

Något om begrepps- och terminologibildning för utvärderare

Artikeln är skriven av *Bengt-Olof Ljung*, professor i pedagogik och ordförande i PRIM-gruppen som arbetar med standardprov och centrala prov i matematik.

Lite vårdslöst har sagts, att det tar femtio år att få nya tankar och idéer i en läroplan att slå igenom. Ibland kanske inte tankarna ens är nya men vackert klädda i en ny språkdirkt. Det gäller då att söka själva kärnan i budskapet och inte låta sig förvirras av bristen på enhetlig terminologi och systematik.

Begreppet "utvärdering" och vad därtill hör kan tjäna som ett bra exempel på ett område inom vilket bland annat den terminologiska fantasin fått spela ganska fritt. Om nu detta är roten till en viss begreppsförvirring, så är det förvisso sant, att inget är vunnet genom att kvadrera roten till det onda.

Den rapport som avlämnats av arbetsgruppen som haft till uppgift att se över undervisningen i matematik inom skolväsendet har också behandlat utvärderingsproblematiken. Alla förtjänster till trots kan denna behandling kritiskt kommenteras på några väsentliga punkter. Bättre systematik och en mera relevant och enhetlig terminologi skulle också ha varit gagneligt. Fullt medveten om de svårigheter som ligger i att på ett mycket begränsat utrymme försöka ge mina kommentarer delvis inordnade i en visserligen grov men dock systematiserad översikt av området "utvärdering" med tillhörande terminologi prövar jag denna ansats.

Blickfältet

Under det överordnade begreppet "utvärdering" kan placeras alla de åtgärder som vidtas för att skaffa sig kännedom om hur utbildningen fungerar i förhållande till uppställda mål i stort som i smått. Det är givet, att man därför vid behandlingen av utvärderingsfrågor i anslutning till ett visst skolämne, som exempelvis matematiken, måste begränsa blickfältet. Detta får emellertid inte avgränsas så snävt till det ämnesmässiga, att elevens kunskapsutveckling frikopplas från hans eller hennes totala situation. I stället måste med skärpa tydligt betonas, att varje utfall av undervisningen är — och att varje åtgärd i anslutning

till denna skall vara — en funktion av komponenter just i elevens totala livssituation.

I ett åtgärdsprogram måste således ständigt beaktas både elevens tidigare och aktuella erfarenhetsbakgrund. Man botar med andra ord inte ett av luftföroreningar skadat träd genom gödsling.

Kunskapssyn

Ett program för utvärdering speglar i avsevärd utsträckning en kunskapssyn. Ordval, vad man lägger tonvikten vid och hur man genomför det uppenbarar denna. En utgångspunkt bör här självfallet vara läroplanen. Ett flitigt användande av uttryck och formuleringar där ordet "kontroll" ingår i betydelsen att lärarna, skolan och centrala skolmyndigheter kontrollerar måste balanseras mot kraftfulla uttalanden om att det ytterst är fråga om att utveckla eleven mot *att ta ansvar för sin egen inläring*. Saknas distinkta uttalanden i detta avseende är risken stor, att man inte ökar förståelsen för betydelsen av ett eget ansvarstagande vid kontrollen av olika inlärningsresultat.

Ett mål i all utbildning måste vara att lära sig att själv förstå och följa sin egen inläring och kunskapsutveckling och att man därvid själv måste vara aktiv i fråga om att åtgärda vad som behöver åtgärdas. Ofta men långt ifrån alltid behöver man hjälp av någon annan än sig själv. Förvånansvärt nog har man svårt att spåra detta synsätt i arbetsgruppens rapport rörande matematiken i skolan.

Traditionens makt

I den aktuella rapporten framhålles att kontrollen av elevernas kunskaper och färdigheter av tradition huvudsakligen varit inriktad på att skaffa fram underlag för betygsättning. Samtidigt och med rätta betonas den diagnostiska principen som innebär, att man i undervisningen fortlöpande skaffar sig underlag för ett adekvat agerande.

Hur stark är traditionens makt och vilket tidsperspektiv ligger i rapportens uttalande om att det efter hand som kunskapen hos lärarna ökat om hur inläringen fungerar så har diagnoser av olika slag blivit allt nödvändigare?

Någon historisk exposé kan det inte bli tal om här, men kanske kan det vara av intresse att konstatera, att exempelvis 1919 års Undervisningsplan för Rikets Folkskolor i anslutning till ämnet Räkning och geometri innehåller anvisningar som:

Inom varje särskilt moment böra lärjungarna . . . hava uppnått nödig färdighet, innan de övergår till något nytt och Innan man lämnar ett behandlat område, bör noga undersökas, huruvida samtliga barn med tillräcklig säkerhet behärskar detsamma, för vilket ändamål de lämpligen kunna var för sig erhålla särskilda uppgifter att lösa.

Från ett sextioårsperspektiv kan vi övergå till ett fyrtioårsperspektiv. I skolkommissionens principbetänkande från 1948 kan man sålunda läsa:

Prov av olika slag bör enligt modern uppfattning vara hjälpmedel för lärarna att följa elevernas framsteg, att upptäcka deras svårigheter och att ge undervisningen den individuella nyanseringen.

Kommissionen framhöll också att

„ . . . vi framför allt behöver diagnostiska prov ”

och att om sådana prov används

”kan felaktiga vanor och tankegångar lätt upptäckas och motarbetas, innan de blivit befästa. Luckor kan fyllas, så att grunden blir stark för det fortsatta arbetet”.

Formativ utvärdering

Den diagnostiska principen har uppenbarligen sedan länge framhållits som viktig. Diagnosens huvudfunktion är att ge information som skall kunna leda till åtgärder av ett eller annat slag. För att markera detta är ett bra övergripande begrepp *formativ utvärdering*. Eftersom kännedom om sakernas tillstånd kan införskaffas på en mängd olika sätt — inte bara genom att använda mer eller mindre konventionella prov — kan ordet prov gott undvaras i sammanhanget. Viktig information kan erhållas genom enkla iakttagelser, samtal och så vidare men givetvis också genom att använda väl utarbetade pedagogiska mätinstrument.

Med utgångspunkt i diagnosens funktion kan den mera specifika ämnesmässiga formativa utvärderingen ha flera syften. Ett sådant är att lärare och elever behöver skaffa sig information

om de allmänna förutsättningarna som gäller för fortsatt undervisning och inläring. Behov kan också uppstå att mera översiktligt utvärdera resultatet av undervisningen exempelvis ifråga om basfärdigheter. Denna typ av diagnos benämns lämpligen *översiktsdiagnos*.

En översiktsdiagnos kan aktualiseras exempelvis vid årskurs- eller stadieövergångar. Vad har man glömt under sommaren? Vad behöver i stort repareras? Uppenbarligen kan resultaten av en sådan fördiagnos bidra positivt till planeringen och uppläggningsen av det fortsatta arbetet. Bland arbetsgruppens förslag finner man också övervägandet att utarbeta ett diagnostiskt förprov (”ingångsprov”) att användas i samband med övergången till gymnasieskolan. Kanske är det i dessa sammanhang av betydelse att hellre fråga sig vad eleverna kan i stället för att koncentrera uppmärksamheten på vad de inte kan. Självfallet kan en översiktsdiagnos, som ges i god tid före ett termins- eller läsårsslut, ge fingervisningar om behovet av åtgärder — individuella eller mera allmänt inriktade — för att befästa exempelvis sådana grundläggande kunskaper och färdigheter som man arbetat med under terminen eller läsåret.

En översiktsdiagnos kan också aktualiseras och vara motiverad som ett underlag bland flera för resursfördelning. Den kan också tjäna som underlag för kontakter mellan eller gemensamma studiedagar för lärare som undervisar i matematik på olika stadier inom ett område.

Exempel på översiktsdiagnoser är SÖ:s diagnostiska prov som utarbetats centralt och som är avsedda att användas vid stadieövergångarna i grundskolan samt de översiktsprov som kopplade till ett åtgärdsprogram kostnadsfritt ställs till förfogande som en serviceåtgärd från åtminstone något läromedelsförlag.

Lgr 80 betonar värdet av fortlöpande diagnos i skolarbetet bland annat genom formuleringar som ”En elev får inte börja ett nytt moment utan tillräcklig grund från tidigare moment”. Översiktsdiagnoserna i all ära, de får dock under inga förhållanden ersätta de ofta återkommande och kontinuerliga *momentdiagnoserna*. Det kan inte nog understrykas att den grundläggande principen måste vara en fortlöpande utvärdering av specifika inlärningsmoment med möjligheter till omedelbara stödsatser.

Det förtjänar här att påpekas, att den mycket starka betoningen av värdet av SÖ:s diagnostiska uppgifter, som ges i arbetsgruppens rapport, möjligen kan ge till resultat att betydelsen av de successivt insatta momentdiagnoserna skjuts i bakgrunden. Skulle så ske är det mycket olyckligt!

Momentdiagnos kan genomföras dels som för-diagnos, dels som efterdiagnos. En klar betoning

har i praktiken i allmänhet lagts på den senare funktionen av det enkla skälet att tillgänglig tid inte tillåtit något annat.

All diagnos ställer krav på efterföljande åtgärder och uppföljning. Det finns all anledning att särskilt betona betydelsen av ett åtgärdsprogram kopplat till momentdiagnoserna. Här aktualiseras den besvärliga individualiseringsfrågan och vilka möjligheter som står till buds för att på olika sätt tillgodose varje enskild elevs behov av stöd och stimulans. Ett åtgärdsprogram ställer inte bara krav på läromedel, personella och andra resurser utan också på en genomtänkt och väl strukturerad planering. Lärarlaget och skolans ledning måste i lika hög grad som den enskilde läraren ta ansvaret här.

De planer och det åtgärdsprogram man utformar för att följa upp resultaten av den fortlöpande diagnosen får inte ges karaktär av engångsinsatser. Tvärtom måste kontinuitet över längre tid prägla det åtgärdsprogram man lägger fast. Inte minst viktigt är detta för de grundskoleelever, som har särskilda svårigheter att lära sig den matematik som bedöms som nödvändig för dem i ett samhälle som vårt eller som skall ligga till grund för deras yrkesutbildning.

Summativ utvärdering

Den utvärdering som huvudsakligen har till syfte att mer eller mindre som ett slutresultat av en undervisning bestämma variationer i uppnådd kunskapsnivå mellan eleverna för vi under huvudrubriken *summativ utvärdering*. Denna är nära kopplad till uppgiften att betygsätta eleverna och vi är alla bekanta med provräkningen som instrument härför. Grundskolans frivilliga standardprov och gymnasieskolans obligatoriska centrala prov i matematik är centralt utarbetade och normerade hjälpmedel för att göra betyg satta av olika lärare bättre jämförbara. Arbetet med att framställa sådana prov för den kommunala vuxenutbildningen pågår dessutom för närvarande (se Nämnaren nr 1, 86/87).

Det finns i det här sammanhanget inte skäl att gå närmare in på dessa prov. Några reflektioner kan kanske ändå vara på sin plats.

Prov med primärt ett summativt syfte torde kunna användas också i diagnostiskt syfte i betydligt större utsträckning än vad som idag vanligtvis är fallet. Dels bör analyser av elevlösningar kunna få direkta återverkningar på undervisningen, dels skulle från centralt håll kunna föras ut mer information om provresultat och andra bearbetningar av intresse. En av huvudambitioner i SÖ:s kontinuerliga nationella program för utvärdering (NPU), som presenteras i anslagsframställning för budgetåret 1986/87, är just att återföra information till alla berörda om bland annat elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling

inom hela ungdomsskolan och inom delar av den kommunala vuxenutbildningen.

En ökad användning av standardproven i åk 9 måste också uppmuntras av flera skäl. En så långt möjligt rättvisande betygsättning är viktig för eleven. Detta förutsätter rättvisande normer grundade på normering av provresultat från ett representativt urval elever. I arbetsgruppens förslag överväger man bland annat av nämnda skäl att göra standardproven obligatoriska. Välmotiverat är också förslaget att införa centrala prov i matematik för tvååriga linjer och för den treåriga humanistiska linjen i gymnasieskolan.

Kan den diagnostiska principen ytterligare accentueras?

I arbetsgruppens direktiv ingick att pröva resultat och utformning av matematikundervisningen i både grundskolan och gymnasieskolan. Särskild uppmärksamhet skulle emellertid ägnas grundskolan eftersom de grundläggande kunskaperna och färdigheterna måste inhämtas och befästas tidigt. Brister från låg- och mellanstadiet är utomordentligt svåra att kompensera och komma till rätta med senare. Denna inriktning har präglat arbetsgruppens rapport inte minst i diskussionen kring utvärderingsfrågorna. Som en följd härav har också framställningen i det här inlägget fått en sådan prägel.

Principerna för utvärdering med tillhörande begrepp och terminologi är emellertid allmängiltiga. Den betoning som lagts vid diagnossidan med tillhörande åtgärdsprogram kanske kan stämma inte bara grundskolans utan också gymnasieskolans lärare till eftertanke. Personligen är jag övertygad om att den formativa utvärderingen med fördel skulle kunna ges större utrymme på bekostnad av den summativa och att detta särskilt gäller både gymnasieskolan och grundskolans högstadium.

En utvärdering måste alltid utgå från frågorna *varför* en utvärdering skall ske, *vad* som skall utvärderas, *hur* och *när* den skall ske. Den måste också regelmässigt innefatta en klar uppfattning om och ett program för hur resultaten skall följas upp och vilka åtgärder som kan och bör vidtas för att i första hand stödja och hjälpa enskilda elever men också för att allmänt kunna förbättra undervisningen.

I all utvärderingsverksamhet måste självfallet kvalitetskravet ställas högt. Kvalitet får inte endast avse det enskilda instrumentet eller provet utan hela den verksamhet och alla de åtgärder som sätts in för att man skall kunna följa hur utbildningen fungerar och därigenom kunna förbättra den allmänt och i sina detaljer. Visst är detta självklarheter men faktiskt lämnar dagens situation en hel del övrigt att önska i det aktuella avseendet.