



En bättre skola kräver ny kunskapssyn

De skolreformer som har genomförts på senare årtionden avspeglar åsikten att det är inlärningsprocessen som är det viktiga, inte resultatet.

TEXT INGER ENKVIST & MAGNUS HENREKSON



Tidig vinternmorgon, dagsljuset
gryr. Snart fylls skolan av ivriga,
bullrande barn.

Den svenska skolans syn på vad som är kunskap har gradvis förskjutits med de nya läroplaner som sjösatts under efterkrigstiden. Detta erkändes på sensommaren 2018 av skolminister Anna Ekström och LO:s ordförande Karl-Petter Thorwaldson i en debattartikel som aviserade en omläggning av den skolpolitik som Socialdemokraterna har fört sedan 1945.¹

Processen började med införandet av *Läroplan för grundskolan* 1962 och accelererade med *Läroplan för grundskolan* 1968/1969, *Lagen om skolans inre arbete* (SIA) 1976, *Läroplan för grundskolan* 1980 och *Lagen om ny grundskollärautbildning* 1985. I dessa läroplaner prioriterades systematiskt jämlikhet mellan elever framför deras kunskapsinhämtning. *Lagen om ny grundskollärautbildning* betonade psykologisk och social kompetens före djupa kunskaper i de ämnen som läraren ska undervisa i. Större jämlikhet skulle uppnås genom att jämförelse mellan elever undveks.

Utän att lämna jämlikhetsperspektivet har senare läroplaner glidit mot en postmodern och konstruktivistisk kunskapssyn som skyr mätning och bedömning genom att själva begreppet kunskap relativiseras. Den traditio-

nella synen på kunskap som systematiskt framtagna och kontrollerbara fakta har suddats ut. Denna förskjutning blev tydlig i 1994 års läroplan och präglar även den nu gällande läroplanen från 2011. Lärande anses bygga på egenaktivitet från den lärandes sida, medan den som undervisar endast kan skapa förutsättningar för lärande och bli en »handledare» i elevens egen inläring och kunskapsökande. Betoningen ligger i hög grad på att diskutera och ifrågasätta det studerade ämnet, *samtidigt* som man ska lära sig ämnets grunder. Det slås inte fast att ett visst ämne har en kärna som eleverna förväntas tillägna sig eller att det är en prioriterad uppgift för lärare att förmedla kunskap.

Den kunskapssyn som påbjuds i de svenska läroplanerna och de pedagogiska metoder som följer av kunskapssynen står i direkt motsatsställning till vad såväl beprövad erfarenhet som modern hjärnforskning har visat är effektivt. Det upptäcktsbaserade och elevcentrerade lärandet är ineffektivt. För att bli bra på något krävs betydande ansträngning, övning och repetition. Skolsystemen har vuxit fram för att lära ut sådant som vi människor av naturen är mindre duktiga på. Att vi behöver gå i skolan för att lära oss läsa och räkna



Första skolavslutningen. Barnen är ännu ovetande om den evinnerliga skoldebatten och alla genomgripande reformer som genomförts under årens lopp.

och förstå biologins, kemins och fysikens grunder beror på att dessa kunskapsområden har tillkommit så sent i människans utveckling att vi saknar nedärvd förmåga att ta till oss dessa kunskaper på det automatiska sätt som vi tillägnar oss biologiskt primära förmågor.² Eftersom mycket av det som vi behöver lära oss inte faller sig naturligt, är det heller inte alltid lätt och lustfyllt att tillägna sig kunskap.

De reformer som genomförts på senare år är i hög grad en logisk följd dels av den rådande kunskapssynen, dels av användningen av skolan för sociala mål snarare än för kunskapsinhämtning. Även i de fall då ett viktigt problem identifierats och syftet varit vällovligt har de åtgärder som vidtagits i regel blivit missriktade och ineffektiva. Ett viktigt syfte med denna artikel är att med hjälp av ett antal exempel på reformer som berör olika

aspekter av skolverksamheten visa på den rådande kunskapssynens fundamentala betydelse för reformernas utformning, vilket har fått till följd att de nyligen genomförda reformerna antingen misslyckats eller inte fått tillnärmelsevis så stora positiva effekter som förespeglats.

LÄRARUTBILDNING OCH LÄRARLEGITIMATION

Att eleven anses lära sig bäst själv även när det gäller förmågor som tillkommit sent i vår evolutionära historia, såsom läsförmåga, märks indirekt när man tittar närmare på hur innehållet i lärarutbildningarna har reformerats. Exempelvis var det under en tid fram till 2006 valfritt för dem som studerade till lågstadielärare att tillägna sig fundamentala och utprovade tekniker för att lära barn läsa. ▶

Ett annat exempel är 2001 års lärarutbildningsreform, vilken innebar att skillnaderna mellan studier för att bli lärare på olika stadi-er togs bort. Blivande gymnasielärare kunde bli anvisade praktik i förskolan, samtidigt som ändringar i regelverket innebar att kom-muner och friskolor kunde ta lätt på huruvida de anställda hade lärarexamen.³

Eftersom kunskap enligt läroplanernas synsätt inte går att förmedla från den som besitter stora kunskaper på ett område till den som lär, blir lärarens ämneskunskaper av underordnad betydelse. Detta synsätt kom att bli alltmer kritiserat i takt med att svenska elevens resultat i de internationellt jämför-bara testen försämrades. Som ett led i att höja utbildningens kvalitet och läraryrkets status beslutade regeringen 2013 att en lärarlegiti-mation skulle införas.⁴ För att erhålla legiti-mation krävs i normalfallet både pedagogisk utbildning och erforderliga högskolemeriter i de ämnen man undervisar i. Undervisande lärare som saknar legitimation har inte rätt att sätta betyg och kan heller inte bli tills-vidareanställda.

När detta krav infördes blev många över-raskade av hur stor del av lärarna som var obehöriga. Det visade sig att skolväsendet var helt beroende av obehöriga lärare – närmare hälften saknade behörighet – och man tving-ades genast att införa en mängd undantag och sänka kraven.⁵ Bland de många undantag som infördes under en övergångsperiod märks särskilt:

- De som hade undervisat i ett ämne under minst åtta läsår kunde få behörighet i det ämnet även om de inte hade studerat ämnet, och om de fyllt 55 år räckte det med att ha undervisat i ämnet i fyra år för att få behö-righet.
- Fritidspedagoger gavs generösa möjligheter att bli behöriga att undervisa i grundskolan med mycket låga krav på ämnesmeriter på högskolenivå. Ofta krävdes endast en fem-veckorskurs. Även här finns en säkerhets-

ventil som gör att detta krav kan kringgås: »Skolverket tar hänsyn till material som i ett enskilt fall kan motivera en bedömning som skiljer sig från nyckeln.»⁶

- Ett antal ytterligare gummiparagrafer och säkerhetsventiler gjorde det möjligt för många fler att bli legitimerade. Under 2014–15 utnyttjades dessa möjligheter i mycket stor omfattning. Så många som 60 000–100 000 lärare kan ha varit berör-da.⁷ Undantagsreglerna fick stor effekt. An-delen behöriga lärare kunde i ett slag höjas med 20–25 procentenheter, och det räcker att vara behörig i *ett* ämne för att definieras som behörig lärare i statistiken. Hur stor andel av lektionerna som bedrivs av lärare utan meriter i de ämnen de undervisar i framgår inte. Det är fullt möjligt att vara legitimerad i ett ämne men dessutom under-visa i vilket annat ämne som helst.

RÄTTEN ATT SÄTTA BETYG OCH KONTROLL AV LÄROMEDEL

Betyg får visserligen inte sättas av lärare som saknar legitimation, men den lärare som har legitimation i *ett* ämne har under vissa om-ständigheter rätt att sätta betyg i alla andra ämnen. Skälet till det är enligt Skolverket att »betygsättning anses vara en övergripande kompetens som alla legitimerade lärare har». Den betygsställande läraren behöver dock inte »delta i undervisningen eller samla in eget bedömningsunderlag» och kan heller inte ställas till fullt ansvar för sin betygsättning, då denne inte går i god för sin kollegas arbete i sin helhet, utan bara »intygar att betyget kan motiveras utifrån den sammanfattande doku-mentationen och annan information om elev-ens kunskaper som har diskuterats vid sam-talet. Det är rektorn som ansvarar för att betyg sätts i enlighet med bestämmelserna.»⁸

Med andra ord får exempelvis en lärarutbil-dad gymnastiklärare sätta betyg i matema-tik, däremot inte den tekniske fysiker som skolat om sig till lärare men inte genomgått

lärarutbildning vid en svensk högskola. Om flera lärare utan legitimation är involverade i viss undervisning kan betyget i stället sättas av rektorn, och på denne finns inga ämneskunskapskrav.⁹

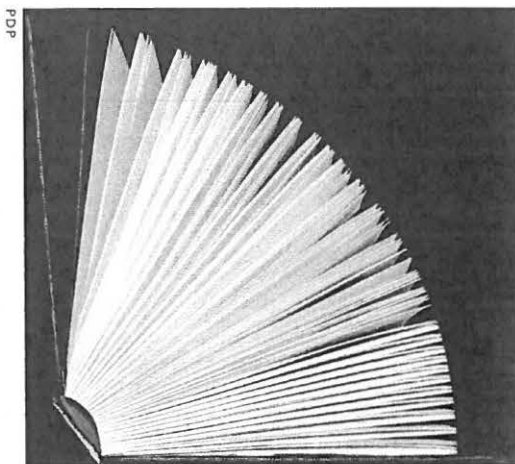
I någon mån skulle sjunkande ämneskunskaper hos lärarna kunna kompenseras genom att myndigheterna säkerställer att eleverna garanteras läromedel av hög kvalitet med relevant innehåll. Så är dock inte alls fallet. Lärare är dels inte skyldiga att använda läromedel, dels sker sedan 1991 inte någon myndighetskontroll av läromedel. Kvalitetssäkringen förväntas lärarna själva stå för. Skolverket förväntar sig att lärarna under sin utbildning lär sig att »göra bra kvalitetsgranskningar av läromedel» och att lärarna görs »medvetna om att ingen annan granskar kvaliteten på läromedel».¹⁰

LEDARSKAPSBEHÖRIGHET

I strid med vetenskap och beprövad erfarenhet anses inte ledarskap och auktoritet vara kopplade till ämneskunskaper, vilket också reflekteras i flera av de reformer som genomförts i syfte att höja skolans kvalitet.

År 2013 genomfördes den så kallade förstelärarreformen, som innebär att den som utses till förstelärare får en lön som är minst 5 000 kronor högre än kollegernas medianlön. Det kopplades dock inga formella utbildningskrav till sådan befordran, vilket skapar utrymme för godtycke och öppnar dörren för att belöna anpasslighet. Till detta kom att läraren får behålla den högre lönen även om denne avser sig de nya arbetsuppgifterna.¹¹

Tidigare krävdes för behörighet att utses till rektor att den sökande var behörig till ordinarie lärartjänst vid den aktuella skolformen. Sedan 1986 gör följande formulering i skollagen att nästan vem som helst kan utses till rektor: »Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt.»¹² Detta skedde samtidigt som det läggs stor vikt vid att rektor ska fungera som pedagogisk ledare.



Sedan 1991 sker inte någon myndighetskontroll av läromedel. Kvalitetssäkringen förväntas lärarna själva stå för. Avsikten är givetvis god, men reformen ger utrymme för godtycke och personliga värderingar.

BETYGSKRITERIER

När kunskap i första hand ses som något subjektivt, som ett resultat av elevens eget sökande, blir det logiskt att vara emot såväl kunskapsmätning som betyg. Betygssättning förutsätter att kunskaper kan mätas, men för att kunskaper ska kunna mätas krävs att man ser kunskap som systematiskt kontrollerbara fakta och analytiska förmågor. Detta går stick i stäv med den kunskapsyn som fortfarande genomsyrar de svenska läroplanerna, som hävdar att processen och inte resultatet är det väsentliga. Att studera framstår som att befinna sig i en viss utbildningsvärld under en viss tid, oavsett resultatet. Om kunskap är något subjektivt som konstrueras i en process med eleven i centrum är det också logiskt att det inte kan finnas slutbetyg i olika ämnen avgränsade från varandra. Detta synsätt är däremot förenligt med motstånd mot betyg över huvud taget och framför allt mot att betyg baserade på tester som är lika för alla.

Synen på kunskap som något subjektivt och därmed varken mätbart eller möjligt att betygssätta utifrån externa kriterier avspeglar sig också i regelverken. Det är lätt att hitta ex-

empel på att myndigheterna har en tvetydig inställning till betyg:

- År 2010 infördes möjligheten att få så kallade meritpoäng för vissa kurser i moderna språk, engelska och matematik. Dock gjordes poängen oberoende av det betyg som uppnåddes, det vill säga att det räckte med betyget E för att tillgodoräkna sig poängen, vilket inte stimulerar till inläring utan till taktiktänkande.
- Trots konkurrens mellan skolor och trots betygens avgörande betydelse för antagning till högre utbildning har Skolverket inte säkerställt att de nationella proven är normerande, att det är omöjligt att fuska på dem eller att rättningen är anonymiserad och extern. Skolor har heller ingen skyldighet att sätta betyg baserat på resultaten på de nationella proven.
- Det var inte förrän från och med hösten 2011 som gymnasiets nationella prov samlades in. Före dess var den avreglerade gymnasieskolan i stort sett utan extern kvalitetsgranskning.

VARFÖR DE SENASTE REFORMERNA INTE HAR GETT BÄTTRE RESULTAT

Den senaste tidens försök att rycka upp skolan har gjorts inom ramen för den rådande kunskapssynen, och de har därför med få undantag blivit missriktade och ineffektiva.

Lärarens uppgift anses fortfarande vara mer social och »psykologisk» än kunskapsförmedlande. Verksamheten i klassrummet betraktas i praktiken än i dag som ett deltagande av lärare och elever i en oavslutad process, där läraren ses som en deltagare bland andra och inte en auktoritet.

Om kunskap är något subjektivt som konstrueras i en process är det lätt att förstå motståndet mot betyg över huvud taget och framför allt mot att betyg baseras på examensprov som är lika för alla.

Eftersom processen är det väsentliga och be-

dömningen ska ske allsidigt blir det också nödvändigt med all den dokumentation som flera tynger lärarnas arbete. Det handlar inte om elevens konstaterbara kunskaper och förmågor, utan om att läraren följt elevens lärandeprocess. Graden av måluppfyllelse avgörs då inte nödvändigtvis vid slutet av kursen.

De många undantag från ämneskraven som medgavs när lärarlegitimationen infördes liksom reglerna kring vem som har rätt att sätta betyg visar att lärarens ämneskunskaper i praktiken anses vara av underordnad betydelse. Slutsatsen blir att kunskapsynen och de ineffektiva arbetsätten i kombination med att läraren ändå tvingas betygssätta eleverna oundvikligen underminerar lärarens auktoritet och läraryrkets attraktivitet. ●

NOTER

1. Anna Ekström & Karl-Petter Thorwaldsson (2018): »Fler än vi bör rannsaka sin skolpolitik». *Svenska Dagbladet*, 20 augusti.
2. Se vidare Steven Pinker (2006): *Ett oskrivet blad och andra myter om människans natur* (Stockholm: Natur & Kultur), kap. 6, och David C. Geary (2011): »Primal brain in the modern classroom», *Scientific American Mind*, September/October, s. 44–49.
3. Per Kornhall (2013): *Barnexperimentet – svensk skola i fritt fall* (Stockholm: Leopard förlag), s. 128.
4. Regeringens proposition 2012/13:187.
5. Se vidare Magnus Frostenson (2015): »Organisatoriska åtgärder på skolnivå till följd av lärarlegitimationsreformen». Rapport 2015:3. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
6. <https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d8875001e5/1516373472689/S%C3%A4rskild%20po%C3%A4ngnyckel%20f%C3%B6r%20%20fritidspedagoger.pdf>.
7. <https://www.lararforbundet.se/artiklar/overgangsregler-for-lararlegitimation-sa-har-fungerar-det>.
8. Citaten är hämtade från: <https://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betyg-och-lararlegitimation>.
9. <https://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betyg-och-lararlegitimation>.
10. Skolverket. (2015). »Hur väljs och kvalitetssäkras läromedel?». Stockholm: Skolverket.
11. Förordning (2013:70) om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare.
12. SFS 1985:1100, 2 kap. 2 §.