån möjligheter och hinder på skol-, grupp- och individnivå är en process som ofta avbildas cykliskt med utgångspunkt i frågorna *Var är vi? – Vart ska vi? – Hur gör vi? – Hur blev det?*. Tre U:n är centrala i den ständigt pågående cykliska processen: uppföljning, utvärdering och utveckling (Hirsh & Olin, 2020; Håkansson, 2017). Det konkreta arbetet med att samla information som ska ge grund för analys av

nuläget kallas för *uppföljning*. När informationen finns ”på bordet” analyseras vilka faktorer som kan ha påverkat kvalitet och måluppfyllelse, samt vilka behov av förbättring och utveckling som finns. Arbetet med att analysera och bedöma kvaliteten kallas för *utvärdering*. När det har beslutats vilka områden som ska prioriteras vidtar planering av förbättrings- och utvecklingsinsatser inom dessa områden. Här är det, enligt Skolverket (2015), viktigt att tydliggöra vilka effekter som önskas eller förväntas, tidsplan för arbetet, ansvarsfördelning samt hur insatser ska följas upp och återigen utvärderas. Arbetet med de planerade insatserna kallas *utvecklingsarbete*.

Rektor är den som är övergripande ansvarig för att organisera och leda det cykliska utvecklingsarbetet där lärare och elevhälsa är centrala aktörer när det gäller att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Det är därför viktigt att utvecklingsorganisationen på en skola är sådan att elevhälsans samlade kompetens – vare sig den är medicinsk, psykologisk, psykosocial eller specialpedagogisk – tas tillvara i det kontinuerliga undervisnings- och lärmiljöutvecklande arbetet. Lärare, elevhälsa och övrig personal har goda möjligheter att med sin samlade kompetens skapa förutsättningar som möter elevers behov och främjar lärande, utveckling och hälsa (Löfberg, 2018).

Synliggörande av behov i undervisningen

När undervisning planeras, formas och omformas tar lärare naturligtvis sin utgångspunkt i aktuella styrdokument. Det är där målen för såväl skolämnen som skolans uppdrag i övrigt finns formulerade. För varje ämne och ämnesområde (inom anpassade grundskolan och anpassade gymnasieskolan) finns också centralt innehåll och betygskriterier eller de kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas i årskurs 1, 3, 6 och 9, liksom i olika kurser på gymnasiet (Lgr22, Gy11). Inom de anpassade skolformerna finns betygskriterier för årskurs 6 och 9 inom ämnen och kriterier för bedömning av kunskaper för årskurs 9 inom ämnesområden (Lgra22). Inom anpassade gymnasieskolan finns motsvarande för de nationella och individuella programmen (Läroplan för anpassade gymnasieskolan 13). Det räcker dock inte att ta sin utgångspunkt där, eftersom de klasser och enskilda elever som är föremål för undervisningen sinsemellan är olika och har varierade behov och förutsättningar. Även om målen är samma för alla så kan vägen till dem se olika ut, varför utgångspunkt i planering och genomförande av undervisning alltid också behöver ta sin utgångspunkt i aktuell elevgrupp och de behov som finns där.

Bedömningsinformation

Elevers lärande i det formella utbildningssystemet är inte vilket lärande som helst, utan lärande av något specifikt som finns uttryckt i läroplanerna. Eftersom det är på det viset behöver lärare ständigt förvissa sig om hur elevernas lärande och utveckling fortskrider

relativt det som enligt styrdokumentet ska uppnås. I all undervisning pågår därför en ständig process där lärare gör formella eller informella bedömningar av hur eleverna utvecklas i relation till målen med undervisningen, utifrån den undervisning de får. Eftersom alla lärare i det formella utbildningssystemet, oavsett kontext och åldrar på elever, ägnar sig åt sådan bedömning får de mer eller mindre ständig *bedömningsinformation*. Bedömning i formell utbildning, oavsett stadium eller skolform, kan beskrivas som en process i tre steg, där lärare 1) iakttar eller aktivt samlar in information om elevers kunskaper och utveckling, 2) analyserar och värderar informationen och fattar beslut utifrån den, och 3) agerar på basis av information och beslut (Hirsh, 2020b).

I själva genomförandet av lektioner eller andra aktiviteter med elever får lärare en mängd bedömningsinformation. Det får de exempelvis när de ställer frågor i klassrummet, för dialog och interagerar med eleverna, eller iakttar elever som på egen hand eller tillsammans med andra utför en uppgift eller skapar något alster. De får också bedömningsinformation när de exempelvis rättar ett prov, läser en uppsats eller lyssnar till en muntlig presentation. Den analys och värdering de gör av bedömningsinformationen kan sedan leda till olika typer av beslut och konsekvenser. Exempel på sådana beslut kan vara att läraren konstaterar att alla elever tycktes förstå och kunna resonera kring en fråga som ställdes i klassrummet och att de därför kan fortsätta undervisa enligt sin planering, eller att en elevs interaktion med andra inte fungerar och därför kräver aktiva förändringar. Beslut och konsekvens skulle å andra sidan också kunna gälla att en elevs provresultat visar att eleven behärskar ett kunskapsinnehåll på ett sådant sätt att elevens nästa betyg kan komma att bli ett steg högre.

Undervisnings- och lärmiljöutveckling tar i mångt och mycket sin utgångspunkt i just bedömningsprocessen. Lärares sätt att iaktta, samla information, värdera, fatta beslut och agera på basis av information och beslut, beror på i vilket *syfte* de gör värderingen. Syftet kan vara summativt, vilket det är när ett arbetsområde exempelvis summeras, när information om en elevs utveckling ges vid ett utvecklingssamtal, när omdömen skrivs i en elevs individuella utvecklingsplan eller när betyg sätts. Ofta är syftet dock formativt och riktas mot omformande av undervisning eller återkoppling till elever. Vare sig det formativa arbetet riktas mot enskilda elever eller grupper/klasser av elever är de överväganden och val som görs när anpassning och omformande sker baserade på sådan information som (formellt eller informellt) har iakttagits eller aktivt samlats in i undervisningen.

Bedömningsinformation av mer formellt slag

Som nämnts är stor del av den bedömningsinformation som lärare får av mer informell natur – de får den genom kontinuerliga iakttagelser som görs när de finns tillsammans

med sina elever i klassrummet. Med jämna mellanrum organiserar de också för mer planerade bedömningsstillfällen som syftar till att de ska få syn på elevernas lärande och utveckling under ett givet arbetsområde inom ett ämne. Det kan ske genom att ett provtillfälle arrangeras där elever muntligt, skriftligt eller praktiskt får visa vad de kan och behärskar. Därtill finns en rad obligatoriska kartläggningar och prov som genomförs i svensk grundskola och gymnasieskola, som ger en stor mängd bedömningsinformation som kan användas som grund för att identifiera behov och omforma undervisning. Exempelvis finns kartläggningsmaterial för förskoleklass, bedömningsstöd för årkurs 1-3 och alla nationella prov inom olika ämnen på grundskolan och gymnasiet.

Även betygsstatistik är att betrakta som formell bedömningsinformation. Viktigt att betona är att den funktion betygen är tänkta att fylla kan vara olika. Grundskolelevers slutbetyg i årskurs 9 fungerar som grund för urval till gymnasieskolans olika program, men urvalsfunktionen spelar mycket liten roll när eleverna får betyg i årskurs 6, 7 och 8. Riksdagens viktigaste motiv till att införa betyg från årskurs 6 i grundskolan var att det i ett tidigare skede skulle bli möjligt att identifiera elever i behov av stöd och tillse att de får stöd (prop. 2009/10:219). Betyg som ges fram till årskurs 9 bör alltså i första hand betraktas som att de på ett mer påtagligt sätt synliggör olika behov som behöver följas upp och ageras utifrån. Ett icke godkänt betyg i grundskolan exempelvis, signalerar tydligt att något behöver göras. Det signalerar att skolans professioner behöver fundera över hur den undervisning organiseras och genomförs som ska möjliggöra för eleverna att lära och utvecklas enligt målen med utbildningen.

Den springande punkten vad gäller all den ovan nämnda bedömningsinformationen som lärare kontinuerligt får är att det inte är mätandet och konstaterandet i sig som är det viktiga, utan *det som sedan görs*. Informationen behöver analyseras, eftersom analysen är en förutsättning för formande och omformande av undervisning. Först när analysen är gjord är det möjligt att uttala sig mer specifikt om vilka behoven hos olika elever är. Och först när behoven är inringade kan sådana insatser utformas som leder till att behoven möts.

Bedömningsinformationen hjälper till med identifikation av såväl övergripande mönster i grupper/klasser (exempelvis att ett större antal elever får låga betyg i ett visst ämne) som av individuella elever (Vilka är det, exempelvis, som får särskilt låga eller särskilt höga värden vid en given kartläggning?). Själva identifikationen är dock bara ett första steg. Det går inte att stanna vid det faktiska konstaterandet och redovisandet av att det finns ett visst antal elever som landar på vissa värden på en skala. Identifikationen är att betrakta som en förutsättning för nästa steg, som handlar om att precisera och fördjupa det som ett särskilt lågt eller ett särskilt högt värde står för. Vad, mer specifikt, är det som gör att vissa elever får låga eller höga värden? Vad i undervisningens *vad, hur* och *när* (se artikel i del 3) kan ha påverkat resultatet för olika elever? Hur kan vi utveckla

undervisningen för att möta de behov vi ser? I en sådan analys kan det vara viktigt att samarbeta med elevhälsoprofessionerna och ta vara på deras specifika kompetens. Viktigt är också att identifiera vad som kännetecknar sådana situationer eller delar av undervisningen som fungerar väl för olika elever och som leder till att de lyckas. Där kan viktiga ledtrådar finnas till hur undervisning avseende andra situationer eller delar kan organiseras.

Detta är naturligtvis ett svårt arbete. Det finns sällan något givet facit på hur det ska göras. I stället handlar det om att använda den kunskap, kompetens och samlade erfarenhet som lärare, annan personal som medverkar i undervisningen och elevhälsa har för att utforma förändringsinsatser som rimligen skulle kunna hjälpa. Om detta handlade artikeln i del 3, där en aktionsforskande ansats beskrevs. När en aktion (förändringsinsats) utformas gör man något som kan *förmodas* vara fördelaktigt, men det ska betonas att det inte finns några garantier för att det blir så. Därför är det viktigt att på ett systematiskt sätt följa upp vad som händer när man gör som man gör, både avseende insatser på individnivå och gruppnivå. Hur fungerar det för en viss grupp/klass eller en enskild elev när vi förändrar på ett visst sätt? Får det avsedd effekt? Behöver vi skruva på något ytterligare? Behöver vi tänka helt nytt?

Dokumentationens betydelse

Att arbeta som lärare eller inom elevhälsan är i hög grad ett intellektuellt arbete, inte minst för att det innefattar analyser av undervisningen, lärmiljön och verksamheten i stort utifrån olika typer av information som har iakttagits eller aktivt samlats in. För att kunna genomföra analys behöver viss distans till ”här och nu” och ”görande” skapas, och aspekter behöver lyftas upp till en nivå som gör det möjligt att se mönster och ifrågasätta förgivetta ganden. I denna process är dokumentation en central ingrediens (Hirsh, 2020c).

Dokumentation ska aldrig vara ett självändamål. Snarare är målet med den pedagogisk-didaktiska dokumentationen att den ska vara ett medel – ett verktyg – för att uppnå något. Det stora och långsiktiga målet är att alla elever ska lära och utvecklas i enlighet med det som den demokratiskt beslutade läroplanen stipulerar som viktiga kunskaper och värden att ha med sig för att fungera som medborgare i samhället. På vägen mot detta stora mål finns dock en mängd andra processer inblandade, där dokumentation *kan* fungera som ett verktyg. Dokumentation kan exempelvis vara ett strukturellt stöd när lärare planerar och utvärderar sin undervisning. Den kan också vara ett stöd för minnet när lärare ska hålla koll på hur lärande och utveckling fortskrider för ett större antal individer som de är ansvariga för, och som de dessutom ibland ska betygssätta, avge omdömen om, eller föra samtal med (kontinuerligt och vid utvecklingssamtal). Därtill är dokumentation synnerligen viktig vid studieövergångar eller övergångar mellan

skolformer. Men även i formativt utvecklingssyfte kan dokumentation vara en viktig grund. En skolas samlade dokumentation av dess stödinsatser kan utgöra värdefull utgångspunkt för utvecklingsarbete på aggregerad skolnivå. Vilka anpassningar har prövats på vår skola? Vilka har visat sig fungera bra eller varit mindre framgångsrika? Kan vi se mönster?

Dokumentation kan användas enbart för att informera om och visa på elevens utveckling, men den kan också användas för att stödja och stimulera såväl elevens lärande som lärares utveckling av undervisning. Som nämnts genereras en mängd dokumentation varje år på en skola, genom exempelvis kartläggningsmaterial, bedömningsstöd, nationella prov och betyg. Därtill finns vanligtvis dokumentation i termer av data från genomförda brukarenkäter, liksom utvecklingsplaner och åtgärdsprogram. På vissa skolor görs olika typer av fortlöpande anteckningar runt extra anpassningar, även om det formellt inte finns krav på det. All information, kunskap och dokumentation kan användas för att göra mer övergripande analyser på skolnivå och gruppnivå, eftersom underlagen kan hjälpa till att skapa en distans till ”här och nu” och till det konkreta ”görandet”.

När enklare aktionsforskningsstudier genomförs, likt den som beskrevs i artikeln i del 3, görs olika typer av dokumentation. Hur genomförandet av en aktion påverkar aktuell(a) elev(er) följs på ett systematiskt sätt, exempelvis genom att korta anteckningar i loggbok, filmning av situationer, intervjuer eller liknande. Loggboken är ofta indelad i tre spalter, där man i den första spalten antecknar sådant som i direkt mening kan iakttas (detta *ser* jag), och i den andra spalten antecknar sådana tankar som väcks kring det som iakttagits (detta *tänker* jag utifrån det jag ser). I den tredje spalten förs anteckningar kring analyser och slutsatser som görs kollegialt i lärgruppen (Bjørndahl, 2018). Eventuellt filmat material tittas på i efterhand och anteckningar kan göras utifrån iakttagelser. Korta ljudupptagningar av intervjuer kan lyssnas på och ligga till grund för reflektion. Lärare som prövar detta uttrycker ofta att de aldrig på förhand hade kunnat tro att ett relativt kortfattat dokumenterat underlag skulle kunna göra så stor skillnad för deras möjligheter att förstå vad som händer när de kartlägger sin praktik och genomför förändringar i den (Hirsh, 2020c). Dokumentationen skapar den distans som krävs för att i efterhand kunna analysera vad som faktiskt sker i det som till synes sker. Den hjälper oss att förundras över det vardagliga och se det märkvärdiga i det som vanligen betraktas som en ”vardagslunk”. Den hjälper oss också att lägga märke till detaljer och småsaker som oftast omedvetet sorteras bort ur vårt uppmärksamhetsfält, den hjälper oss att ta steget från ”det hände inget särskilt under lektionen” till ”det hände massor”. Kort och gott kan sägas att dokumentationen blir ett verktyg för distansskapande och för att lyfta blicken från ”här och nu” och ”konkret görande” till en analyserande och reflekterande nivå.

Slutligen

En central utgångspunkt i denna text har varit att undervisningen är avgörande för elevers möjligheter att lära. Det låter som en självklarhet i retoriken, men ter sig inte alltid lika självklart i praktiken. I praktiken innebär det att undervisningen behöver utformas inte bara utifrån aktuella styrdokument, utan även med aktuell elevgrupp i åtanke. Det finns inte *ett givet* sätt att tillhandahålla undervisning, även om det innehåll eleverna ska möta och de mål som ska uppnås är desamma. Den undervisning som planeras och genomförs behöver i största möjliga mån vara följsam med elevers behov, vilka elever det än gäller. Just därför är det så viktigt att förstå processen uppföljning-utvärdering-utveckling som ständigt pågående, snarare än något som löper vid sidan av eller bara görs då och då.

Innebörden i uttrycket ”att tänka som en forskare och agera som en praktiker” belystes i Nilholms text i del 1, och i texten i del 3 hänvisades till Hargreaves och Fullan (2012) som beskriver den kontinuerligt utforskande process som skolans professioner ägnar sig åt som ett förhållningssätt snarare än en aktivitet som genomförs någon enstaka gång. Allt detta betyder inte att det är forskning i ordets regelrätta betydelse som skolans professioner ska ägna sig åt. Det betyder snarare att det pågående arbetet med undervisning som ska leda till målen för utbildningen behöver innefatta viss systematik och kollegial reflektion. Utan sådan är det svårare att finna, analysera och adressera de behov som finns hos de sinsemellan olika individer som är föremål för undervisningen, och utan sådan är det svårare för skolans professioner att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Referenser

Björndahl, C. P. R. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Hargreaves, A. & M. Fullan (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.

http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/

Hirsh, Å. (2020a). *Relationellt ledarskap i klassrummet – så skapas magi*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Hirsh, Å. (2020b). Bedömning och undervisningsutveckling – hur hänger det ihop?. I Hirsh, Å. & Olin, A. (red), *Skolutveckling i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Hirsh, Å. (2020c). Dokumenterad utveckling och utvecklande dokumentation. I Hirsh, Å. & Olin, A. (red), *Skolutveckling i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å., & Olin, A. (2020). Skolutveckling och systematiskt kvalitetsarbete. I Hirsh, Å. & Olin, A. (red), *Skolutveckling i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Håkansson, J. (2017). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem: strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfberg, C. (red). (2018). *Elevhälsoarbete under utveckling – en antologi. Elevhälsoarbete under utveckling– en antologi*. FoU skriftserie nr 8, 2018. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Regeringens proposition. 2009/10:219. *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2015). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Stockholm: Fritzes.