

Effektiva former för dokumentation i enlighet med regelverk och forskning om lärande

Åsa Hirsh

Denna artikel handlar om huruvida det är möjligt att som lärare arbeta med undervisningsrelaterad dokumentation på ett effektivt sätt. Effektivitet är traditionellt ett begrepp som snarare förknippas med ekonomi och produktion än med det som är skolans och lärares uppdrag. Termen effektivitet definieras enligt Nationalencyklopedin som förhållandet mellan insatserna i en verksamhet och verksamhetens resultat. Man talar helt enkelt om graden av måluppfyllelse i förhållande till resursanvändning. Även om sådana termer har sitt ursprung i andra kontexter än skolans, där vi arbetar med så komplexa företeelser som unga människors lärande och utveckling av kunskaper och värden, så går det principiellt att översätta logiken till skolkontexten också. Vad får vi ut av det arbete som läggs ned? När vi längre genom att arbeta på ett visst sätt jämfört med ett annat? Det tycks råda relativt stor konsensus kring att *tid* är en bristvara, och därför är diskussionen om hur tiden används ständigt aktuell.

Under senare år har debattens vågor gått höga när det gäller vad som ska rymmas i lärares arbetstid, och det har talats mycket om att just dokumentation stjäl tid från lärares kärnuppdrag. Debatten är inte enkel, eftersom det parallellt talas om dokumentation på två olika sätt; å ena sidan beskrivs dokumentation som något som *tar tid från* kärnuppdraget undervisning (Hirsh, 2016a; Åstrand, 2018), samtidigt som undervisningsprocessen å andra sidan definierats som *innehållandes* aspekterna planering, genomförande, bedömning, utvärdering och dokumentation (Skolverket, 2011). Därtill är den offentliga debatten om vad lärares arbetstid ska fyllas med inte sällan kraftigt förenklad. Lärare ska undervisa, de ska inte administrera, punkt slut. Det framstår som att konsten att undervisa innebär att man som lärare bara glider in i klassrummet, levererar ett innehåll till elever som tämligen oproblematiskt tar till sig det levererade innehållet, sedan glider ut ur klassrummet igen, och allt är klappat och klart. I debatten saknas en nyansering av begreppen administration och dokumentation (Hirsh, 2016a). I en ny utredning menar Åstrand (2018) att begreppet administration tycks fungera som en slask för sådant som upplevs som onödigt och inte direkt kopplat till lärares kärnuppdrag. Samtidigt hamnar även sådan dokumentation som de facto är kopplad kärnuppdraget undervisning i administrationsslasken.

Alla som har arbetat med undervisning i skolan vet att det är ett komplext uppdrag. Innan man glider in i klassrummet måste man planera sin undervisning noggrant. Man behöver överväga vilket lärande som ska åstadkommas och hur man metodologiskt och materiellt kan möjliggöra lärande på ett så optimalt sätt som möjligt för de sinsemellan olika individer som finns i den aktuella elevgruppen. Ganska sällan går sedan undervisningen exakt så som man har planerat; man hinner av olika anledningar med mer eller mindre än vad man trodde, och man känner att vissa individer kanske hade behövt mer utmaning medan andra

tyckte att undervisningen gick för fort fram eller var svår att förstå. Sådana tankar finns i lärarens huvud under och efter lektioner. Man analyserar (snabbt i stunden och/eller lite mer fördjupat efteråt) och inser att man behöver göra förändringar både under pågående aktivitet och inför nästa lektion. Man planerar ständigt om, i mindre eller större utsträckning. Eftersom lärande i skolan inte är lärande av vad som helst utan lärande av något specifikt, formulerat i termer av mål och innehåll, så kan man som lärare inte bortse från vare sig planering eller efterarbete av lektioner. Planering och efterarbete är på så vis en del av undervisningen. På samma sätt är alla avvägningar och bedömningar man som lärare gör – i formativt och summativt syfte – en ständig del av undervisningen. Den kontinuerliga bedömningen förhåller sig till det där specifika som undervisningen till mål och innehåll ska åstadkomma. Dessutom ska undervisningen leda till att de specifika målen nås på åtminstone rimligt 'godtagbar' nivå av alla elever.

Denna artikel syftar inte till att debattera eller problematisera det faktum att vi har en målstyrd skola, där skolans, undervisningens och skolprofessionernas uppdrag finns uttryckt i skollag och läroplaner. I stället syftar den till att med utgångspunkt i befintligt system och befintliga skrivningar i styrande juridiska dokument diskutera dokumentationens roll och plats, och problematisera den relation mellan tid och uppdrag som många gånger upplevs som ett dilemma av skolans professioner. Även om artikeln främst vänder sig till lärare och handlar om lärarens roll och uppdrag, går det aldrig att frikoppla lärarens arbete från rektors övergripande organisatoriska ansvar. I förlängningen kan man också hävda att lokala rektorers roll och arbete inte går att frikoppla från skolhuvudmannens övergripande organisatoriska ansvar.

Dokumentation – mål eller medel?

Rubriken ovan är formulerad som en fråga vars svar kan tyckas självklart. Min utgångspunkt är att dokumentation aldrig får bli ett självändamål. Målet med dokumentation i skolan är inte att 'den ska finnas där', eller att vi ska dokumentera för dokumenterandets skull. Helt grundläggande är att dokumentationen är ett medel – ett verktyg – för att uppnå något. Det som ska uppnås kan vara av varierande slag. Naturligtvis är det stora och långsiktiga målet att alla elever ska lära och utvecklas i enlighet med det som har beslutats är viktiga kunskaper och värden att ha med sig för att fungera som medborgare i samhället (med allt vad det innebär). På vägen mot det stora övergripande målet finns dock en mängd andra processer inblandade, där dokumentation *kan* fungera som ett verktyg.

Dokumentation *kan* vara ett stöd när man planerar och utvärderar sin undervisning. Den *kan* också vara ett stöd för minnet när man som lärare ska hålla koll på hur lärande och utveckling fortskrider för ett större antal individer som man är ansvarig för, som man dessutom ibland ska betygssätta, avge omdömen om, eller föra ett samtal med (kontinuerligt och vid utvecklingssamtal). Principiellt skulle man dock kunna tänka sig att det är fullt möjligt att göra allt detta utan dokumentation (jag skriver principiellt eftersom gällande styrdokument de jure ställer vissa krav på dokumentation); man skulle ju kunna ha

alla tankar 'i huvudet', man skulle kunna minnas allt på ett sådant sätt att det går att göra och säga allt det som beskrivits ovan på ett bra sätt utan att något är nedskrivet.

För mig själv – och kanske många med mig - är det dock omöjligt. Jag behöver dokumentation som verktyg för att minnas när jag ska göra analyser av min undervisning eller inför summerande bedömningar och betygssättning. Under alla de år när jag arbetade på högstadiet och genomförde utvecklingssamtal behövde jag dessutom ett visst nedskrivet underlag för att på ett rimligt sätt kunna informera och prata med elever och vårdnadshavare. Naturligtvis talade jag också utifrån sådant jag erfarit i mina möten med eleven i undervisningen som *inte* var nedskrivet, men jag ville ändå ha viss dokumentation som stöd. Dessutom var min uppgift att informera om hur det gick för eleven i 14 andra ämnen, där eleven hade andra lärare. Det var väldigt svårt att lämna sådan information om jag inte hade fått någon form av dokumenterad grund från kollegor.

Nu är det inte så att man kan välja bort all dokumentation även om man principiellt tycker sig kunna hantera de ovan beskrivna uppgifterna utan den. Skollagen och läroplanerna ställer vissa krav på förekomst av dokumentation, som man i juridisk mening är bunden till att följa. Om vi då tänker oss att dokumentationen är ett verktyg snarare än ett självändamål, så måste frågan var och en ställer sig handla om *hur* dokumentationen faktiskt blir ett funktionellt verktyg. Hur mycket behöver jag skriva ned för att minnas för att på rimligt sätt kunna analysera och anpassa min undervisning på kort och lång sikt? Hur mycket behöver jag skriva ned för att minnas för att på ett rättssäkert sätt kunna skriva omdömen och sätta betyg som så långt som möjligt speglar mina elevers kunskaper? Vad och hur mycket behöver jag ha för att på ett bra sätt kunna informera och samtala med elever och vårdnadshavare om hur det fortskrider för eleven i alla skolämnena och i övrigt vid ett utvecklingssamtal?

För min egen skull kanske det räcker med kortare stödanteckningar snarare än långa och detaljerade texter? Om jag skriver för en kollega som ska förmedla min information vid utvecklingssamtal behöver anteckningarna vara begripliga för kollegan, men det behöver inte betyda att kollegan måste få en uppsats om varje elev. Om jag skriver för att elev och vårdnadshavare ska kunna läsa information via ett digitalt system kontinuerligt, behöver jag skriva så att de förstår, men vid ett utvecklingssamtal kan man alltid säga mer än vad man har skrivit. Man måste hela tiden fråga sig hur man kan göra för att det ska bli så ändamålsenligt som möjligt för både en själv och andra berörda, utan att man skriver orimligt mycket, och man måste hela tiden påminna sig själv (och andra) om att dokumentationen ska vara ett verktyg och inte ett självändamål.

Skolprofessionernas friutrymme – inskription och översättning

I en tidigare artikel¹ har jag skrivit om de juridiska krav skollagen och läroplanerna ställer på dokumentation av och för lärande. Av utrymmesskäl går jag inte in på dessa igen här, men jag brukar hävda att det är viktigt att lärare är insatta i vad lagen faktiskt kräver i termer av dokumentation. Först när man vet det vet man också vad som principiellt ligger inom ens friutrymme (se också Hirsh, 2016a). Nedan vill jag fördjupa och problematisera fenomenet friutrymme.

Skollag och övriga styrdokument talar om vilka skyldigheter skolan och skolprofessionerna har. Man *ska* ha utvecklingssamtal med elev och vårdnadshavare varje termin, elever i årskurs 1–5 *ska* ha en skriftlig individuell utvecklingsplan med omdömen i alla ämnen, som de har undervisning i, en gång per läsår, lärare *ska* kunna motivera grunderna för satta betyg, skolan *ska* arbeta med extra anpassningar av undervisning och - om det inte är tillräckligt - också utreda och eventuellt tillgodose behov av särskilt stöd. Vissa riktlinjer för dokumentationens utformande finns, men i de flesta avseenden lämnas ett tämligen stort friutrymme till skolprofessionerna.

Vägarna till målen, de verktyg man använder för att uppnå det som ska uppnås, *ska inte* fastslås i detalj utan vara möjliga att anpassa utifrån lokala omständigheter och behov. När lärare planerar och genomför undervisningsprocessen måste de visserligen tänka utifrån de nationella krav som finns, men de måste också tänka utifrån de grupper av elever de har att hantera. Det handlar således om att hitta en balans mellan nationell styrning och den lokala skolans kontext, behov och förutsättningar – och utifrån det utforma lösningar som fungerar och känns relevanta för berörda parter.

I min avhandling (Hirsh, 2013), som handlade om individuella utvecklingsplaner/IUP², använde jag begreppen *inskriftion* och *översättning* (Akrish & Latour, 1992), för att belysa hur IUP-reformen förstods och implementerades i praktiken på skolor i olika kommuner. Inskription syftar på hur vissa användningsmönster skrivs in/införlivas i ett verktyg redan då detta skapas på basis av tilltänkta användare och användningsområden. På nationell nivå har man en idé om vad verktyget IUP syftar till och hur det bör användas. I skollag och allmänna råd från Skolverket inskriberas därmed verktyget med ett visst användningsmönster. Det blev i mina avhandlingsstudier dock tydligt att ytterligare

¹ Se artikeln Dokumentation i enlighet med lärares pedagogiska uppdrag och juridiska skyldigheter.

² En skriftlig dokumentation som elever i årskurs 1-5 enligt skollagen har rätt att få en gång per läsår. Planen innehåller skriftliga omdömen om elevens kunskaper/kunskapsutveckling i de ämnen eleven får undervisning i, och en framåtsyftande planering som sammanfattar vilka insatser som ska göras av skolan samt vad elev och vårdnadshavare kan göra för att eleven ska nå så långt som möjligt.

inskriftion ofta sker också på huvudmannanivå, i termer av kommunövergripande (eller motsvarande för fristående huvudmän) riktlinjer och/eller inköpta program med färdiga IUP-lösningar. När det faktiska och praktiska arbetet sedan ska ta form och utföras på lokala skolor tolkas, omförhandlas och/eller utvecklas det redan inskriberade verktyget utifrån lokala förutsättningar och omständigheter. Denna process kallas översättning.

Min avhandling visade att översättningen såg olika ut på olika skolor. På vissa skolor följde man fullt ut de lösningar för IUP-dokumentation som fanns inom ramen för skolans lärplattform, utan att fundera så mycket över vad nationella styrdokument egentligen kräver. Inte sällan resulterade det i väldigt omfattande dokumentation. På andra skolor utformade lärarna själva, med rektors stöd och med utgångspunkt i nationella krav, lösningar som inte var lika omfattande, men som ändå ansågs innehålla tillräckligt för att kunna informera och samtala med elev och vårdnadshavare vid utvecklingssamtal.

Lokala rektorer har – formellt - mandat att utifrån nationella styrdokument fatta beslut om hur skolans dokumentationsverktyg ska utformas. Om rektor och lärare på lokala skolor sinsemellan och gentemot huvudmän och leverantörer av dokumentationslösningar förde en diskussion om ändamålsenligheten i de verktyg som används skulle dokumentationen måhända kunna göras mer effektiv än vad den ibland är.

Olika aktörers roll och ansvar i dokumentationskontexten

Det låter relativt enkelt att lokala rektorer har mandatet att besluta, och att de fattar sina beslut i samförstånd med lärarna, men i praktiken har det visat sig vara betydligt mer komplicerat.

Om vi tar exemplet skriftliga individuella utvecklingsplaner, så är det visserligen lärarna som utifrån gällande juridiska ramar och sina lokala rektors beslut har det professionella ansvaret att skriva och omsätta planerna i praktiken. Som beskrivits ovan finns dock mellan den nationella styrningen och den lokala skolan en huvudmannanivå som ibland fattar beslut och kommer med riktlinjer som i någon mening inskränker rektors mandat. Att alla elever får en likvärdig utbildning är en viktig fråga på både nationell nivå och huvudmannanivå. Ett sätt att tolka likvärdighet kan vara att man från huvudmannahåll vill att lösningar för utvecklingsplaner ser likadana ut på alla skolor som huvudmannen ansvarar för. I detta kan också ligga en tanke om att övergången mellan stadier/skolformer underlättas och blir bättre om samma dokumentationslösning används överallt. Måhända säger man inte att rektorer ska anamma en viss given dokumentationslösning, men man kan rekommendera det på ett sådant sätt att rektorer uppfattar det som ett måste.

Vare sig man är huvudmannarepresentant, rektor eller lärare kan det upplevas som svårt att tolka det som står i skollag, läroplaner och allmänna råd och utifrån det själv forma lösningar för dokumentation som uppfyller de juridiska krav som finns. Kanske är det så att man inte riktigt vågar lita på att man gör 'enligt konstens alla regler' om man utformar egna lösningar. I stället använder huvudmän och lokala skolor gärna externt skapade lösningar. Sådana kan vara hämtade från Skolverket, som i olika stödmaterial ger förslag på

dokumentationslösningar för exempelvis skriftlig individuell utvecklingsplan och extra anpassningar (se exempelvis Skolverket, 2014; 2017). Dessutom finns idag en rad andra aktörer på utbildningsmarknaden, inte minst företag som producerar så kallade 'learning management systems' (LMS), eller digitala lärplattformar, som erbjuder lösningar för såväl kontinuerlig bedömning och dokumentation av elevers kunskaper och framsteg som individuella utvecklingsplaner. Nästan varje skolhuvudman i Sverige använder idag olika LMS, och i och med det har relationen mellan styrning och friutrymme fått 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 (Hirsh, 2016b).

De digitala lärplattformarna innehåller ofta lösningar för den typ av dokumentation som den här artikeln till stor del handlar om; skriftliga individuella utvecklingsplaner, omdömen som skrivs kontinuerligt eller vid vissa tillfällen, delar av processen med extra anpassningar och åtgärdsprogram, och planering av undervisningsområden/pedagogisk planering. Det är rimligt att anta att dessa lösningar är tänkta att förenkla vardagen för användarna, men det är inte givet att det blir så. Inom ramen för mina avhandlingsstudier (Hirsh, 2013) berättade lärare om hur lösningar för individuella utvecklingsplaner i digitala lärplattformar ledde till mycket omfattande och komplicerad dokumentation, där en elevs skriftliga omdömen och övriga utvecklingsplan i utskrivna version kunde vara upp till 40 sidor lång. Inte bara tog detta orimligt stor del av lärarnas arbetstid i anspråk, lärarna upplevde dessutom att elever och vårdnadshavare inte kunde eller orkade ta till sig så omfattande (och ibland också byråkratiskt uttryckt) information. Detta ledde i sin tur till att lärarna dokumenterade i befintliga digitala system för att de var ålagda att göra det, *och* gjorde förenklade/'elevvänliga' varianter vid sidan av detta. Även Åstrand (2018) beskriver i sin utredning hur skolor tycks dokumentera på ett sätt som de digitala systemen medger, snarare än på ett sätt som känns relevant och rimligt för de parter som ska ha nytta av dokumentationen (dvs lärare, elever, vårdnadshavare). Åstrand använder begreppet *överdokumentation* för sådan dokumentation som genomförs i andra syften än för att stödja undervisningsprocessen eller för att den krävs av lagstiftning.

Jag ser det ovan beskrivna scenariot, där lärarna dokumenterade på ett visst sätt för att huvudmannen krävde att man använde ett givet digitalt system och därtill producerade elevvänlig dokumentation vid sidan av, som ett exempel på att dokumentationen blir ett mål i sig snarare än ett verktyg för att åstadkomma något som kan fungera som information och/eller vara gynnsam för elevens lärande. Varken skollagen eller andra styrdokument ställer upp krav på hur dokumentationen ska utformas, men väl vad den ska innehålla. Även om dokumentationen naturligtvis ska handla om det lärande som läroplanen föreskriver, så ställs i egentlig mening inga krav på att formuleringarna man använder ska vara styrdokumentens exakta. Ett 'elevvänligt' formulerat dokument kan mycket väl duga bra även i juridisk mening.

Forsell och Ivarsson Westerberg (2015) hävdar också att digitala system inte alltid passar för den verksamhet där de används, och att användarnas kompetens att använda systemen inte alltid är tillräcklig. Skolverket (2015) skriver därtill om hur digitala system för

dokumentation kan vara svårhanterliga och tidskrävande och snarare försvåra än underlätta lärares arbete. I förlängningen leder detta till att arbetstid äts upp av teknik- och systemkrångel, vilket skapar frustration och ännu mer administration.

Sammanfattningsvis kan konstateras att ansvaret för att lärares arbete med dokumentation blir rimligt och effektivt bör delas mellan nationell nivå, huvudmannanivå, rektorsnivå och lärarnivå. Så länge vi har de skrivningar vi har i nationella styrdokument (skollag, läroplan och allmänna råd) kan man inte bortse från dem. Så länge det exempelvis står i skollagen att varje elev i årskurs 1–5 ska ha en skriftlig individuell utvecklingsplan med omdömen i alla ämnen som eleven har undervisning i, så måste de också få en sådan. Så länge det står att alla elever (och deras vårdnadshavare) i grundskolans alla årskurser och på gymnasiet vid utvecklingssamtal ska få information om nuvarande nivå och utvecklingsmöjligheter i alla ämnen som de har undervisning i, så måste de få det. I det senare fallet kan man principiellt ge informationen muntligt, bara man lever upp till de krav som finns.

På huvudmannanivå handlar ansvaret om att se över vilka former/verktyg för dokumentation som man förespråkar (kräver?) att lokala skolor ska använda, och fundera över om de är rimliga i förhållande till vad nationella styrdokument faktiskt kräver. Kanske är kraven som ställs på huvudmannanivå mer omfattande än de som ställs på nationell nivå? Det förefaller rimligt och viktigt att huvudmannan för en dialog med rektorer och lärare om hur balanserade dokumentationslösningar skulle kunna se ut, för att på så vis kunna ställa krav och bli bättre upphandlare av lösningar som eventuellt köps in från externa aktörer.

På den lokala skolnivån, där rektor och lärare finns, behöver man också se över de dokumentationslösningar man använder och även där i första hand fundera över om de är rimliga i förhållande till vad nationella styrdokument kräver. Vad är verkligen nödvändigt, och hur kan dokumentationen se ut för att man som lärare ska *minnas* i syfte att

- informera elev och vårdnadshavare vid utvecklingssamtal
- planera och utvärdera den egna undervisningen i förhållande till elevers olika behov
- kunna skriva omdömen och/eller sätta betyg som på bästa möjliga sätt speglar en elevs kunskapsnivå

Vad gäller skriftliga omdömen om kunskapsnivå och utvecklingsmöjligheter i alla ämnen (och eventuellt fortlöpande skriftlig information i digitala system om man har valt att arbeta med det) är mottagaren elever och vårdnadshavare, varför man behöver tänka på att formulera sig så de förstår.

Vad gäller planering och utvärdering/analys av undervisning, samt anteckningar som ska ligga till grund för ett skriftligt omdöme eller ett betyg, så är dokumentationen främst ett verktyg för läraren själv. Där kan var och en använda de sätt/system som känns rimliga och effektiva för att stödja det egna minnet. Om en elev eller vårdnadshavare frågar om grunderna för ett visst betyg ska man kunna förklara det, men det finns inga krav på att man ska kunna visa fram *en viss typ* av dokumentation som underlag.

Ett verktygsperspektiv på dokumentation

Det finns olika sätt att förstå dokumentation. Ovanifrån ställda krav (från nationell nivå och/eller huvudmannanivå) kan förstås som ett sätt kontrollera en verksamhet och de som arbetar i den. Man kan se kraven på vissa typer av dokumentation som ett sätt att 'tvinga fram' att de som arbetar i verksamheten tar sitt ansvar och gör det de ska göra. I studier av dokumentation i skolan är det vanligt att man från forskningshåll tar en sådan utgångspunkt, och skriver fram dokumentation som disciplinär styrning. Motsatsen är tillit till att alla i verksamheten sköter sitt arbete i enlighet med hur skolans totala uppdrag beskrivs i styrdokument, och att dokumentationen inte behövs för att uppvisa detta. Det senare känns förstås betydligt mer sympatiskt, och det är väl egentligen så de allra flesta skulle önska att det var. Huruvida dokumentationen behövs för att disciplinera professionen eller ej är en intressant fråga att diskutera, men samtidigt alltför mångfacetterad för att utredas i denna text. Helt klart är i alla fall att det finns en koppling mellan förståelsen av dokumentation som disciplinerande och den känslan många lärare ger uttryck för att skolans dokumentation i hög grad handlar om att 'ha ryggen fri' (jfr även Åstrand, 2018).

I enlighet med det resonemang jag tidigare har fört om att dokumentation aldrig bör vara ett självändamål utan snarare behöver uppfattas som ett verktyg för att åstadkomma något, vill jag återvända till att fördjupa ämnet *dokumentation som verktyg*. Även om dokumentation absolut kan uppfattas som och/eller vara ett verktyg för kontroll och styrning, menar jag att dokumentationen också är ett verktyg på andra sätt. Framför allt förstår jag dokumentation som ett nödvändigt *minnesverktyg* i en mycket komplex skolvardag, vilket jag diskuterat utförligt ovan.

Det jag hittills inte har problematiserat i så stor utsträckning är dokumentation som *pedagogiskt-didaktiskt* verktyg. Visserligen var en av logikerna bakom införandet av individuella utvecklingsplaner i skolan att 'styra upp' utvecklingssamtalens kvalitet och rikta fokus mot elevens kunskapsutveckling. Det hade visat sig att utvecklingssamtal ofta bestod av 'trevligt småprat', och det hävdades från politiskt håll att informationen som gavs till elev och vårdnadshavare i många fall var otydlig (Hirsh, 2013). Den logiken kan kopplas till styrning och kontroll. Det fanns dock fler logiker bakom införandet (Ds 2001:19; Skr. 2001/02:188). Man ville också frammana ett formativt tänkande, där elevens skolsituation analyseras och diskuteras i termer av 'var är vi – vart ska vi – hur gör vi', baserat på forskning som visat att bedömning i formativt syfte och formativt klassrumsarbete är gynnsamt för såväl lärarens analys av sin undervisning som elevens kunskapsutveckling (exempelvis Black & Wiliam, 1998).

Dokumentation som verktyg för att åstadkomma ett förhållningssätt – primära och tertiära artefakter

I min avhandling använder jag teoretiska begrepp från Wartofsky (1979) för att diskutera hur verktyg (artefakter) kan förstås på olika nivåer. När man vardagligt talar om IUP syftar man ofta på det fysiska dokumentet med sina olika delar och rubriceringar (som Skriftliga omdömen i olika ämnen, Sammanfattning av skolans ansvar, Framåtsyftande planering).

Det är den fysiska IUP:n vi ser, skriver i och konkret använder som grund för att informera vid utvecklingssamtal. Termen IUP används dock också med referens till arbetsprocesser och användarmönster som det fysiska dokumentet (den primära artefakten) medför. Man kan anta att arbetet med IUP (den primära artefakten) hjälper till att 'rikta tanken' och möjliggöra nya och/eller alternativa sätt att tolka och förstå företeelser. När verktyget fyller den funktionen kallar Wartofsky det för *tertiär* artefakt.

Habib och Wittek (2007), som har studerat portfoliodokumentation, använder sig av Wartofskys tankar om primära och tertiära artefakter när de diskuterar portfolio som pedagogiskt verktyg. De menar att portfolio som primär artefakt, dvs den fysiska mappen där man samlar exempel på en elevs alster/prestationer/uppgifter och med jämna mellanrum använder dessa för att föra ett samtal med eleven om elevens utveckling över tid, representerar en pedagogisk tanke om att sådan metareflektande analys är gynnsam både för lärares förståelse av sin undervisning och elevers förståelse av sitt eget lärande. De menar också att när arbetet med det primära (fysiska) verktyget har lett till att man har anammat tanken om analytisk metarefleksion, så är det primära verktyget i någon mening överflödigt.

Just så kan man principiellt förstå den pedagogiska tanken med individuella utvecklingsplaner. De infördes bland annat för att rikta tanken och möjliggöra nya sätt att tänka cykliskt och formativt i termer av 'var är vi – vart ska vi – hur gör vi?'. Inledningsvis är det fysiska verktyget (den primära artefakten) viktigt, men i takt med att man anammar sättet att tänka blir den pedagogiska tanken (och naturligtvis det arbete som sker i praktiken utifrån tanken) det viktiga. Då finns inte längre samma behov av den primära artefakten. I pedagogisk mening är det primära verktyget inte längre nödvändigt när man har anammat förståelse bakom och har den 'i ryggmärgen'. Det viktigaste är inte skrivandet i sig, utan naturligtvis att eleven får den stimulans och/eller den hjälp som eleven behöver.

Just individuella utvecklingsplaner ska ju enligt skollagen också delas med elev och vårdnadshavare, varför man i årskurs 1–5 ändå måste skriva. Skrivandet behöver dock inte vara överdrivet omfattande, utan kan sammanfattas i korta punkter. I Skolverkets stödmaterial (2017) föreslås till exempel, som någon slags riktlinje, att man för varje ämne (minst) lyfter fram en aspekt av ämnet som fungerar väl för eleven, samt naturligtvis också eventuella delar av ämnet där det finns risk för att eleven inte når det man utifrån kunskapskrav bedömer vara en godtagbar nivå. Man *kan* också nöja sig med att enbart sätta kryss i spalter för att på det viset signalera kunskapsläget för eleven i de olika ämnena, och göra mer fördjupande förklaringar muntligt. Återigen; det viktigaste är inte skrivandet i sig, utan att elev och vårdnadshavare får den information de har rätt till, och att eleven i praktiken får den stimulans och/eller den hjälp från skolan som eleven behöver.

En annan dokumentationsform som många lärare under senare år har ägnat sig åt är pedagogisk planering, eller planering av arbetsområden. Här är det verkligt relevant att föra resonemanget om primära och tertiära artefakter. Det finns många olika mallar för områdesplanering, med rubriker som Mål, Undervisningsinnehåll, Bedömning och

Dokumentation. Precis som i fallet individuella utvecklingsplaner syftar den primära artefakten - dvs det fysiska dokumentet pedagogisk planering - till att rikta användarens tanke mot hur undervisning logiskt kan planeras i enlighet med de mål, det innehåll och den bedömning som uttrycks i styrdokument, på ett sådant sätt att en rimlig röd tråd mellan de olika delarna blir synlig. Att skriva sådana planeringar är ofta viktigt när man är ny som lärare, eller efter att styrdokument har reviderats och fått delvis nytt innehåll och upplägg. När man väl har anammat sättet att tänka kring rimlighet och röd tråd behövs egentligen inte ett fysiskt dokument som ser ut på ett visst sätt, då kan man förutsätta att lärare kan sköta sin planering ändå och dokumentera den på ett sätt som de själva anser bekvämt och lämpligt. Styrdokumenten ställer inga krav på pedagogisk planering enligt givna modeller, och gentemot elever kan det mycket väl räcka att man muntligt och på ett enkelt sätt för en dialog om mål, innehåll och upplägg av ett visst arbetsområde (jfr Hirsh, 2017).

Förståelsen av uppdraget och dokumentationens roll i uppdraget

Vilken potentiell nytta dokumentationen gör i praktiken är naturligtvis beroende av hur man som lärare förstår sitt uppdrag och hur man tänker och tycker kring dokumentationens plats i detta uppdrag. Om man anammar den administrationsdiskurs som varit rådande under senare år, där all dokumentation klassas som administration, blir både utvecklingsplaner, pedagogisk planering/ undervisningsplanering och dokumentation av stödinsatser något som ligger utanför kärnuppdraget snarare än något som utgör stödstrukturer för att tänka kring och forma uppdraget.

Verktögsanvändande påverkas, enligt Wertsch (1998) alltid av i vilken grad brukaren (i det här fallet lärarna) känner ett behov av verktyget. Han beskriver hur verktygsanvändande å ena sidan kan ses som kopplat till att man *behärskar* verktyget i teknisk mening, vilket inte alls behöver vara synonymt med att man ser det som ett fruktbart verktyg, eller som ett verktyg som i varierande mån förändrar ens sätt att tänka och handla. *Appropriering*, å andra sidan, innebär att man anammar verktyget mer än i teknisk mening, att man finner det fruktbart och användbart. De flesta lärare behärskar, i 'teknisk mening' dokumentationsverktyg, men långt ifrån alla approprierar dem och tycker att de är fruktbara. Detta kan bero på att lärare har olika pedagogisk grundsyn. Vissa tror exempelvis inte på idén om att portfolio skulle kunna bidra till att utveckla metakognition hos eleven eller ge läraren perspektiv på sin egen undervisning. Vissa tror inte på idén om formativa och framåtriktade processer, där det är centralt att försöka konkretisera lärandemål och överväga hur var och en kan ta sig framåt i riktning mot målen. Det kan dock också vara så att man visst tror på idéerna bakom, men att man inte tycker sig ha de organisatoriska villkor som krävs för att man ska kunna utföra sitt arbete. Ytterligare ett skäl till att man tycker det är svårt att se vilken nytta dokumentationen gör kan vara att det saknas en organisation för att använda dokumentationen som underlag för handling i praktiken, exempelvis som grund för att fördela resurser utifrån dokumenterade behov. Om man kontinuerligt har dokumenterat elevers behov och den dokumentationen sedan inte används som grund när resurser ska fördelas, så är det måhända inte konstigt att det uppstår ifrågasättanden av dokumentationen.

Hur man tänker kring och uppfattar ett visst dokumentationsverktyg kan också variera över tid. När något nytt introduceras känns det ofta ovant, knepigt och kanske svårt att förstå. Om man dessutom ska hantera den nya företeelsen inom ramen för ett digitalt system kan det rent tekniska utgöra ett hinder innan man har lärt sig att behärska det. Jag har träffat många lärare som inledningsvis tyckte att de lösningar för dokumentation som de förväntades arbeta med (ofta inom ramen för en lärplattform) var krångliga och tidskrävande, men sedan blev lättare att förstå och arbeta i. Det som inledningsvis upplevdes som allt annat än ett funktionellt verktyg blev över tid något man utvecklade en förtrogenhet med och kände att man behärskade och kunde hantera på ett betydligt mer effektivt sätt.

På liknande sätt har många lärare över tid approprierat IUP-idén/IUP-verktyget på ett sådant sätt att de med självklarhet fortsatte bygga alla utvecklingssamtal utifrån den tanken även efter att lagen 2013 ändrades och det endast krävdes IUP i årkurs 1–5 och där endast vid ett av årets två utvecklingssamtal. Den information en IUP representerar ska ändå presenteras vid utvecklingssamtalet, och då menar många att IUP-verktyget snarare underlättar än utgör en börda (Hirsh, 2016b; jfr även Samuelsson, Brismark & Löfgren, 2016).

Lärares praktiska arbete – en avslutande reflektion

Mot bakgrund av innehållet i denna artikel är det svårt att landa i konkreta facit på hur man kan bära sig åt för att dokumentera effektivt. Syftet har heller inte varit att leverera sådana färdiga lösningar.

Lärarprofessionens kärnuppdrag, att undervisa och hjälpa elever att utveckla kunskaper och värden, innefattar planering, genomförande och bedömning (Åstrand, 2018). Även om det är möjligt rent principiellt att planera, genomföra och bedöma undervisning utan att dokumentera är väl de flesta – även inom professionen - överens om att viss dokumentation behövs för att man som lärare ska kunna fullgöra kärnuppdraget på ett bra sätt. De flesta är nog också överens om att såväl undervisningsplanering som skriftliga omdömen, betyg och stödåtgärder för enskilda elever involverar dokumentation som svårigen kan läggas på en administratör som inte är utbildad för eller involverad i undervisningsprocessen (vilket för övrigt inte heller är tillåtet enligt skollagen). Sådan dokumentation måste skötas av experterna, dvs lärarna.

Så länge skollagen och andra styrande dokument kräver viss dokumentation behöver den finnas, vare sig man som lärare uppfattar att den gör nytta eller ej. För många är det effektivt att sköta undervisningsrelaterad dokumentation kontinuerligt. Redan när man planerar ett undervisningsområde gör man som lärare klart för sig vilka lärandemål som området syftar till att leda eleven mot, baserat på ett visst givet innehåll. Konkreta prestationer, svårigheter och framsteg som sker i klassrummet bokförs på olika sätt under områdets gång. Det kan handla om enkla anteckningar, noteringar av resultat, plus och minus i en lista – små tecken som man själv som lärare förstår och som hjälper en att minnas när man ska summera till ett omdöme för varje elev. Efter varje arbetsområde gör man en kort summering av hur det har gått för eleven, kanske direkt in i ett digitalt system

som så småningom kommer att utgöra underlag för elevens samlade skriftliga omdöme i ett ämne.

Så gjorde jag alltid själv under mina 15 år som lärare på högstadiet. Om jag hade väntat med allt skrivande tills det var dags för utvecklingssamtal hade jag nog upplevt det som betydligt tyngre, men på det sättet jag gjorde formulerades det skriftliga omdömet så att säga allteftersom. Jag tror att 'hemligheten' många gånger är att använda sig av *det man ändå gör*. I stort sett alla lärare jag har träffat planerar arbetsområden och enskilda lektioner. I stort sett alla har sina egna små system för att bokföra elevers resultat och eventuella behov, och i stort sett alla summerar efter ett arbetsområde. För elevens skriftliga individuella utvecklingsplan behövs egentligen inte något mer än så, bara man har lite ordning och struktur på det man kontinuerligt antecknar och bokför.

Vad gäller extra anpassningar så ska dessa förstås som en del av den 'vanliga' undervisningen, varför det i egentlig mening är naturligt att dessa införlivas i ordinarie planering. Det kan finnas anledning att påminna sig själv om att minskad administration inte var den primära anledningen till att man i departementspromemorian *Tid för undervisning – lärares arbete med åtgärdsprogram* (2013:50) föreslog ett särskiljande mellan extra anpassningar och särskilt stöd. Bakomliggande utredning hade nämligen visat att drygt 40 % av eleverna i svensk grundskola någon gång under sin skoltid hade haft åtgärdsprogram. Denna påfallande höga siffra ger signaler om en tämligen smal förståelse av vad som i skolan uppfattas som en "normalelev" som inte behöver särskilt stöd. Man drar i utredningen slutsatsen att det i första hand är *synen* på elever och sättet att arbeta i den ordinarie undervisningen som behöver förändras. Verktyg som på ett relativt 'enkelt' sätt hjälper elever att vara del av den vanliga klassrumsmiljön (som exempelvis särskilda datorprogram, särskild placering i klassrummet, en stressboll att klämma på, en lapp med extra tydliga instruktioner) ska inte behöva innebära att eleven betraktas som avvikande eller att en särskild utredning görs och ett åtgärdsprogram skrivs. Sådana anpassningar kan principiellt också göras utan att det behövs någon dokumentation. Det kan dock vara vettigt att det någonstans finns noterat att "XX får extra tydliga instruktioner på en post-it-lapp på mattelektioner" eller att "YY får ha tillgång till en stressboll", eftersom exempelvis en klasslärare som känner eleverna väl (och har alla individanpassade lösningar i huvudet) kan bli sjukskriven eller byta arbetsplats. Ibland kan det även vara bra att man har gjort små noteringar som minnesstöd när man ska utvärdera om en given extra anpassning har visat sig vara gynnsam eller ej. Många skolor har utvecklat enkla blanketter med rutor där man kortfattat kan göra noteringar om vad som provas för en viss elev och en anteckning om ifall anpassningen vid utvärderingstillfället har visat sig fungera eller ej. Dessutom gör man noteringar om pågående eller planerade extra anpassningar i elevens individuella utvecklingsplan.

Det bästa rådet jag kan ge när det gäller att sortera och effektivisera dokumentation är att skaffa kunskap om vad styrdokumentet faktiskt kräver och vad som faller inom friutrymmet. Låt gärna allt som kan ske muntligt också göra det, men var varsam med att elever och vårdnadshavare får det de faktiskt har rätt till enligt skollagen. Granska inköpta lösningar och för en kritisk diskussion kring lösningarna i relation till vad verksamheten

behöver med såväl rektor som huvudman. Utgör de ett verktyg som underlättar eller försvårar ditt dokumentationsarbete? Om de försvårar, hur skulle du vilja ha det i stället? Vad behöver du för att minnas? Hur behöver du formulera dig för att eleven och vårdnadshavaren ska förstå? Vad är minimum i termer av dokumenterat underlag som du behöver ge en kollega som ska informera om ditt ämne vid ett utvecklingssamtal?

Inte minst är det också viktigt att vi aldrig glömmar bort att det är eleverna det handlar om. De behöver sällan långa skrivna pedagogiska planeringar, och de behöver definitivt inte utvecklingsplaner som i utskrivet format blir 40 sidor långa. De behöver dock känna sig sedda (en variant jag har stött på är annars att man inte skriver något om de elever 'som det inte är något särskilt med'), och de behöver känna sig trygga med att deras lärare i praktiken gör det för dem som de har rätt till.

Referenser

- Akrich, M., & Latour, B. (1992). A summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman Assemblies. In W.E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping Technology/ Building Society – studies in sociotechnical change*, (259-264). Cambridge: The MIT Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 1–74.
- Ds 2013:50. *Tid för undervisning – lärarens arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 2001:19. *Elevers framgång – skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Forssell, A. & Ivarsson Westerberg, A. (2015): *Administrationsambüllet*. Lund: Studentlitteratur.
- Habib, L., & Wittek, L. (2007). *The Portfolio as Artifact and Actor. Mind, Culture, and Activity*, 14(4), 266-282.
- Hirsh, Å. (2018). *Dokumentation i enlighet med lärarens pedagogiska uppdrag och juridiska skyldigheter*. Stockholm: Skolverket.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å. (2016a). *Skolans dokumentation ur ett pedagogiskt och juridiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hirsh, Å. (2016b). *Den skriftliga individuella utvecklingsplanen. En kartläggning av skolors arbete med den skriftliga individuella utvecklingsplanen efter senaste reformen 2013*. Stockholm: Skolverket.
- Hirsh, Å. (2013). *The Individual Education Plan as Tool and Practice in Swedish Compulsory School*. Akademisk avhandling i pedagogik. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Samuelsson, J., Brismark, A., & Löfgren, H. (2016). ”Nu har vi Dexter” – Lärares förändrade arbete med administration i reformernas och digitaliseringens tidevarv. *Kapet*, vol. 12, no 1, s. 38-59.
- Skolverket. (2017). *Den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stödmaterial. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015): *Grundskollärares tidsanvändning. En fördjupad analys av ”Lärarnas yrkesvardag”*. Rapport 417.
- Skolverket. (2014). *Stödinsatser i utbildningen. Om ledning, stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stödmaterial. Stockholm: Fritzes.

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

Skr. 2001/02:188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.

SOU 2018:17. *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Slutbetänkande av Utredningen om en bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner.

Wartofsky, M. (1979). *Models. Representation and the scientific understanding*. Dordrecht, The Netherlands: Riedel.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.