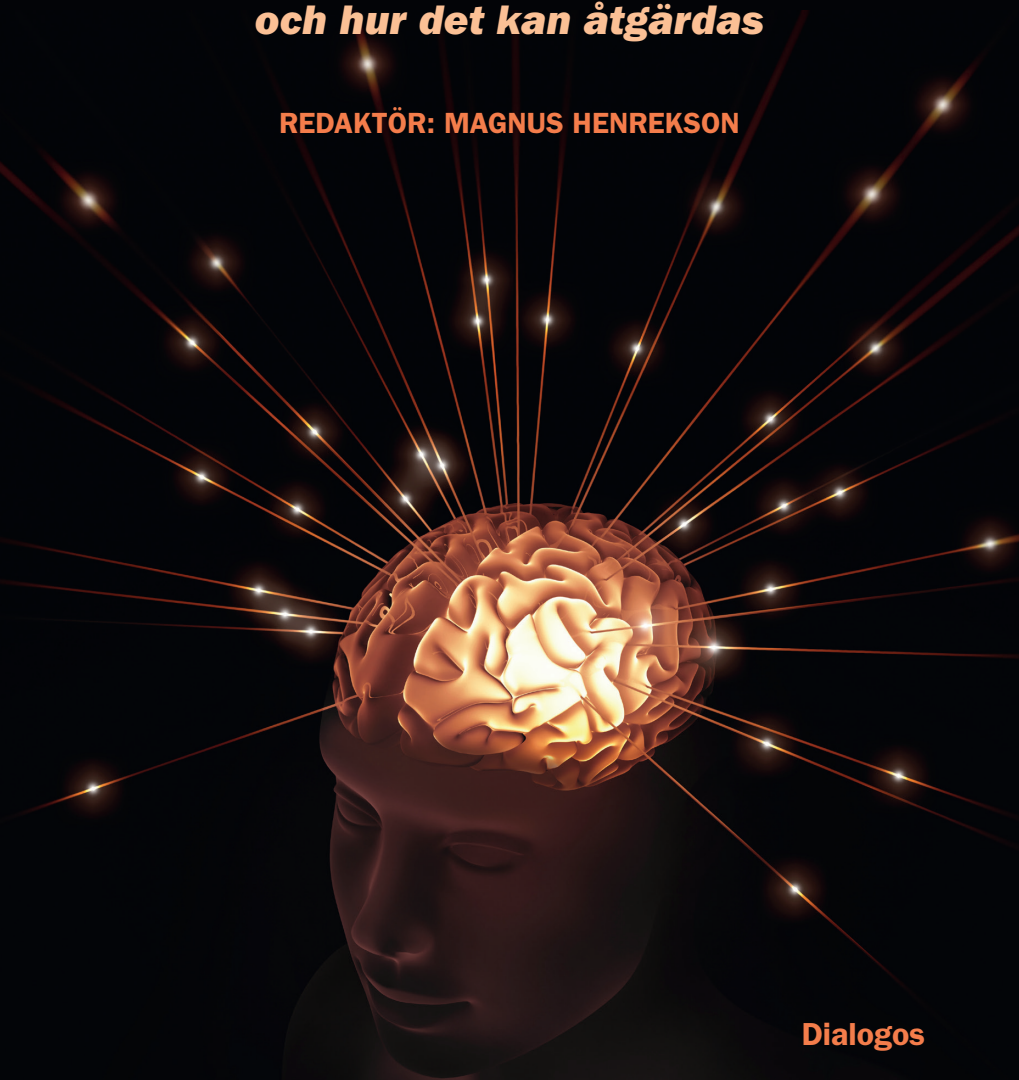


INGER ENKVIST, MAGNUS HENREKSON,  
MARTIN INGVAR OCH INGRID WÄLLGREN

# KUNSKAPSSYNNEN OCH PEDAGOGIKEN

*Varför skolan slutade leverera  
och hur det kan åtgärdas*

REDAKTÖR: MAGNUS HENREKSON



Dialogos

# Kunskapssynen och pedagogiken



# Kunskapssynen och pedagogiken

Varför skolan slutade leverera och  
hur det kan åtgärdas

*Författare*

INGER ENKVIST, MAGNUS HENREKSON,  
MARTIN INGVAR och INGRID WÅLLGREN

*Redaktör*

MAGNUS HENREKSON

Dialogos

Dialogos Förlag  
Odengatan 36  
113 51 Stockholm  
Tel 08 • 15 46 97  
info@dialogosforlag.se  
www.dialogosforlag.se

*Kunskapssynen och pedagogiken*  
*Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*  
Magnus Henrekson (red.), Ingrid Enkvist,  
Martin Ingvar och Ingrid Wällgren

Första upplagan  
Första tryckningen

© Författarna och Dialogos Förlag 2017  
Grafisk form: RPform, Richard Persson  
Omslagsbild: Mosphotos.com/ktsimage  
Tryck: ScandBook, Falun 2017

ISBN 978-91-7504-331-9

## Innehåll

Förord .....	7
MAGNUS HENREKSON	
1. Inledning och problemformulering .....	12
INGER ENKVIST, MAGNUS HENREKSON, MARTIN INGVAR OCH INGRID WÅLLGREN	
2. Skolans problem: fallande kunskaper och flykten från läraryrket .....	26
MAGNUS HENREKSON	
3. Den postmodernistiska kunskapssynen och den svenska skolan .....	65
INGRID WÅLLGREN	
4. Postmodernism och subjektivism i Läroplan för grundskolan, <i>Lgr11</i> .....	94
INGER ENKVIST	
5. Inte anpassad för hjärnan .....	115
MARTIN INGVAR	

6. Kunskapssynen och pedagogiken: implikationer för elever, lärare och samhälle.....	150
INGER ENKVIST, MAGNUS HENREKSON, MARTIN INGVAR och INGRID WÅLLGREN	
7. Skolan behöver ett paradigmskifte.....	176
INGER ENKVIST, MAGNUS HENREKSON, MARTIN INGVAR och INGRID WÅLLGREN	
De två paradigmen – en schematisk jämförelse..	207
Bakgrundsstudie. Kunskapssyn och tongivande pedagogiska teorier i litteraturen på de svenska ämneslärarutbildningarna.....	
	210
HUGO FIÉVET och MAGNUS HENREKSON	
Register .....	246
Om författarna .....	255

*If a nation expects to be ignorant and free, in a state of civilization, it expects what never was and never will be.*

THOMAS JEFFERSON (1816)

## Förord

Den svenska skolan befinner sig i ett allvarligt läge. Visserligen kunde vi vintern 2016–2017 glädja oss åt en viss förbättring i de internationella kunskapsmätningarna PISA och TIMSS, men det betyder inte att vi kan slå oss till ro i förhoppning om att kurvorna vänt och att problemen, även om det tar lite tid, är på väg att lösas av sig själva. En förfärande stor andel av eleverna har fortfarande mycket svaga basfärdigheter. Andelen toppresterande elever är låg om vi jämför såväl med mitten av 1990-talet som med de ledande länderna, fler lärare fortsätter att lämna yrket än vad som utbildas och förmågan att erbjuda likvärdiga utbildningsmöjligheter oavsett social bakgrund fortsätter att försämrans.

Positivt i sammanhanget är en ökad samsyn om att skolan lider av ett systemproblem som på senare år blivit akut. Detta är ett nödvändigt villkor för förändring. Under lång tid blockerades möjligheterna till reformer av att ledande företrädare för svenskt utbildningsväsende (myndigheter, inflytelserika högskolepedagoger, utbildningspolitiska talespersoner och så vidare) kunde hävda att det inte fanns några systematiska belägg för att det svenska *skolsystemet*



hade fundamentala problem. De brister som rapporterades förklarades regelmässigt med att resurserna var otillräckliga, vilket ofta sades bero på neddragningarna under 1990-talskrisen. Denna förklaring implicerade mer eller mindre automatiskt att lösningen var ökade resurser inom ramen för det befintliga systemet.

Behövs det då ännu en bok om den svenska skolan och dess problem? Ett stort antal böcker har kommit de senaste åren, det görs mycket forskning och den offentliga debatten flödar över av förklaringar och lösningsförslag. Så sent som i april i år kom den av regeringen utsedda Skolkommissionen med sitt slutbetänkande. Ett problem är dock att såväl forskningen som debatten är fixerad vid detaljer. Förklaringskandidaterna och därav följande lösningsförslag skjuter i regel in sig på enskildheter: det fria skolvalet, kommunaliseringen av huvudmannaskapet, de svagare kunskaperna hos nya generationer av lärare, de vinstdrivande aktörerna, nya betygssystem, en ökande andel invandrarelever, besparingarna i samband med 1990-talskrisen, curlande föräldrar och så vidare. De forskare som jobbar kvantitativt begränsas i sin tur av tillgången till data och av vad som är möjligt att undersöka vetenskapligt med rigorösa metoder.

Mot bakgrund av frågans dignitet – det är få saker som är viktigare för ett lands långsiktiga framtidsutsikter än utbildningssystemets kvalitet – och att det handlar om ett problem på systemnivå, är det svårt att tänka sig en fråga där ett tvärvetenskapligt angreppssätt är mer motiverat. Det är inte längre acceptabelt, om än vetenskapligt oklanderligt och försiktigt, att inte våga sig utanför den egna snäva disciplinära boxen. Samhället behöver få bredare bedömningar av ledande forskare om de sammantagna effekterna av ett

antal samverkande faktorer. Även om det bara är möjligt att uppnå indiciebaserade bedömningar är det viktigt att etablerade forskare då och då tar sig för att göra sådana. Annars lämnas fältet fritt för andra aktörer, ofta med sina egna agendor baserad på någon form av ideologiskt, makt-politiskt eller ekonomiskt egenintresse.

Vi som bidrar till denna bok är alla akademiskt verksamma. Två är humanister, en är forskare i neurovetenskap och en är nationalekonom. Inger Enkvist är professor emerita i spanska och har under 2000-talet skrivit flera böcker och artiklar om lärarrollen, om hur man lär elever och studenter att arbeta intellektuellt och om svensk utbildningspolitik under efterkrigstiden. Ingrid Wällgren är doktorand i idé- och lärdoms historia, vilket gör henne väl skickad att analysera kunskapssynen i den svenska skolan och dess fundamentala betydelse både för att förstå var problemen kommer ifrån och var lösningarna finns. Martin Ingvar har som hjärnforskare och debattör intresserat sig för hur aktuell forskning inom neuro- och kognitionsvetenskap kan tillämpas i skolan, det vill säga när en elev kommit fram till vad hon eller han ska lära sig, vilket är då det mest effektiva sättet att göra det på? Magnus Henrekson har i sin forskning intresserat sig för incitamentens betydelse för hur människor agerar och hur incitamenten måste harmoniera för alla inblandade om utfallet på systemnivå ska bli det eftersträvade.

Goda insatser av enskilda personer är alltid värdefulla, men de kan aldrig uppväga effekterna av ett dysfunktionellt system. Att exempelvis skylla på lärarna eller skolledarna som grupp är varken trovärdigt eller konstruktivt. För det första handlar det snarare om ett dysfunktionellt system eller en dysfunktionell organisation. För det andra är

kvaliteten på det som åstadkoms starkt beroende av att det institutionella ramverket och de mål som är styrande för verksamheten är adekvata.

Vi hoppas att vårt gemensamma intresse för utbildningsfrågor liksom bredden i bakgrund och erfarenhet utgör en fruktbar kombination för att ta oss an frågan ur ett systemperspektiv.

Människor utanför skolans värld, inte minst ledande företrädare för näringslivet, undrar ofta hur svårt det kan vara att förbättra resultaten. Det är väl bara att jobba hårdare, ge läxor, ställa högre krav och införa betyg på ett tidigare stadium? Om det varit så enkelt hade detta förmodligen redan genomförts, åtminstone i några skolor. Frågorna som behöver belysas är betydligt mer komplicerade och svårgripbara än så.

Vad står egentligen i läroplanerna? Vad är en lärares roll och ansvar? Vad är det man ska lära sig? Vad ska ske på lektionerna? Vad är egentligen kunskap? Hur går inlärning till och är det något som läroplanerna i så fall tydliggör på ett rättvisande sätt? Vad får de blivande lärarna sig till livs på lärarutbildningen vad gäller kunskapssyn och vilka undervisningsmetoder som är mest effektiva?

Det är först genom att ta sig an dessa frågor som det går att förstå roten till skolans problem och därigenom också lägga grunden för reformer som kan vända utvecklingen. Bokens syfte är att göra en kritisk granskning av skolan som paradigm, det vill säga synliggöra det knippe av föreställningar, implicita antaganden och det därur sprungna regelverket som sammantaget konstituerar det rådande skolsystemet. Så länge nuvarande paradigm råder kommer de åtgärder som prövas att kännetecknas av problemlösning inom tankemönstrets eller föreställningens ramar, vilket

gör att de positiva effekterna i bästa fall blir små. Om vi kan frigöra oss från nuvarande paradigmet och se skolsystemet i alla dess aspekter från ett annat perspektiv, då blir det också möjligt att hitta lösningar som ligger utanför de ramar som ställts upp av det rådande paradigmet.

Boken kan sägas vara en blandning mellan antologi och monografi. Sakkapiteln (kapitel 2–5) har författats av respektive specialist, medan inledningskapitlet och de två slutsatskapitlen är gemensamma. Till detta kommer en bakgrundsstudie om kunskapssynen och de tongivande pedagogiska teorierna i litteraturen vid ämneslärarutbildningarna på svenska universitet. Denna har författats av Hugo Fiévet och Magnus Henrekson.

Vi tackar Simon Ek, Hugo Fiévet, Cecilia Garne, Henrik Jordahl, Gabriel Heller Sahlgren, Sebastian Jävervall, Ion Säflund, Johan Wennström och Björn Åstrand för konstruktiva diskussioner och värdefulla synpunkter på tidigare kapitelutkast.

Framtagandet av denna bok har möjliggjorts genom bidrag från Stiftelsen Millennium och Jan Wallanders och Tom Hedelius Stiftelse.

Stockholm i juni 2017  
Magnus Henrekson  
Redaktör



INGER ENKVIST  
MAGNUS HENREKSON  
MARTIN INGVAR  
INGRID WÄLLGREN

*Kapitel 1*

# Inledning och problemformulering

Det är svårt att tro att något annat centralt område i det svenska samhället utsatts för lika många experiment och omvälvande reformer som den svenska skolan. År 1950 beslutades om försök med enhetsskola, vilket ledde fram till 1962 års beslut om att införa en nioårig grundskola lika för alla. Grundskolan ersatte folkskolan, fortsättningsskolan, högre folkskolan och den allmänna realskolan. Ett par år senare inordnades också fackskolorna i ett nytt gymnasiesystem. Därefter har det varit en strid ström av ytterligare reformer rörande utbildningsinnehåll, arbetsformer, betygssättning, lärarutbildning, huvudmannaskap och mycket mer.

Åtminstone fram till mitten av 1990-talet genomfördes reformerna – med undantag av kommunaliseringen 1989 och friskolereformen 1992 – i bred partipolitisk enighet på riksplånet. Två av de mest radikala omstöpningarna, nämligen fullföljandet av enhetsskoleprojektet genom *Lgr80* och *Lpo94*, genomfördes under ledning av moderata skolministrar. Den senare innehöll inga instruktioner för

innehållet i och omfattningen av undervisningen. I stället skulle styrningen ske genom löst hållna mål, och det relativa betygssystemet ersattes av ett absolut, målstyrt system utan fast förankring på nationell nivå.<sup>1</sup>

Även om reformerna rörande skolans organisation och innehåll fram till mitten av 1990-talet hade ett brett stöd över blockgränsen, fanns hela tiden invändningar bland lärare och opinionsbildare. Framför allt gällde detta frågan om differentiering där det fanns farhågor om att kvaliteten skulle sjunka när alla elever, oavsett individuella förutsättningar och motivation, skulle gå i samma klass till och med årskurs 9.

Över tiden växte känslan hos allt fler att eleverna lärde sig mindre än tidigare. Detta var dock svårt att bevisa. För det första var betygen relativa och därför inte jämförbara över tid. För det andra hade det, kanske något förvånande, aldrig utvecklats något mått som gjorde det möjligt att utvärdera resultatutvecklingen i den svenska skolan.<sup>2</sup> För det tredje var det inte möjligt att nå någon samsyn om vad skolans uppdrag var och därmed vilka resultat som borde mätas och utvärderas. Dessutom blev genomslaget allt större för en pedagogisk syn som hävdar att fakta inte är så viktiga eller till och med att faktainläring står i vägen för verklig förståelse. Eftersom kunskapen växer så snabbt och är så lättåtkomlig menar många att det heller inte längre är lika meningsfullt att lära sig fakta. Det gäller i stället att "lära sig att lära". Det tog tid innan detta synsätt kunde bemötas effektivt.

---

1 För en genomgång av skolreformer och läroplaner under efterkrigstiden hänvisas till Enkvist (2016), Kornhall (2013) samt Gustafsson, Sörlin och Vlachos (2016).

2 Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014).

Utan statistik över utvecklingen stod sig kritikerna slätt mot skolmyndigheter, ledande professorer vid lärarutbildningarna och andra tunga representanter för den rådande ordningen. ”Utan data är du bara ännu en person med en åsikt”,<sup>3</sup> för att citera Andreas Schleicher, chefen för OECD:s PISA-projekt. När väl resultaten från systematiska kunskapsmätningar började bli tillgängliga och jämförbara över tid ökade också genomslaget för kritiken.

Sedan mitten av 1990-talet – och framför allt sedan millennieskiftet – genomförs regelbundet stora internationella kunskapsjämförelser på centrala områden. Sverige klarade sig relativt väl i början men föll sedan snabbt i undersökning efter undersökning. De stora undersökningar som genomfördes 2011–2012 visade en entydig bild: kunskapsmässigt befann sig svensk skola i fritt fall och detta gällde såväl för de svagaste som för de relativt sett starkaste eleverna.

Läraryrket har också under lång tid tappat i attraktivitet. Det har delvis att göra med sjunkande relativlön, men nedgången i relativlön upphörde i början av 1990-talet. Läget blev akut för ett par år sedan när det knappt fanns några sökanden alls till flera ämneslärarinriktningar och kraven för att bli antagen till lärarutbildningarna var de lägsta möjliga. På senare år har flera satsningar gjorts för att höja yrkets status, men det är oklart om de åtgärder som satts in är särskilt effektiva.

Det kan tyckas förvånande att svenska elever i genomsnitt klarade sig relativt väl vid en jämförelse med elever i andra rika västländer så sent som runt millennieskiftet. De krafter som vi kommer att lyfta fram i denna bok – såsom

---

<sup>3</sup> *Without data, you are just another person with an opinion*; citerat från Ripley (2011).



den förändrade kunskapssynen i läroplanerna och den systematiska undermineringen av lärarnas professionella auktoritet – talar för att fallet borde ha kommit tidigare. Det tar dock lång tid innan effekterna av en strömning får fullt genomslag i skolans värld. Skolan är ett komplext system med inbyggda motkrafter till förändring. Så småningom kom dock systemet att förändras och sannolikt påskyndades den processen när de lärare som var skolade i ett äldre system började gå i pension.

I dag är det få som förnekar att svensk skola har problem och att elevernas kunskaper behöver öka. I debatten figurerar många enskilda förklaringar till utvecklingen: kommunaliseringen av huvudmannaskapet, det fria skolvalet, friskolereformen, invandringen, den ökade ojämlikheten och segregeringen, besparingarna efter 1990-talskrisen, de vinstdrivande aktörerna och så vidare. Med enkla förklaringar följer också förslag på enkla lösningar: återförstatliga skolan, återinför ordningsbetyg, avskaffa det fria skolvalet, höj lärarlönerna, utfärda en läsa-räkna-garanti till alla elever, inför betyg redan i småskolan, överge NPM och lita på lärarnas professionalitet.

Det finns dock ingen *quick fix*, vilket inte minst utbildningsminister Gustav Fridolin fått erfara efter att den 5 mars 2014 ha stuckit ut hakan rejält i en debattartikel i *Aftonbladet* med rubriken ”Så räddar vi skolan på 100 första dagarna”. På samma sätt som det tog mycket lång tid att bryta ner ett väl fungerande system kommer det att ta tid att bygga upp det igen till internationell toppklass. För att verkligen vända utvecklingen måste man på djupet förstå såväl problemets dignitet som dess rötter.

Den rödgröna regering som tillträdde efter valet 2014 tillsatte en Skolkommision för att analysera orsakerna till

de fallande kunskapsresultaten och lämna förslag till en långsiktig plan för en förbättrad skola.<sup>4</sup> Resultatet redovisades våren 2017.<sup>5</sup> Den goda nyheten är att detta visar på en stark medvetenhet om både problemets existens och dignitet. Men Skolkommissionen besattes i hög grad av dem som skapat problemen, vilket gjort att åtgärdsförslagen inte blivit tillräckligt långtgående. Fokus ligger också främst på likvärdighet snarare än på att resultaten behöver höjas över hela linjen. Detta blir tydligt när man jämför med den alarmistiska slutsatsen i OECD:s fördjupade granskning av det svenska skolsystemet: *"Sweden's school system is in need of urgent change"*.<sup>6</sup>

Vi menar att rötterna till skolkrisen måste sökas mer än 50 år tillbaka i tiden och att utvecklingen måste följas och förklaras. Detta är nödvändigt för att förstå varför det är så svårt att komma överens om adekvata åtgärder för att vända utvecklingen.

Syftet med denna bok är att göra en kritisk granskning av den svenska skolan som paradigm, det vill säga synliggöra det knippe av föreställningar och implicita antaganden samt de lagar och förordningar dessa lett fram till och som sammantaget konstituerar det rådande skolsystemet. Detta är en förutsättning för att vi ska kunna se lösningar som ligger utanför de ramar som dikteras av det rådande paradigm.<sup>7</sup> Baserat på analysen i tidigare kapitel presenteras

---

4 Dir. 2015:35.

5 SOU 2017:35.

6 OECD (2015, s. 7).

7 Begreppet lanserades av vetenskapsfilosofen Thomas Kuhn (1970). Ett paradigm består av den uppsättning av tänkesätt, begrepp, antaganden, teorier, modeller och vedertagna standarder som sammantaget definierar ett område. Paradigmet bestämmer vilka frågor som ställs, vilka svar som ges och hur experiment ska utföras. Dels använder Kuhn

ett nytt paradigim i det avslutande kapitlet.

I kapitel 2 beskrivs de viktigaste problemen i den svenska skolan med fokus på de fallande kunskapsresultaten och svårigheterna att attrahera duktiga personer till att välja läraryrket.

En förutsättning för att kunna påstå att kunskapsresultaten utvecklats på ett visst sätt är att de som diskuterar frågan åtminstone är hyggligt överens om svaren på följande två frågor: vad är kunskap och vad innebär det att kunna något? Svaren på dessa frågor kan förefalla självklara, nämligen att på ett visst område kunna redogöra för sakförhållanden (fakta) eller, om det handlar om tillämpning av kunskap, använda förvärvade kunskaper för att lösa en viss uppgift, till exempel en matematisk beräkning eller konstruktion av en viss artefakt.

Som framgår av kapitel 3, författat av Ingrid Wållgren, har den kunskapssyn som i dag dominerar svensk skola i hög grad fjärrmat sig från synen i föregående stycke. Successivt har en postmodernistisk relativistisk kunskapssyn vuxit sig allt starkare. Driven till sin spets innebär en sådan kunskapssyn att det egentligen inte finns några sanningar, endast partsinlagor eller ideologiska tankebyggnader. En grundläggande hypotes som genomsyrar vår bok är att denna kunskapssyn har en avgörande, men i regel förbisedd, betydelse för de sämre skolresultaten och läraryrkets sjunkande status. Särskilt gäller detta när teorier som proklamerar att kunskap egentligen är ett instrument för förtryck växer sig starka.

---

ordet i den snävare betydelsen förebild eller mönstergillt exempel på problemlösning. Dels använder han ordet i den vidare betydelsen teoretiskt ramverk, som innefattar vissa idéer, terminologi, metodik, värden och ontologiska antaganden. Det är i den senare meningen begreppet används i denna bok.

Med en sådan utgångspunkt blir det svårt för lärare att motivera varför en elev ska lära sig just det läraren undervisar om och betygsätter. Det blir också svårt att i läroplaner enas om vad som bör läras ut och vad som bör ingå som centrala delar i ett ämne. Det enda moraliskt försvarbara blir att fokusera på utbildning som en process med avstamp i elevens egna erfarenheter och önskemål, med läraren som en slags mentor och samtalspartner.

I kapitel 4 analyserar Inger Enkvist den läroplan för grundskolan som gäller sedan hösten 2011. Hon visar där att begreppet kunskap genomgående relativiseras, att fokus i hög grad ligger på att diskutera och ifrågasätta det ämne som studeras och att detta ska göras samtidigt som man ska lära sig ämnets grunder. Inte någonstans slås det fast att ett visst ämne har en kärna som utgör dess bas och som eleverna förväntas tillägna sig. Det står inget om att det är en prioriterad uppgift att lärare ska förmedla kunskap. Ämneskunskaper står inte i centrum; ett subjektivistiskt perspektiv hos eleverna ska i stället bejakas och eleven ska leda sin egen inläring.

Det finns i dag mycket kunskap om vad som fungerar och är effektivt. Det går också bevisligen att med rätt pedagogik få barn från mycket svåra sociala omständigheter att prestera väl.<sup>8</sup> I kapitel 5 redogör Martin Ingvar för de viktigaste slutsatserna från modern kognitions- och neurovetenskap – vad som populärt ofta kallas hjärnforskning – om hur lärande går till och grunderna för hur bra utbildning bör organiseras. Exempelvis är det viktigt med en lugn skolmiljö, att basala färdigheter tränas in tidigt och grundligt, att de

---

<sup>8</sup> Se Woessman (2016), McKinsey (2007, 2010), Fryer och Dobbie (2013), Chabrier, Cohodes och Oreopoulos (2016) samt Garme (2014).

repeteras för att befästas och att läraren har förväntningar på enskilda elever.

Det visar sig att de flesta av de rön som Martin Ingvar redovisar står i direkt strid med vad den gällande läroplanen föreskriver. Detta trots att skollagen slår fast att ”skolans verksamhet ska baseras på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”.<sup>9</sup> Den genomgång av kurslitteraturen på ämnesläraruutbildningarna vid tre universitet – ”Kunskapssyn och tongivande pedagogiska teorier i litteraturen på de svenska ämnesläraruutbildningarna”<sup>10</sup> – av Hugo Fiévet och Magnus Henrekson som redovisas sist i denna bok bekräftar bilden. Litteratur om hur inläring sker och kunskap bäst förmedlas baserat på lärdomar från neurovetenskap, modern kognitionsvetenskap, inlärningspsykologi och evolutionär psykologi lyser så gott som helt med sin frånvaro på de svenska ämnesläraruutbildningarna.

Det finns också mycket att säga om skollagens krav på att verksamheten ska bygga på ”beprövad erfarenhet”. Detta begrepp har preciserats av Skolverket på följande sätt:<sup>11</sup>

För att en erfarenhet ska kunna kallas beprövad så måste den vara prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många. Den beprövade erfarenheten byggs i verksamheten och av professionen och den är lika relevant som den akademiskt framtagna kunskapen (vetenskaplig grund).

<sup>9</sup> 2010:800, 1 kap. 5 §.

<sup>10</sup> Fiévet och Henrekson (2017).

<sup>11</sup> Minten (2017, s. 10).

Om man ska ta detta krav på allvar bör vi med öppet sinne gå tillbaka och försöka utröna vad som fungerade väl i skolan innan den stora vågen av reformer inleddes, reformer som nästan utan undantag just saknat stöd i vetenskap och beprövad erfarenhet. Runt 1950 när reformvågen startade fanns flera hundra år av beprövad erfarenhet, vilken i huvudsak kom att ignoreras av efterkrigstidens pedagoger och skolpolitiker. Sedan dess har vi samlat på oss en mängd erfarenhet av metoder som visat sig inte hålla måttet. Med andra ord har vi av erfarenhet lärt oss att de flesta av de idéer som är styrande inom dagens skola och pedagogik inte fungerar. Däremot finns det säkert en hel del som gjorts i andra länder och skolsystem som visat sig framgångsrikt och som därför förtjänar att inspireras av.

Vi måste våga göra en helhetsbedömning av orsaker och inte hamna i fällan med att de vetenskapliga beviskraven är så höga att fältet lämnas fritt för ideologer, ekonomiska intressen och rena charlataner.<sup>12</sup> Vi måste våga se dagens skola som ett paradigm, det vill säga synliggöra att det handlar om ett sammanhängande knippe av föreställningar och implicita antaganden som underbygger det nuvarande systemet. Detta är en förutsättning för att vi ska kunna se lösningar som ligger utanför de ramar som det rådande paradigmet ställer upp. I de gemensamt författade kapitlen 6 och 7 förklarar vi varför det behövs ett nytt paradigm för den svenska skolan för att på djupet förbättra resultaten över hela linjen och vi presenterar de viktigaste komponenterna i detta nya paradigm. Direkt efter kapitel 7 följer

---

12 Här ska sägas att sedan en lång tid tillbaka har många lärare vittnat om sjunkande kunskaper hos eleverna och om ökade svårigheter att bedriva god undervisning. Dessa röster har dock sällan tagits på allvar av de inflytelserika aktörerna på det utbildningspolitiska området.

en tabell där vi schematiskt försöker sammanfatta dessa komponenter i de två paradigmen och därmed vad som skiljer dem åt.

En positiv insikt är att Sverige inte är offer vare sig för olyckliga omständigheter eller någon mystisk naturlag som vi inte kan göra något åt. De länder som slagit in på den svenska vägen – byggd på en konstruktivistisk kunskapssyn och elevcentrerad undervisning – har drabbats av motsvarande fall i elevernas kunskapsnivå.<sup>13</sup> Men det går också att gå åt andra hållet och få snabbt förbättrade resultat, vilket inte minst utvecklingen i Polen, Tyskland och de baltiska länderna visar.<sup>14</sup>

Står vi nu inför den svenska skolans *Sputnik moment*,<sup>15</sup> det vill säga att vi på djupet inser att det är bråttom att reformera det svenska skolsystemet för att inte förlora vår position som en av världens ledande kunskapsnationer och därigenom i förlängningen underminera det kanske viktigaste fundamentet för vårt välstånd? För att lyckas behöver det svenska utbildningsväsendet i så fall frigöra sig från den tankevärld av relativism och subjektivism som har så stort inflytande. En sådan frigörelse kräver att läroplaner och skollag skrivs om, att verksamheten i skolan inriktas på inläring, att eleverna examineras och att lärarutbildningen inriktas på ämneskunskap och riktlinjer för hur denna förmedlas på ett effektivt sätt. Den goda nyheten är att detta

13 Exempelvis Quebec (Haeck, Lefebvre och Merrigan, 2014) och Spanien som med Sverige som förebild reformerade sitt system 1990 (Remesal, 2007) samt Finland under de allra senaste åren (Heller Sahlgren, 2015).

14 McKinsey (2010).

15 Refererar till Sovjets uppskjutning 1957 av den första satellit som kretsade runt jorden. Detta skakade om USA i grunden och initierade inte bara rymdkapplöpningen utan ledde också till en uppryckning i det amerikanska skolsystemet.

snabbt skulle ge stora positiva effekter på studieresultaten och att kostnaderna snarare skulle minska än öka.

## Referenser

- Chabrier, Julia, Sara Cohodes och Philip Oreopoulos (2016). "What Can We Learn from Charter School Lotteries". *Journal of Economic Perspectives* 30(3), 57–84.
- Dir. 2015:35. Höjd kunskapsnivå och ökad likvärdighet i svensk skola. Direktiv till 2015 års skolkommision. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Enkvist, Inger (2016). *De svenska skolreformerna 1962–1985 och personerna bakom dem*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Fiévet, Hugo och Magnus Henrekson (2017). "Kunskapsyn och tongivande pedagogiska teorier i litteraturen på de svenska ämneslärarutbildningarna". I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Fryer, Roland G. och Will Dobbie (2013). "Getting Beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City". *American Economic Journal: Applied Economics* 5(4), 28–60.
- Garme, Cecilia (2014). "Läslinjen". *Fokus*, 24 januari, <https://www.fokus.se/2014/01/laslinjen/> (nedladdat 23 februari 2017).
- Gustafsson, Jan-Eric, Christina Cliffordson och Gudrun Erickson (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS Förlag.
- Gustafsson, Jan-Eric, Sverker Sörlin och Jonas Vlachos (2016). *Policyidéer för svensk skola*. Stockholm: SNS Förlag.



- Haeck, Catherine, Pierre Lefebvre och Phillip Merrigan (2014). "The Distributional Impacts of a Universal School Reform on Mathematical Achievements: A Natural Experiment from Canada". *Economics of Education Review* 41(C), 137–160.
- Heller Sahlgren, Gabriel (2015). *Real Finnish Lessons: The True Story of an Educational Superpower*. London: Centre for Policy Studies.
- Jefferson, Thomas (1816 [2012]). "Letter to Charles Yancey, 6 January 1816". I J. Jefferson Looney, red., *The Papers of Thomas Jefferson: September 1815 to April 1816*. Retirement Series, Vol. 9. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kornhall, Per (2013). *Barnexperimentet – svensk skola i fritt fall*. Stockholm: Leopard förlag.
- Kuhn, Thomas S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Andra upplagan. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- McKinsey (2007). *How the World's Best-Performing Schools Come out on Top*. Washington, DC: McKinsey Global Institute.
- McKinsey (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Washington, DC: McKinsey Global Institute.
- Minten, Eva (2017). "Forskningsbaserad för god skolutveckling". I *Vetenskap och beprövad erfarenhet – skola*. Lund: VBE-programmet, Lunds universitet.
- OECD (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Remesal, Ana (2007). "Educational Reform and Primary and Secondary Teachers' Conceptions of Assessment: The Spanish Instance, Building upon Black and Wiliam (2005)". *Curriculum Journal* 18(1), 27–38.

- Ripley, Amanda (2011). "The World's Schoolmaster: How a German Scientist is Using Test Data to Revolutionize Global Learning". *The Atlantic*, July/August.
- SOU 2017:35. *Samling för skolan – Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Slutbetänkande av 2015 års skolkommision. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Woessman, Ludger (2016). "The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement". *Journal of Economic Perspectives* 30(3), 3–31.

*Kapitel 2*

## Skolans problem: fallande kunskaper och flykten från läraryrket

Det hade aldrig blivit aktuellt att skriva denna bok om det inte funnits allvarliga problem i den svenska skolan. Det största problemet har att göra med kunskapsutvecklingen. Ett relaterat problem, som delvis är en orsak till de fallande resultaten, är att läraryrkets attraktivitet har fallit, vilket gjort läraryrket till något av ett krisyrke.

Förhoppningsvis kommer det att stå klart för den som läser hela denna bok att båda problemen är symptom på brister i de regelverk och mål som styr verksamheten, det vill säga att det är själva systemet som är dysfunktionellt. Effektiva lösningar för att vända utvecklingen och så småningom skapa ett skolsystem i världsklass måste därför sättas in på systemnivå. Icke desto mindre är det nödvändigt att i en bok som denna presentera på vilket sätt och i vilken utsträckning det svenska skolsystemet fallerar.

Detta kapitel blir med nödvändighet relativt detaljerat och det är också längre än de övriga kapitlen. Samtidigt är de flesta av de uppgifter och undersökningar som redovisas

välkända för många läsare. Den läsare som inte önskar fördjupa sig i detaljer kan därför utan att förlora sammanhang gå direkt till det avslutande avsnittet på s. 53, där de viktigaste resultaten sammanfattas, för att sedan gå vidare till kapitel 3.

## Utvecklingen för svenska skolelevers kunskaper

Var skolan verkligen bättre förr? Kunde de som tog studenten på 1950-talet mer än de som tar studenten i dag? Åtminstone sedan enhetsskolans införande och progressiva pedagogiska idéer började få genomslag i läroplanerna i början av 1960-talet har det varnats för att elevernas kunskapsnivåer sjunker. Varningarna togs dock sällan på något större allvar och många ledande politiker och inflytelserika företrädare för utbildningsväsendet menade i stället att skolan över tiden blev allt bättre på att erbjuda de kunskaper och färdigheter som var användbara i ett modernt samhälle.

Ett skäl till att väl insatta personer kunde komma till så olika slutsatser om skolan är olika syn på vad skolans uppdrag är och därmed vilka resultat som ska mätas och utvärderas. Ett annat minst lika viktigt skäl är att det – häpnadsväckande nog – aldrig utvecklats något mått som gör det möjligt att utvärdera resultatutvecklingen i den svenska skolan över tid.<sup>1</sup> Detta trots att mycket stora resurser kanaliserats till pedagogisk forskning.

Det var först i och med de internationella kunskapsmätningarna som vi i Sverige fick mått på elevers prestationer och kunskaper. Till att börja med möjliggjordes jämförelser med andra länder. Efterhand som samma tester kommit

---

<sup>1</sup> Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014).

att genomföras flera gånger har det också blivit möjligt att jämföra utvecklingen över tid.

Internationella kunskaps- och färdighetsmätningar med ambitionen att skapa jämförbarhet både mellan länder och över tid på centrala områden började utvecklas redan på 1960-talet.<sup>2</sup> Sedan mitten av 1990-talet finns jämförbara tester för ett stort antal länder i matematik och naturvetenskap och sedan millennieskiftet även för elevers läsförståelse. De två viktigaste undersökningarna är:<sup>3</sup>

- Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), vilken genomförs av den oberoende internationella forskningsstiftelsen International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Sedan 1995 genomförs TIMSS vart fjärde år i årskurs 4 och 8. Det testar elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap. Den senast publicerade jämförelsen genomfördes 2015. För årskurs 8 har Sverige deltagit vid samtliga tillfällen utom 1999. TIMSS innefattar även jämförbara kunskapsmätningar för sistaårselever på gymnasiet i matematik och fysik – TIMSS Advanced. Sverige har deltagit i TIMSS Advanced vid tre tillfällen: 1995, 2008 och 2015.
- Programme for International Student Assessment (PISA) är en internationell jämförelse av elevers förmågor och kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Testerna görs i mars månad i årskurs 9. Studien administreras av OECD och genomförs vart tredje år med början år 2000. Den senaste studien gjordes våren 2015.

<sup>2</sup> Hanushek och Woessman (2015).

<sup>3</sup> Därutöver finns ytterligare några studier. Se Gustafsson, Sörlin och Vlachos (2016) samt Henrekson och Järvall (2016). Utöver att TIMSS och PISA är viktigast erbjuder de också de nyaste resultaten.

### *Resultatutvecklingen enligt TIMSS*

Svenska åttondeklassare har deltagit i TIMSS-proven sedan 1995. Det är därför möjligt att jämföra genomsnittsresultatet för svenska åttondeklassare under en längre period. *Figur 1* visar utvecklingen i Sverige jämfört med snittet för EU/OECD i matematik.

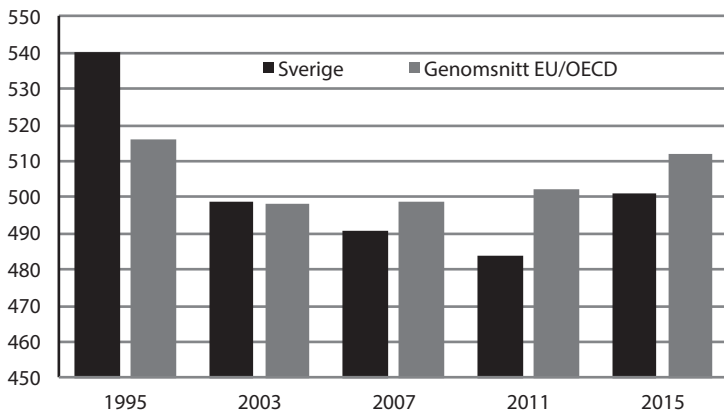
År 1995 låg det svenska genomsnittet på 540 poäng, vilket var klart bättre än det internationella medelvärdet på 500 poäng och EU/OECD-ländernas medelvärde på 516 poäng.<sup>4</sup> Vid 2003 års mätning hade de svenska elevernas genomsnittsresultat försämrats med 41 poäng, vilket gjorde att Sverige bara låg en poäng över medelvärdet för EU/OECD-länderna som då var 498 poäng. Den negativa utvecklingen fortsatte sedan, om än i långsammare takt, med ytterligare försämringar både 2007 och 2011. Från 1995 till 2011 sjönk Sveriges genomsnitt med 56 poäng, vilket är den största absoluta resultatförsämringen bland alla länder som deltar i TIMSS (Skolverket, 2012).

Genomsnittsresultatet förbättrades med 17 poäng från 2011 till 2015, vilket motsvarar det fall som inträffade mellan 2003 och 2011, men eftersom även EU/OECD-snittet förbättrades ligger Sverige fortfarande klart under genomsnittet inom EU/OECD.

---

4 I både PISA och TIMSS fixerades poängskalan så att medelvärdet blev 500 poäng med en standardavvikelse på 100 poäng. Sverige var dessutom näst bäst efter Nederländerna av samtliga deltagande länder i matematik och allra bäst i naturvetenskap vid den mätning som avsåg kunskaperna ”*the final year of secondary school*”.

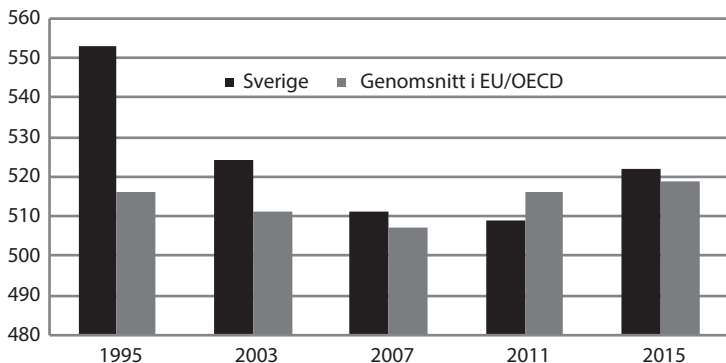
Figur 1 Sveriges och EU/OECD:s genomsnittspoäng 1995–2015 för elever i årskurs 8 i TIMSS matematik.



Källa: Mullis m.fl. (2004a, 2008a, 2012a, 2016a).

Figur 2 visar motsvarande utveckling i naturvetenskap. Vid det första testtillfället utmärkte sig de svenska eleverna i än högre grad än i matematik med ett genomsnittligt resultat som låg 37 poäng över EU/OECD-snittet. Resultatet i naturvetenskap föll aldrig till lika låga nivåer som i matematik och efter en ökning med 13 poäng 2015 ligger det svenska genomsnittet strax över EU/OECD-snittet.

Figur 2 Sveriges och EU/OECD:s genomsnittspoäng 1995–2015 för elever i årskurs 8 i TIMSS naturvetenskap.



Källa: Mullis m.fl. (2004b, 2008b, 2012b) och Martin m.fl. (2016).

TIMSS redovisar även hur stor andel av eleverna som uppnår olika kunskapsnivåer i testerna. TIMSS definierar fyra kunskapsnivåer: elementär nivå (400–474 poäng), medelgod nivå (475–549 poäng), hög nivå (550–624 poäng) och avancerad nivå ( $\geq 625$  poäng).

Andelen svenska elever som nådde de högsta kunskapsnivåerna har fallit dramatiskt. År 1995 presterade 12 procent på avancerad nivå. Andelen föll kraftigt till 3 procent redan 2003, och 2011 var det bara var hundra elev som presterade på avancerad nivå, vilket förbättrades till ungefär var trettiofemte 2015. Den andel som inte ens når elementär nivå ( $< 400$  poäng) har mer än fördubblats sedan 1995, från 4 till 9 procent.

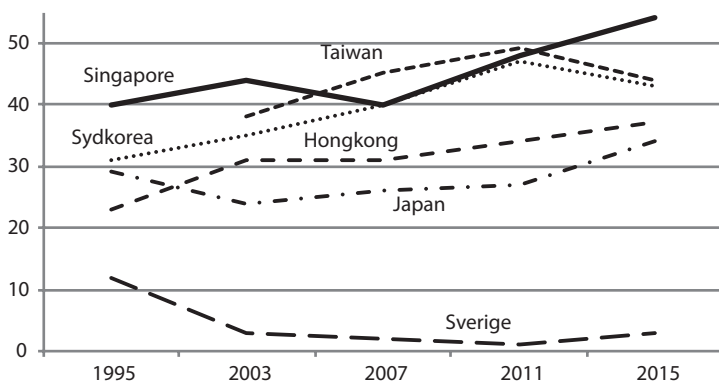
För att få en klarare bild av graden av eftersläpning i toppen kommer vi nu att jämföra svenska elevers resultat med resultaten i de fem bästa länderna mätt som den andel av eleverna som når avancerad kunskapsnivå. I TIMSS matematik är dessa fem länder (ordnade efter resultat 2015):



Singapore, Taiwan, Sydkorea, Hongkong och Japan. *Figur 3* visar hur andelen elever som når den avancerade kunskapsnivån utvecklats i dessa länder och hur deras utveckling förhåller sig till utvecklingen i Sverige. Det är slående att andelen är av en helt annan storleksordning – i de tre bästa länderna presterade 40 procent eller mer av eleverna på den högsta nivån vid de tre senaste testtillfällena.

En intressant jämförelse kan göras mellan Sverige och USA. De båda länderna är relativt lika vad gäller genomsnittlig utbildnings- och inkomstnivå samt teknisk utvecklingsnivå, medan spridningen i inkomster och utbildning är större i USA. Likaså är de sociala skyddsnäten svagare och helprivata skolor där föräldrarna står för kostnaden är vanliga. Av dessa anledningar bör vi förvänta oss att USA har stor resultatspridning bland sina elever och att deras sämsta elever har särskilt svaga skolresultat (för detaljerade resultat, se Appendix till detta kapitel på s. 58).

*Figur 3* Andel svenska elever som når den avancerade kunskapsnivån i årskurs 8 jämfört med de fem bästa länderna i TIMSS matematik, 1995–2015, procent.



*Källa:* Mullis m.fl. (2012a, 2016a) och Skolverket (2016a).

År 1995 var de svagaste eleverna i USA klart sämre än de svagaste eleverna i Sverige. Så var dock inte längre fallet 2011: de svagaste eleverna i USA är nu klart bättre än de svagaste svenska eleverna. År 2015 presterar de exakt lika. Den större spridningen i USA jämfört med Sverige förklaras 2011 och 2015 enbart av att de bästa eleverna i USA är relativt sett ännu bättre än de bästa eleverna i Sverige. De amerikanska eleverna presterar bättre än de svenska över hela fördelningen och skillnaden ökar ju längre upp i fördelningen man kommer.

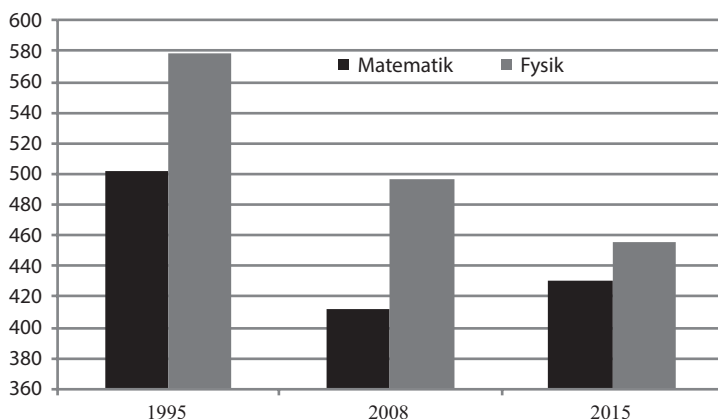
Resultatutvecklingen i TIMSS Advanced ger en god indikation på kunskapsutvecklingen bland de elever som går de svåraste gymnasieprogrammen eftersom det görs av sistaårselever på gymnasiet i matematik och fysik. Sverige har deltagit vid tre tillfällen: 1995, 2008 och 2015.

Svenska elever presterar väl 1995: strax över snittet på 500 i matematik, och i fysik presterar Sverige i topp tillsammans med Norge. År 2008, efter kursgymnasiets införande, är det betydligt färre elever som är kvalificerade att delta.<sup>5</sup> Resultatförsämringen är trots det dramatisk i fysik och matematik. I *Figur 4* redovisas resultatutvecklingen för svenska elever 1995, 2008 och 2015. Genomsnittresultatet i matematik föll med 90 poäng mellan 1995 och 2008. Landet med näst störst försämring var Italien, med en nedgång på 34 poäng. Fallet i fysikkunskaper var nästan lika stort: 81 poäng. År 2015 sker en viss återhämtning i matematik, men Sverige är fortfarande näst sämst av alla länder. Däremot fortsätter resultatet i fysik att falla kraftigt.

---

<sup>5</sup> För Sveriges del innebar det att endast elever som läst minst Matematik D och Fysik B deltog.

Figur 4 Sveriges genomsnittspoäng i matematik och fysik i TIMSS Advanced 1995, 2008 och 2015.



Källa: Skolverket (2009), Skolverket (2016c) och Mullis m.fl. (2016b).

Bakom kunskapsfallet döljer sig en stor omfördelning vad gäller andelen elever på olika kunskapsnivåer. *Tabell 1* visar hur dessa andelar har förändrats i matematik. Andelen elever som når den högsta nivån faller. Endast var hundra elev nådde avancerad nivå 2008, vilket ökade till var femtionde 2015. I Ryssland och USA nådde 10 respektive 7 procent av eleverna avancerad nivå 2015. Andelen som inte uppnår medelgod nivå i matematik fördubblades mellan 1995 och 2008; efter en viss förbättring 2015 var det fortfarande två tredjedelar av eleverna i avgångsklassen i gymnasiet med teknisk/naturvetenskaplig inriktning som inte uppnådde medelgod resultat i matematik 2015. Detta utomordentligt stora fall jämfört med 1995 inträffade trots att andelen elever som läste ett gymnasieprogram med en inriktning mot naturvetenskap/teknik halverats sedan 1995. Detta bör i sig ha haft en positiv effekt på resultatet så länge den mindre andel som valde en inriktning mot teknik/naturvetenskap 2015 i

genomsnitt hade bättre förutsättningar än den dubbel så stora andel som gjorde samma val 1995.

*Tabell 1* Andel svenska elever som når olika kunskapsnivåer i TIMSS Advanced i matematik, 1995, 2008 och 2015, procent.

År	Kunskapsnivå/poäng			
	ej medelgod ≤ 474	medelgod 475–549	hög 550–624	avancerad ≥ 625
1995	36	34	24	6
2008	71	21	7	1
2015	66		32	2

*Anm.:* De två mellankategorierna är sammanslagna för 2015 i Skolverket (2016c).

*Källa:* Skolverket (2009) och Skolverket (2016c).

### *Resultatutvecklingen enligt PISA till och med 2012*

Svenska niondeklassare har deltagit i PISA-studien sedan år 2000. Detta möjliggör jämförelser av svenska elevers resultat över tid. År 2000 presterade de svenska eleverna bättre än det standardiserade internationella medelvärdet på 500 poäng i samtliga delmoment.<sup>6</sup> För de tre testområdena – matematik, läsförståelse och naturvetenskap – föll de svenska elevernas resultat kontinuerligt till och med 2012. Genomsnittet 2012 var långt under OECD-snittet och på respektive testområde var det bara tre av 27 deltagande OECD-länder som var sämre än Sverige.

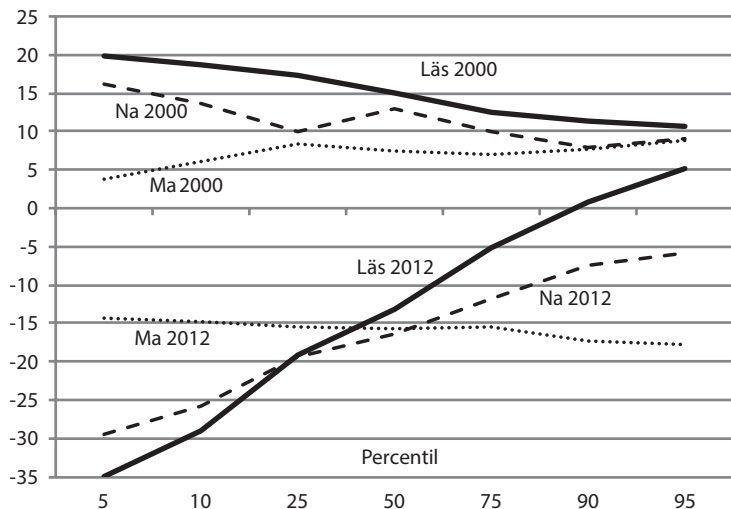
<sup>6</sup> Skalan är fixerad så att medelvärdet för OECD-länderna år 2000 är 500 poäng med en standardavvikelse på 100 poäng. Detta innebär att ca två tredjedelar av eleverna når ett resultat mellan 400 och 600 poäng (OECD, 2001).

*Figur 5* visar att svenska elever på samtliga prestationsnivåer har tappat jämfört med motsvarande grupper i OECD sedan år 2000, då Sveriges resultat för alla percentiler låg över motsvarande percentiler i OECD. I alla percentilgrupper ligger de svenska resultaten omkring 15 poäng under motsvarande OECD-värden i matematik. Fallet är störst för de högpresterande (95:e percentilen), som tappat 27 poäng relativt OECD-snittet från 2000 till 2012. Det kan jämföras med ett tapp på 18 poäng för den 5:e percentilen.

I naturvetenskap är nedgången mycket stor för de lågpresterande eleverna; eleverna i den 5:e percentilen har gått från att ligga åtta poäng över motsvarande OECD-grupp till att ligga 30 poäng under detta snitt.

Vad gäller läsförståelse låg samtliga percentilgrupper klart över motsvarande OECD-grupp år 2000. Försteget var särskilt stort bland de lägst presterande. Så sent som 2006 låg fortfarande samtliga decilgrupper klart över snittet för motsvarande OECD-grupp; försteget var till och med något större för de lägsta decilgrupperna. Därefter skedde ett mycket kraftigt fall för lågpresterande elever; på sex år gick eleverna i den 5:e percentilen från 17 poäng över motsvarande OECD-percentil till 35 poäng under densamma.

Figur 5 Sveriges resultat i PISA för olika percentiler jämfört med motsvarande percentil för hela OECD, 2000–2012, skillnad i poäng mot OECD.



Källa: Skolverket (2013a).

Sammanfattningsvis beror således den ökade resultat-spridningen och nedgången relativt OECD i läsförståelse och naturvetenskap mellan 2000 och 2012 främst på att de lågpresterande eleverna kraftigt försämrat sina resultat. Tidigare har de lågpresterande eleverna i Sverige haft bättre resultat i läsförståelse och naturvetenskap än lågpresterande elever i OECD som helhet, men lågpresterandes resultat har blivit relativt sämre i Sverige och ligger nu under OECD-genomsnittet. I matematik är fallet klart störst i den översta percentilgruppen.

Avståndet till de bästa länderna 2012 är störst i matematik. Sydkorea, det allra bästa landet, har ett genomsnitt bland de fem procent bästa eleverna som ligger 85 poäng

högre än snittet bland de fem procent bästa i Sverige. Även i europeiska länder som Belgien och Polen presterar de bästa eleverna mycket bra jämfört med sina svenska motsvarigheter. Vad gäller snittet för de fem procent bästa i naturvetenskap delar Finland och Japan förstaplatsen och avståndet ner till de fem procent bästa i Sverige är 49 poäng. Vad gäller läsförståelse är den svenska eftersläpningen i förhållande till de bästa klart mindre än i matematik och naturvetenskap.

### *Resultatet i PISA 2015 och jämförbarhet med tidigare år*

I december 2016 publicerades resultaten från 2015 års PISA-undersökning. Som framgår av *Tabell 2* var utfallet glädjande för Sveriges del eftersom genomsnittet förbättrades på samtliga områden, vilket gjorde att Sverige ganska precis kom tillbaka till 2009 års nivå. Samtidigt sjönk OECD-snittet något, vilket bidrog till att den svenska förbättringen framstod som ännu lite större.

*Tabell 2* Sveriges och OECD:s genomsnittspoäng i PISA 2012 och 2015.

	Matematik	Naturvetenskap	Läsförståelse
Sverige 2012	478	485	483
Sverige 2015	494	493	500
2015-2012	+16	+8	+17
OECD 2012	494	501	496
OECD 2015	490	493	493
2015-2012	-4	-8	-3

*Källa:* Skolverket (2016b).

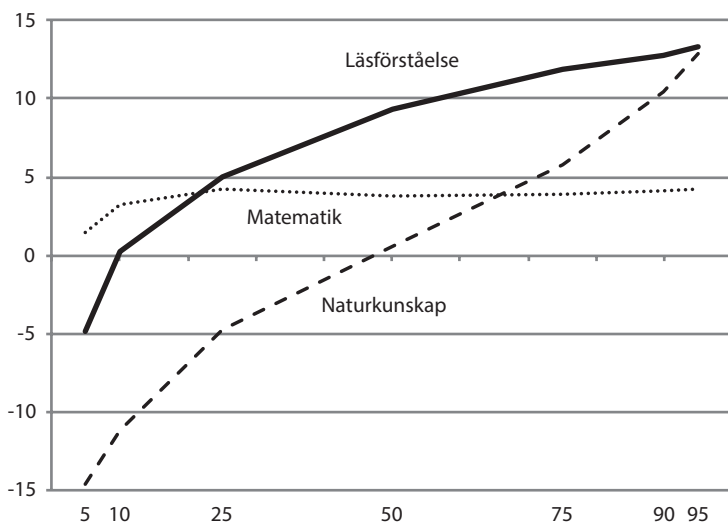
Andelen som presterar på någon av de två lägsta nivåerna har minskat från 27 till 21 procent i matematik och från 23 till 18 procent i läsförståelse men är oförändrat 22 procent i naturvetenskap. Andelen som når de två högsta nivåerna har ökat med cirka två procentenheter.

*Figur 6* visar resultaten för svenska elever på olika prestationsnivåer jämfört med OECD-snittet för motsvarande percentil. Mönstret skiljer sig markant från hur det såg ut år 2000 då det var de svagaste eleverna som presterade relativt väl jämfört med motsvarande elever i fördelningen i OECD. Förutom i matematik, där kurvan är relativt jämn med bara en liten dipp för den allra svagaste gruppen, lutar kurvorna brant uppåt. Med andra ord presterar Sverige återigen något bättre än OECD-snittet – vilket har backat – på grund av att de högpresterande eleverna presterar relativt sett bra medan elever i den nedre delen av fördelningen fortsätter att släpa efter. Särskilt anmärkningsvärd är de svagaste elevernas mycket kraftiga försämring i läsning och naturvetenskap sedan år 2000.

1994 års läroplan innebar stora förändringar vad gäller ämnesinnehåll, betygssystem och lärarens roll. Det förefaller som att de svagaste eleverna släpat efter alltmer i takt med att den nya läroplanens föreskrifter kommit att prägla undervisningen. De elever som gjorde PISA-testet 2015 följde 2011 års läroplan. De förändringar som denna läroplan innebar verkar inte ha kunnat bryta mönstret att de svagaste eleverna numera presterar relativt sett sämst i jämförelse med motsvarande elever i resultatfördelningen i andra jämförbara länder.



Figur 6 Sveriges resultat i PISA för olika percentiler jämfört med motsvarande percentil för hela OECD, 2015, skillnad i poäng mot OECD.



Anm: OECD-snittet föll mellan 2012 och 2015, medan Sverige höjde sig. Snittet är i detta fall beräknat på samtliga 35 OECD-länder.

Källa: Skolverket (2016b).

Ett problem är dock att det finns betydande tvivel vad gäller jämförbarheten med tidigare års tester på grund av att 2015 var första gången PISA-proven skrevs på dator och inte med papper och penna – vilket i sig kan påverka resultaten. Detta har belagts i forskning på länders matematikresultat i PISA 2012.<sup>7</sup> Det visar sig att resultaten ofta skilde sig markant åt på ländernivå mellan huvudprovet och ett datorbaserat prov, som då testades för första gången. Exempelvis presterade Polen 28 poäng sämre och Sverige 12 poäng bättre bland elever som skrev provet på dator, jämfört med dem

<sup>7</sup> Jerrim (2016).

som skrev provet med papper och penna. Störst var skillnaden för elever från Shanghai–Kina där genomsnittet var hela 50 poäng lägre i det datorbaserade provet. Likaså gjordes läsprovet 2012 både digitalt och med papper och penna. Även här presterade Sverige bättre när det gjordes på dator. Skillnaden var 15 poäng.

Länder som använder dator mycket i utbildningen förefaller ha gynnats av denna förändring. Det är slående att högpresterande nationer som presterade sämre på det datorbaserade, jämfört med det pappersbaserade, provet i PISA 2012 i vissa fall har fallit kraftigt i den nya undersökningen. Hongkong tappade 32 och Polen 24 poäng i naturvetenskap, medan Taiwan föll med 26 poäng i läsförståelse. Även Sydkoreas fall med 30 poäng i matematik och Japans med 22 poäng i läsförståelse är anmärkningsvärda.<sup>8</sup>

Dessa försämringar över endast tre år är i samma härad som Sveriges fall mellan 2000 och 2012, det vill säga tolv år.<sup>9</sup> Att motsvarande nedgång inte skett i TIMSS ger ytterligare stöd för att övergången till ett datorbaserat test haft en självständig påverkan och att nedgången därför inte huvudsakligen reflekterar ett dramatiskt fall i elevernas kunskaper.

Skolverket skriver själva att datorer kan ha påverkat resultatens i PISA 2015:<sup>10</sup>

---

8 I själva verket föll den elevandel som nådde avancerad nivå i matematik från 2012 till 2015 i samtliga sex topprankade länder 2012.

9 De svenska elevernas genomsnittresultat i PISA föll med 32 poäng i matematik, 27 poäng i läsförståelse och 33 poäng i läsförståelse från år 2000 till 2012 (Henrekson och Jävervall, 2016).

10 Skolverket (2016b, s. 7). Vidare noterar Skolverket på s. 7 i samma rapport att pojkar presterade relativt sett bättre än flickor på de digitala proven och att detta delvis kan förklara minskningen i resultatskillnader mellan flickor och pojkar i läsförståelse, i såväl Sverige som i de flesta andra OECD-länder.

Men det kan ändå finnas så kallade designeffekter som eventuellt skulle kunna påverka olika elevgrupper i olika länder på olika sätt. Till exempel skulle elever som är väl förtrogna med att arbeta vid datorn kunna gynnas av det nya presentationssättet. I PISA 2009 fanns ett tillägg i digital läsförståelse och 2012 fanns tillägg i både digital läsförståelse och digital matematik. Svenska elever presterade relativt sett bättre på de digitala proven såväl 2009 som 2012 jämfört med de vanliga PISA-proven.

Andreas Schleicher, högste ansvarig vid OECD för hela projektet, erkänner nu också att 2015 års resultat kanske inte är fullt jämförbara med tidigare år.<sup>11</sup>

### *Några ytterligare aspekter på skolresultat och kunskapsutveckling*

I den senaste PISA-mätningen rapporteras att Sverige var ett av de länder som hade störst problem med sen ankomst och skolk. Mer än hälften av alla niondeklassare rapporterade att de kommit för sent minst en gång under de senaste två veckorna.<sup>12</sup>

Skolinspektionen finner i en ny undersökning från 2016 att elever med ströfrånvaro är ett stort problem.<sup>13</sup> Drygt 18 000 elever i grundskolan hade ogiltig upprepad ströfrånvaro under två månader eller mer hösten 2015 och 1 700 elever, huvudsakligen på högstadiet, hade ogiltig sammanhängande frånvaro i en månad eller mer, vilket innebär en

<sup>11</sup> Ward (2017).

<sup>12</sup> Alla uppgifter i de följande styckena kommer, om inget annat anges, från OECD (2016a).

<sup>13</sup> Skolinspektionen (2016).

betydande andel. Andelen elever med sammanhängande frånvaro var oförändrad sedan 2009, trots att frågan om frånvaro varit prioriterad i många skolor och kommuner.

Enkät svar från PISA 2015, som gjordes i samband med kunskapsprovet, visar att 20 till 30 procent av 15-åringarna känner sig ensamma och lika många uppger att de känner sig konstiga och missanpassade i skolan. Endast drygt två av tre elever känner sig hemma i skolan. Resultatet är en klar försämring sedan 2003 då dessa frågor undersöktes första gången. Försämringen är större i Sverige än i OECD i genomsnitt. Enkäten visar också att ungefär var sjätte svensk elev utsätts för någon form av mobbning minst några gånger i månaden. Det är vanligare att socioekonomiskt svaga elever och elever som presterar sämre utsätts för mobbning. Såväl mobbning som känslan att känna sig missanpassad är vanligare på skolor med en hög andel socioekonomiskt missgynnade elever, på skolor där studieron är sämre och bland invandrarelever.<sup>14</sup>

OECD noterar i sin rapport att skillnaden mellan elever från socioekonomiskt starka respektive svaga miljöer fortsätter att öka i Sverige – från 37 poäng 2011 till 44 poäng 2015. Denna skillnad är större än för genomsnittet i OECD. Invandrarelever har i genomsnitt 70 poäng lägre resultat i naturvetenskap än elever med svenskfödda föräldrar och större delen av skillnaden (49 poäng) kvarstår när föräldrarnas socioekonomiska ställning beaktas. Även i detta avseende är Sverige klart sämre än OECD-snittet.<sup>15</sup> Detta är särskilt oroande med tanke på hur snabbt andelen elever

---

<sup>14</sup> OECD (2017).

<sup>15</sup> Skillnaden är där 43 poäng innan socioekonomiska förhållanden beaktats och 31 poäng därefter.

med invandrarbakgrund ökar: andelen elever med invandrarbakgrund i årskurs 9 ökade från 11 procent 2006 till 17 procent 2015.

Likaså fortsätter skillnaden att öka mellan de tio procent som presterar bäst respektive sämst. I naturvetenskap har denna skillnad ökat med 27 poäng sedan 2006 och skillnaden är nu större än för OECD:s genomsnitt. Det skulle inte behöva vara så. PISA visar att goda resultat och likvärdighet kan åstadkommas samtidigt. Kanada, Estland, Finland och Japan är länder som både har höga resultat i genomsnitt och god likvärdighet; 10 procent eller mindre av resultatvariationen kan i dessa länder förklaras av skillnader i elevernas socioekonomiska bakgrund.

Det råder i stort sett konsensus om att det är nödvändigt att studera vidare på gymnasienivå för att kunna etablera sig på arbetsmarknaden.<sup>16</sup> Den stora andelen elever med undermåliga kunskaper från grundskolan leder dock till stora problem på nästa nivå. Så mycket som 35 procent av dem som påbörjat gymnasiet de senaste åren har inte lyckats få examen tre år senare och bland den tiondel som hade lägst betyg från grundskolan misslyckades 90 procent att klara gymnasiet på utsatt tid. De med lägst betyg från grundskolan som inte klarar gymnasiet har mycket dåliga utsikter på arbetsmarknaden medan de som tar sig igenom gymnasiet, om än med svaga betyg, har en sysselsättningsgrad på nästan 90 procent vid 33 års ålder (jämfört med 70 procent för dem som inte slutfört gymnasiet på utsatt tid).

---

<sup>16</sup> De uppgifter som redovisas i detta stycke kommer från Nordström Skans, Eriksson och Hensvik (2017, kap. 4).

## Läraryrkets attraktivitet

Även om en viss förbättring skett de allra senaste åren visar således de många internationella tester som Sverige deltagit i sedan mitten av 1990-talet på ett kraftigt fall i svenska elevers kunskaper under det senaste kvartssekket. Detta gäller oavsett område och såväl i absoluta tal som relativt andra länder. Vilka är då förklaringarna till kunskapsrasen? En potentiell delförklaring kan ha med lärarna att göra: vilka som blir lärare och hur synen på lärarrollen förändrats över tid.

En viktig förutsättning för att göra ett bra jobb är att man är nöjd med sitt yrkesval och trivs med sitt arbete. Många lärare upplever dock vantrivsel i skolan. De tillhör de yrkesgrupper som är mest missnöjda med sin arbetsituation. I en undersökning från 2006 uppgav nästan en fjärdedel av lärarna att de är ganska eller mycket missnöjda.<sup>17</sup> Det finns få indikationer på att det har blivit bättre sedan dess. Mer än hälften av lärarna uppger att de känner stress och sjukskrivningsfrekvensen är hög.<sup>18</sup> Sjukskrivning till följd av psykiatriska diagnoser som utmattning och depression är 50 respektive 25 procent vanligare bland grundskole- och gymnasielärare än bland andra grupper på arbetsmarknaden.<sup>19</sup> Visserligen har andelen lärare som funderar på att byta yrke minskat något den allra senaste tiden, men det är fortfarande fyra lärare av tio som funderar på att göra något annat och en tredjedel av lärarna uppger att skolledningen inte är öppen för kritik.<sup>20</sup>

---

17 Stenlås (2009).

18 Skolverket (2013b).

19 Lärarförbundet (2014).

20 Skolverket (2016d).

Allmänhetens förtroende för skolan som institution är också lågt. SOM-institutets undersökning häromåret av medborgarnas förtroende för offentliga myndigheter och institutioner visade att endast åtta procent bedömde att den svenska grundskolan fungerade ”mycket bra”.<sup>21</sup>

De internationella jämförelser som gjorts ger en liknande bild. I TIMSS-studien från 2011 ingick frågor till lärarna om deras specifika arbetssituation. De svenska lärarna stod för den minst positiva bilden av samtliga. Endast tio procent angav att det fanns ”inga eller nästan inga problem” kring arbetsvillkoren.<sup>22</sup>

Teaching and Learning International Survey, TALIS, är en enkätstudie som riktar sig till lärare i årskurserna 7–9.<sup>23</sup> Studien syftar till att samla in uppgifter gällande lärares villkor och förutsättningar för att utbilda elever. Sverige deltog i TALIS 2013. Studien, som baseras på underlaget från TALIS-enkäten, bekräftar bilden av att det svenska skolsystemet har problem.<sup>24</sup> Några viktiga resultat från studien är att svenska lärare har relativt lite administrativ hjälp, jämfört med andra länder arbetar de ofta i klassrum där svordomar och glåpord mellan elever är vanligt förekommande och de svenska lärarna anser generellt att läraryrket har låg status i samhället. De svenska lärarna arbetar även fler timmar än genomsnittet för de 34 länder som deltog i TALIS. Detta beror i hög grad på att de använder en stor del av sin arbetstid för administration snarare än för undervisning och lektionsplanering.

Den egenrapporterade självtilfredsställelsen är låg: bara

21 Holmberg och Sommerstein (2013).

22 Håkansson och Sundberg (2016, s. 65–66).

23 OECD (2016b) och Skolverket (2014a).

24 Skolverket (2014a).

drygt hälften (53 procent) av de svenska lärarna skulle välja läraryrket om de fick chansen att göra ett nytt yrkesval. Detta är den lägsta andelen bland de länder som deltog i TALIS-undersökningen. Vad gäller lärarnas bedömning av det egna yrkets status i samhället är bilden än mer negativ: endast fem procent av lärarna instämmer i påståendet att läraryrket har hög status i det svenska samhället.

Peter Fredriksson och Björn Öckert studerar utvecklingen av ett flertal dimensioner av läraryrket såsom den relativa löneutvecklingen, vilka som väljer att bli lärare och sannolikheten att en lärare stannar kvar inom yrket.<sup>25</sup> Enligt författarna har lärare stor inverkan på elevers resultat i skolan. De pekar på en rad studier som ger stöd för detta. Incitamenten att bli lärare – och sedan stanna kvar i yrket – är viktiga att förstå för att locka duktiga och ambitiösa pedagoger till yrket. För att analysera lärarnas förutsättningar använder författarna mikrodata för lärare födda mellan 1948 och 1977. De har information om utbildningsnivå, karriärval, löner och kognitiva färdigheter (mätt som verbal och induktiv förmåga vid 13 års ålder).

Lärarnas relativlön har sjunkit kraftigt under efterkrigstiden; jämfört med industriarbetare mer än halverades den från andra världskrigets slut till slutet av 1980-talet. Större delen av nedgången inträffade fram till 1970. Sedan slutet av 1980-talet ligger relativlönen förhållandevis konstant. Detta är även vad Mats Persson och Eva Skult finner i sin undersökning av lärarlönernas utveckling.<sup>26</sup> De senare finner heller inte att lärarna haft en sämre löneutveckling än civilingenjörerna sedan 1950. Om det finns någon tendens

---

<sup>25</sup> Fredriksson och Öckert (2007).

<sup>26</sup> Persson och Skult (2014).



i materialet de presenterar så är det att gymnasielärarna har en sämre löneutveckling än lärarna på lägre nivå.

Fredriksson och Öckert jämför också utvecklingen av den ekonomiska avkastningen på en lärarutbildning jämfört med genomsnittet för alla universitetsutbildningar. Fram till mitten av 1980-talet faller avkastningen generellt för universitetsutbildningar, men under tidigt 1980-tal börjar skillnaden i avkastning mellan lärarutbildningar och andra universitetsutbildningar att öka. Från slutet av 1980-talet stiger också avkastningen på andra universitetsutbildningar medan den ligger kvar på låg nivå för lärarutbildningarna. I början av 00-talet är den uppskattade löneeffekten av ett studieår bland lärare knappt fyra procent medan den i genomsnitt är nio procent för andra universitetsutbildningar.<sup>27</sup> Vidare får de som lämnar yrket klart högre genomsnittslön än de som stannar i yrket, och de lärarutbildade som inte arbetar som lärare har lättare att få avkastning på sin kognitiva förmåga jämfört med om de stannat kvar i yrket.

Att läraryrket inte är attraktivt avspeglar sig också i söktrycket. En fjärdedel av dem som påbörjade lärarutbildningen under 00-talet hade mycket låga gymnasiebetyg (< 12 poäng) och av de antagna som gjort högskoleprovet hade en tredjedel eller mer 0,6 poäng eller mindre.<sup>28</sup> Från att det varit cirka tio sökande per utbildningsplats i början av 1980-talet sjönk detta till 1,2 sökande per plats 2012.<sup>29</sup>

---

27 Om man beaktar att en universitetsutbildning både kräver studielån och innebär att man kommer att ha inkomst under färre yrkesår än de som börjar jobba direkt efter gymnasiet, då är en lönepremie på fyra procent före skatt knappast tillräcklig för att utbildningen alls ska löna sig strikt ekonomiskt.

28 Bertilsson (2014).

29 Arevik och Rudhe (2012).

Söktrycket har ökat till drygt två per plats under de senaste åren men är fortfarande näst intill obefintligt till vissa inriktningar. Exempelvis fanns inte en enda förstahands-sökande till gymnasieläro-utbildningen i företagsekonomi och endast tre sökande till högstadieläro-utbildningen i franska höstterminen 2014. En sak som sticker ut är det generellt sett låga söktrycket till högstadieläro-utbildningarna i matematik och naturvetenskapliga ämnen.<sup>30</sup> Antagningskraven kan vara mycket låga. Det finns program där 0,1 poäng på högskoleprovet kan räcka för att bli antagen.<sup>31</sup>

Enligt en undersökning – som dock har några år på nacken – lägger lärarstudenterna ner förhållandevis lite tid på studierna: 35 procent angav att de lade ner mindre än 20 timmar och endast 29 procent lade ner mer än 30 timmar i veckan på sina studier.<sup>32</sup> Den lärarledda undervisningen har också minskat kraftigt: från 24 timmar per vecka på 1970-talet till dagens genomsnitt på nio timmar.<sup>33</sup> Enligt forskning av Donald Broady vid Uppsala universitet är lärarstudenter heller inte särskilt allmänbildade och samhällsintresserade. Andelen studenter som regelbundet läser dagstidningar är lägst på läro-utbildningen, tillsammans med sjuksköterske-utbildningen.<sup>34</sup>

Det finns i dag cirka 127 000 lärare i Sverige, varav 94 000 i grundskolan och 33 000 på gymnasiet.<sup>35</sup> Visser-

---

30 Universitets- och högskolerådet (2014).

31 För att förstå hur svagt resultat detta är räcker det att notera att chansen är ca 50 procent att få 0,1 poäng för den som kan svaret på fyra av 160 uppgifter och gissar på resten.

32 <http://lararnastidning.se/minoritet-av-lararstudenter-studerar-pa-heltid/>.

33 Arevik och Rudhe (2012) samt UKÄ (2017).

34 Arevik och Rudhe (2012).

35 Skolverket: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/>

ligen är medelåldern hög och pensionsavgångarna stora de närmaste åren – ungefär tre procent av lärarna uppnår pensionsålder varje år – men antalet studenter som antas till högskolans lärarutbildningsprogram är stort satt i relation till antalet lärarjobb. Varje år antas cirka 10 000 personer till lärarutbildningar för grundskolan och gymnasiet.<sup>36</sup> Problemet är dock inte enbart svaga studenter utan också låg examensfrekvens: 50 procent av männen och drygt 30 procent av kvinnorna fullföljer aldrig utbildningen. Till detta kommer att en stor del av de yrkesaktiva lärarna byter yrke och sektor. Under perioden 2011–2013 försvann nästan sju procent av lärarna varje år av detta skäl, och av lärare med mindre än tre års yrkeserfarenhet lämnade årligen mer än 20 procent yrket.<sup>37</sup>

Med andra ord lämnar cirka tio procent eller 13 000 lärare yrket varje år, medan antalet nyexaminerade lärare är ungefär hälften så stort. Det är därför föga förvånande att många lärare är obehöriga. Vid den genomlysning som Skolverket redovisade 2014 var 52 procent av lärarna i årskurs 4–6 behöriga att undervisa i sina respektive ämnen. Motsvarande andelar för årskurs 7–9 och gymnasiet var 57 respektive 52 procent.<sup>38</sup>

Som ett led i att höja utbildningens kvalitet och läraryrkets status beslutade regeringen 2013 att en lärarlegitimation skulle införas.<sup>39</sup> För att erhålla legitimation krävs

---

statistik-i-tabeller/snabbfakta-1.120821.

36 <http://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e49e1/1487841861905/statistisk-analys-2016-04-19-avhopp-lararutbildningen.pdf>.

37 Arbetsmarknadsekonomiska rådet (2016, s. 30).

38 Skolverket (2014b).

39 Regeringens proposition 2012/13:187.

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 tillsvidareanställda. Med tanke på att skolsystemet när detta krav infördes var helt beroende av obehöriga lärare – närmare 50 procent saknade ju behörighet – tvingades man omgående att införa en mängd undantag och sänka kraven.<sup>40</sup> Bland de många undantag som infördes under en övergångsperiod märks särskilt:

- De som hade undervisat i sammanlagt minst åtta läsår om de var yngre än 55 år och minst fyra läsår i ett ämne om de var äldre än 55 år 2013 kunde få behörighet i det ämnet även om de inte studerat ämnet.
- Fritidspedagoger gavs generösa möjligheter att bli behöriga att undervisa i grundskolan med mycket låga krav på ämnesmeriter på högskolenivå. Ofta krävdes endast en femveckorskurs.<sup>41</sup>
- Till detta kan läggas ett antal ”gummiparagrafer” och säkerhetsventiler som gjorde det möjligt för många fler att bli legitimerade.

Under 2014–2015 utnyttjades dessa möjligheter i mycket stor omfattning. Enligt Skolverket kan så många som 60 000–100 000 lärare ha varit berörda.<sup>42</sup> Dessa undantagsregler fick också snabb effekt. På bara några månader

---

40 Se vidare Frostensson (2015).

41 [https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.2389181/Sarskild%20poangnyckel%20for%20%20fritidspedagoger.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.2389181/Sarskild%20poangnyckel%20for%20%20fritidspedagoger.pdf). Även här finns en säkerhetsventil 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.”

42 <https://www.lararforbundet.se/artiklar/overgangsregler-for-lararlegitimation-sa-har-fungerar-det>.

under 2015 ökade andelen behöriga lärare med drygt nio procentenheter. När höstterminen startade 2015 beräknade Skolverket att andelen var uppe i nästan 78 procent på både grundskolan och gymnasiet, vilket kan jämföras med endast 52–57 procent två år tidigare. Det finns dock en brasklapp. Skolverket skriver i ett pressmeddelande om detta att dessa lärare är ”behöriga i minst ett av sina undervisningsämnen”. Hur stor andel av lektionerna som bedrivs av lärare utan meriter i de ämnen de undervisar i framgår inte. Det är till exempel fullt möjligt att vara legitimerad gymnastik- eller bildlärare och även undervisa i princip i alla andra ämnen.

Betyg får inte sättas av lärare som saknar legitimation, men den lärare som har legitimation i ett visst ämne har under vissa omständigheter rätt att sätta betyg i alla ämnen. Skälet till detta är enligt Skolverket att ”betygsättning anses vara en övergripande kompetens som alla legitimerade lärare har”. Den betygsättande läraren behöver inte ”delta i undervisningen eller samla in eget bedömningsunderlag”. Den betygsättande läraren kan heller inte fullt ut ställas till ansvar för sin betygsättning: ”Den legitimerade läraren går inte i god för sin kollegas arbete i sin helhet utan intygar att betyget kan motiveras utifrån den sammanfattande dokumentationen och annan information om elevens kunskaper som har diskuterats vid samtalet. Det är rektorn som ansvarar för att betyg sätts i enlighet med bestämmelserna.” Om flera lärare utan legitimation är involverade i viss undervisning kan betyget till och med sättas av rektorn.<sup>43</sup> Med andra ord får exempelvis en lärarutbildad gymnastiklärare sätta betyg i matematik, däremot inte den tekniske fysikern

---

43 <https://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betyg-och-lararlegitimation> (nedladdat 23 mars 2017).

som skolat om sig till lärare men inte genomgått lärarutbildningen vid en svensk högskola.

Med de undantag som införts och med de möjligheter att kringgå de begränsningar som legitimationskravet innebär enligt huvudregeln lär inte lärarlegitimationen komma att få någon större betydelse. Genom övergångsregler lyftes andelen legitimerade lärare – i minst ett ämne! – kraftigt, men eftersom antalet personer som lämnar yrket kan förväntas förbli högre än antalet nytexaminerade lärare pekar allt mot att antalet obehöriga lärare kommer att stiga igen.

Hanteringen av legitimationsfrågan innebär en tydlig signal från regering och ansvariga myndigheter att ämneskunskaper även framdeles är av underordnad betydelse. Som vi kommer att se i de följande kapitlen har en rad åtgärder genomförts med början runt 1960 som underminerat lärarnas autonomi och auktoritet visavi elever, föräldrar, skolledare, huvudmän och myndigheter. Det är de sammantagna effekterna av dessa åtgärder som minskat läraryrkets attraktivitet. Enskilda åtgärder som en förstelärarreform där utvalda lärare får möjlighet till större lyft i sin lönenivå kan inte ändra på detta – särskilt som det inte strikt kopplas till formella meriter och väl definierade ansvarsområden, vilket öppnar för godtycke och nepotism.

## Slutsatser: fallande kunskaper och flykt från läraryrket

Syftet med detta kapitel har varit att utröna på vilket sätt och i vilken utsträckning det svenska skolsystemet underpresterar. Den mest centrala aspekten är utvecklingen av elevernas kunskaper. I och med de internationella

kunskapsmätningarna fick Sverige tillgång till mått på elevers prestationer och kunskaper. Efterhand som samma test kommit att genomföras flera gånger har det blivit möjligt att jämföra utvecklingen både relativt andra länder och över tid. Sedan mitten av 1990-talet finns jämförbara tester för ett stort antal länder i matematik och naturvetenskap (TIMSS) och sedan millennieskiftet även för nivån på och utvecklingen av elevers läsförståelse (PISA). Till en början presterade svenska elever väl i båda testerna, men därefter sjönk resultaten i stort sett kontinuerligt fram till den näst senaste testomgången 2011–2012. Fallet var särskilt brant i PISA mellan 2009 och 2012. Detta gjorde att svenska elevers resultat kom att hamna klart under genomsnittet bland OECD-länderna i såväl läsförståelse som matematik och naturvetenskap. Likaså skedde en mycket stor ökning i skillnaden mellan de svagaste och de bästa eleverna, men trots detta var den andel av svenska elever som presterade på de högsta nivåerna mycket liten både jämfört med tidigare och jämfört med de bästa länderna.

År 2011 fick Sverige en ny läroplan med en ökad kunskapsbetoning och ett nytt betygssystem med ökade krav för ett högt betyg. År 2015 genomfördes de senaste testomgångarna i TIMSS och PISA. Resultaten förbättrades i samtliga ämnen i både TIMSS och PISA. Förbättringen i PISA relativt andra länder är dock svår att värdera på grund av att testen för första gången utfördes på dator, vilket av allt att döma gynnat Sverige i förhållande till flera andra länder där datorer inte används i undervisningen i samma utsträckning. Det är därför oklart i vad mån förbättringen i PISA från 2012 till 2015 förklaras av verkliga kunskapsförbättringar snarare än av förändringar i provformatet.

Däremot kan PISA-resultaten utan problem användas

för att se hur väl svenska elever på olika prestationsnivåer klarat sig relativt elever på samma nivå i fördelningen för hela OECD. Både i läsförståelse och naturvetenskap pekar denna kurva brant uppåt, det vill säga Sveriges genomsnitt lyfts av att de högpresterande gör relativt väl ifrån sig medan elever i den nedre delen av fördelningen underpresterar. Detta står i bjärt kontrast till år 2000 då de svagpresterande låg klart över OECD-snittet.

Förbättringen i TIMSS, som mäter kunskaperna i matematik och naturvetenskap i årkurs 8, mellan 2011 och 2015 lider inte av tvivel kring jämförbarhet och resultaten kan därför tillmätas en större vikt. I matematik sker en klar förbättring och svenska elever är nu tillbaka på det internationella genomsnittet. Sverige är dock fortfarande klart under EU/OECD-snittet, vilket kan jämföras med 1995 då resultatet både var mycket bättre och svenska elever presterade långt över EU/OECD-snittet. I naturvetenskap presterar svenska elever återigen på EU/OECD-snittet, men Sverige är fortfarande långt under 1995 års resultat både absolut och relativt (Sverige var då bäst av alla deltagande länder).

De svagaste eleverna presterar fortfarande lika dåligt som de svagaste eleverna i USA i matematik och det är fortfarande endast 3 procent som når avancerad nivå, vilket kan jämföras med över 50 procent i Singapore och runt 40 procent i de andra asiatiska länderna.

Resultaten i TIMSS Advanced i matematik och fysik, som endast var sjunde svensk gymnasist är kvalificerad att medverka i, visar fortsatt fall i fysik medan resultaten vänt uppåt i matematik. Nivån är dock fortsatt mycket låg jämfört med 1995, och endast var femtionde elev når avancerad nivå och två tredjedelar når inte medelgod nivå.



Sammantaget indikerar resultaten i TIMSS och PISA att botten är nådd och passerad vad gäller svenska elevers kunskapsnivå i centrala ämnen. Samtidigt är svenska elevers absoluta – och relativa – nivåer fortfarande medelmåttiga; vandrigen tillbaka till den internationella toppen har bara börjat. Här blir det också viktigt att en klart större andel av de svenska eleverna presterar på avancerad nivå. Detta är en förutsättning för att Sverige ska kunna försvara sin ställning som en av världens ledande kunskapsnationer.

Förutom att höja snittet är det en stor utmaning att vända trenden vad gäller kunskaperna hos de svagaste eleverna. Gapet mellan de hög- och lågpresterande har stegvis ökat och är nu större än för OECD i genomsnitt. De fallande resultaten bland lågpresterande elever hänger också samman med stora problem med ogiltig frånvaro och sen ankomst, svaga resultat för barn till invandrare (vars andel av det totala antalet elever ökar snabbt) och en mycket hög andel (en tredjedel) som inte klarar att slutföra sina gymnasiestudier på utsatt tid.

En rejäl vändning uppåt i kunskaperna längs hela fördelningen är knappast möjlig utan att läraryrket uppfattas som attraktivt och lockar talangfulla och motiverade personer. De som under senare år valt att utbilda sig till lärare, jämfört med såväl tidigare år som andra utbildningar, har i genomsnitt lägre gymnasiebetyg, sämre resultat på högskoleprovet, sämre kognitiv förmåga och sämre ledaregenskaper. Även om söktrycket ökat något de senaste åren är bilden fortsatt mörk.

Det finns inga enkla förklaringar till att läraryrket tappat kraftigt i attraktivitet. Det handlar exempelvis inte enkom om att relativlönen fallit. Eftersom det inte finns några enkla förklaringar, finns det heller inga enkla lösningar. Vi

hoppas i denna bok kunna visa att det handlar om att skolan har ett *paradigmpblem*, vilket bara kan lösas genom att man går tillbaka till ritbordet och ställer de fundamentala frågorna kring vad kunskap är och hur en ung människa bäst tillägnar sig önskade kunskaper. Det är först när vi har svaren på dessa frågor som de rätta förutsättningarna finns för att diskutera hur det institutionella ramverket bör se ut för att skolsystemet ska kunna uppnå de eftersträlvade målen.

## Appendix

*Jämförelse mellan Sveriges och USA:s resultat i TIMSS matematik*

I *Tabell A* jämförs TIMSS-resultaten för svenska och amerikanska elever uppdelade i percentiler vid den första och de två senaste mätningarna.

*Tabell A* USA jämfört med Sverige i TIMSS matematik årskurs 8, 1995, 2011 och 2015, uppdelat på poängpercentiler.

1995	Percentil						
	5:e	10:e	25:e	50:e	75:e	90:e	95:e
Sverige	384		460	515	579		661
USA	356		435	494	563		653
Sverige-USA	+18		+25	+21	+16		+8
2011							
Sverige	368	395	440	487	532	569	590
USA	381	409	457	511	562	607	635
Sverige-USA	-13	-14	-17	-24	-30	-38	-45
2015							
Sverige	378	406	452	504	553	590	613
USA	378	408	461	521	577	624	651
Sverige-USA	0	-2	-9	-17	-24	-34	-38

*Anm.:* I rapporten om 1995 års TIMSS-undersökning redovisas inte den 10:e och den 90:e percentilen.

*Källa:* Beaton m.fl. (1996) och Mullis m.fl. (2016a).

Spridningen mellan toppen och botten, mätt som poängskillnaden mellan den 95:e och 5:e percentilen, är större i USA än i Sverige alla tre åren. År 1995 förklaras detta av att de svagaste eleverna i USA är klart sämre än de svagaste eleverna i Sverige. Så är dock inte längre fallet 2011: de svagaste eleverna i USA är då klart bättre än de svagaste svenska eleverna. År 2015 presterar de svagaste i Sverige och USA exakt lika. Den större spridningen mellan USA och Sverige förklaras 2011 och 2015 enbart av att de bästa eleverna i USA är relativt sett bättre än de bästa eleverna i Sverige.

Både 2011 och 2015 presterar amerikanska eleverna bättre än de svenska över hela fördelningen och skillnaden ökar ju längre upp i fördelningen man kommer. År 1995 presterade de svenska eleverna bättre längs hela fördelningen med den skillnaden att Sveriges försteg var som störst bland de svagaste eleverna.

## Referenser

- Arbetsmarknadsekonomiska rådet (2016). *Arbetsmarknads-ekonomisk rapport. Dags för större lönespridning?* Stockholm: Arbetsmarknadsekonomiska rådet.
- Arevik, Niklas och Elisabet Rudhe (2012). "Läraryrket: bygge i förfall?" *Lärarnas tidning*, 15 november.
- Beaton, Albert E., Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Eugenio J. Gonzalez, Dana L. Kelly och Teresa A. Smith (1996). *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Bertilsson, Emil (2014). *Skollärare – rekrytering till utbildning*

- och yrke 1977–2009*. Doktorsavhandling. Studier i utbildnings- och kultursociologi 4. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fredriksson, Peter och Björn Öckert (2007). "The Supply of Skills to the Teacher Profession". Opublicerat manuskript. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
- Frostenson, Magnus (2015). "Organisatoriska åtgärder på skolnivå till följd av lärarlegitimationsreformen". Rapport 2015:3. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
- Gustafsson, Jan-Eric, Christina Cliffordson och Gudrun Erickson (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS Förlag.
- Gustafsson, Jan-Eric, Sverker Sörlin och Jonas Vlachos (2016). *Policyidéer för svensk skola*. Stockholm: SNS Förlag.
- Hanushek, Eric A. och Ludger Woessman (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Henrekson, Magnus och Sebastian Jävervall (2016). *Svenska skolresultat rasar – vad vet vi?* Stockholm: Kungl. Ingenjörsvetenskapsakademien (IVA).
- Holmberg, Sören och Klara Sommerstein (2013). *Svenska folkets bedömning av offentliga myndigheters verksamhet*. SOM-rapport nr 2013:8. Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet.
- Håkansson, Jan och Daniel Sundberg (2016). *Utmärkt skolutveckling – forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jerrim, John (2016). "PISA 2012: How Do Results for the Paper and Computer Tests Compare?". Working Paper

No. 16-02, Department of Quantitative Social Science, University College London.

Läraryrket (2014). "Sjuktalen ökar hos grundskole- och gymnasielärare". <https://www.lararforbundet.se/artiklar/sjuktalen-okar-hos-grundskole-och-gymnasielarare> (nedladdat 1 mars 2017).

Martin, Michael O., Ina V.S. Mullis, Pierre Foy och Martin Hooper (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Boston, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, Eugenio J. Gonzalez och Steven J. Chrostowski (2004a). *TIMSS 2003 International Mathematics Report – Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, Eugenio J. Gonzalez och Steven J. Chrostowski (2004b). *TIMSS 2003 International Science Report – Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin och Pierre Foy i samarbete med John F. Olson, Corinna Preuschoff, Ebru Erberber, Alka Arora och Joseph Galia (2008a). *TIMSS 2007 International Mathematics Report – Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin och Pierre Foy i samarbete med John F. Olson, Ebru Erberber, Corinna Preuschoff och Joseph Galia (2008b). *TIMSS 2007*

- International Science Report – Findings from IEA’s Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, Pierre Foy och Alka Arora (2012a). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, Pierre Foy och Alka Arora (2012b). *TIMSS 2011 International Results in Science.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, Pierre Foy och Martin Hooper (2016a). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics.* Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, Pierre Foy och Martin Hooper (2016b). *TIMSS Advanced 2015 International Results in Advanced Mathematics and Physics.* Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nordström Skans, Oskar, Stefan Eriksson och Lena Hensvik (2017). *Åtgärder för en inkluderande arbetsmarknad.* Konjunkturrådets rapport 2017. Stockholm: SNS Förlag.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2016b). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Persson, Mats och Eva Skult (2014). "Lärarlönerna". *Ekonomisk Debatt* 42(4), 6–17.
- Skolinspektionen (2016). *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor*. Kvalitetsgranskning 2016. Dnr 40-2015:2855. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2009). *TIMSS Advanced 2008 – Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *TIMSS 2011 – svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013a). *PISA 2012 – 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013b). *Attityder till skolan 2012*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a). *Med fokus på lärare och elevers lärandemiljöer: Analys av samstämmighet mellan svenska styrdokument och den internationella studien TALIS*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014b). "Redovisning av regeringsuppdrag om hur stor del av undervisningen i förskoleklassen och grund- och gymnasieskolan som bedrivs av behöriga lärare". Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016a). *TIMSS 2015. Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 448. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016b). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport nr 450. Stockholm: Skolverket.



- Skolverket (2016c). *TIMSS Advanced 2015. Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 449. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016d). *Attityder till skolan 2015*. Stockholm: Skolverket.
- Stenlås, Niklas (2009). *En kår i kläm – läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6. Stockholm: Finansdepartementet.
- UKÄ (2017). *Studentspegeln 2016*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Universitets- och högskolerådet (2014). *Sökande till högre utbildning ht 2014: fokus på lärar- och förskolläraryrkesutbildningar*. Dnr 1.1.1-134-2014. Stockholm: Universitets- och högskolerådet.
- Ward, Helen (2017). "Exclusive: Pisa data may be incomparable, Schleicher admits". *tes.com*, 24 mars, <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-news/exclusive-pisa-data-may-be-incomparable-schleicher-admits> (nedladdat 15 april 2017).

*Kapitel 3*

## Den postmodernistiska kunskapssynen och den svenska skolan

Postmodernism är ett begrepp som innefattar en stor mängd idéer och teorier. Postmodernismen som en form av filosofisk-teoretisk kulturkritik började få stor uppmärksamhet på 1960- och 1970-talen och postmoderna teorier har sedan dess påverkat en mängd akademiska fält. Inte minst har en postmodern trend utvecklats inom det pedagogiska ämnet. Detta har fått konsekvenser för det svenska skolväsendet. Framför allt finns det anledning att fråga sig huruvida en postmodern kunskapssyn och postmoderna teorier om makt – förvisso i sig intressanta perspektiv – riskerar att underminera det moderna utbildningsprojektet om de i alltför hög grad får påverka pedagogiken. Kortfattat går det att hävda att en postmodern kunskapssyn och relativism försvårar möjligheten att motivera vikten av och möjligheten till undervisning och utbildning.

Postmoderna teorier är naturligtvis inte det enda som utövat inflytande på den svenska skolan. Både inom- och utompolitiska makter har påverkat svensk skolpolitik. Det

har handlat om allt från ekonomiska modeller och de borgerligas genomdrivande av friskolereformen och det fria skolvalet, till postmodernerna idéers påverkan på pedagogik och skolreformer. Vi ska dock inte här ägna oss åt skoldebatten i sin helhet, eller ens åt postmodernismen och debatten om den i största allmänhet, utan i stället fokusera på hur de teorier om kunskap som bärs upp av det postmodernerna tänkandet – i vulgariserad form – påverkar den svenska skolan. Syftet med detta kapitel är att kortfattat förklara de postmodernerna teorierna och därefter problematisera vad de gör med pedagogiken och lärarens roll. För att kunna reformera kunskapssyn, arbetsätt och läroplaner är det viktigt att förstå den historiska och teoretiska grunden till varför det i dag ser ut som det gör.

## Det moderna projektet och postmodernismen

Själva ordet postmodernism är en sammansättning av två ord, som kombinerade betyder efter modernismen. Postmodernism tycks alltså markera slutet på en tidigare era: modernismen. Tänkare inom den postmodernerna traditionen talar vidare ofta kritiskt om upplysningen och dess idéer, som de menar har dominerat västerländsk kultur och civilisation. Därför kan postmodernism också beskrivas som en motreaktion på upplysningen. Postmodernerna tänkare utgår ofta från idén om att ha ”genomskådat” den västerländska kulturen eller det västerländska systemet och blottlagt det.

För att förstå vad den postmodernerna motreaktionen är och vad postmodernerna tänkare kritiserar, krävs alltså en förklaring av vad som i det här sammanhanget åsyftas med *modernitet* och *upplysning*. Kortfattat är det en samling idéer som brukar sägas ha haft stor betydelse för västerländsk

kultur de senaste århundradena. Utmärkande är tron på *ett universellt mänskligt förnuft, tolerans, kritik av religiös dogmatism och kritik av auktoritetstro*. Framträdande är också tron på *att vetenskapen gör framsteg mot alltmer sann kunskap om universum*.

Denna tradition, som alltså brukar relateras till begreppen modernitet, upplysning och den *vetenskapliga revolutionen* var en reaktion mot en tidigare historisk epok som beskrevs som präglad av stark tillit till auktoriteter, tro och tradition – och till vissa etablerade texter. Omkring och under 1600-talet utvecklades en tendens att kritisera tidigare dogmatism. Flera filosofer och vetenskapsmän uppmanade till att i stället låta det mänskliga förnuftet styra och driva utvecklingen. Det handlade om en tro på förmågan hos den enskilda individen att med sitt förnuft lära sig saker om och komma att känna verkligheten.<sup>1</sup> Den vetenskapliga metoden föds ur denna tanke. Metoden bygger på testbarhet: att vetenskapsmannen eller människan i största allmänhet behöver pröva sina utsagor och föreställningar systematiskt mot fakta. Vetenskaperna utvecklades också kraftigt under 1600- och 1700-talen.

För utbildningssammanhang går det att hävda att idén om ett universellt mänskligt förnuft blev viktig. Om man tror att varje individ har ett förnuft, och att individer med hjälp av detta förnuft kan driva utvecklingen och vetenskaperna framåt, finns också en stark drivkraft att försöka uppmuntra individer att tänka själva och att utveckla eller förbättra sitt förnuft. Utbildning, kunskap och expertis

---

<sup>1</sup> I sammanhanget kan nämnas bland annat Francis Bacon (1561–1626), René Descartes (1596–1650), John Locke (1632–1704), Gottfried Wilhelm von Leibnitz (1646–1716) och Isaac Newton (1642–1727).

blir då viktiga för att lösa såväl mer närliggande problem i samhället som möjliggöra framsteg och utveckling på längre sikt. Förnuftstron i kombination med en tro på att vetenskapen går framåt utgör alltså ett incitament till att utbilda individer.

Postmodernismen brukar ofta beskrivas som ett ifrågasättande av många, om inte de flesta, av de kulturella värden – upplysning, förnuftstro, vetenskap – som ovan beskrivits och som under de senaste århundradena utgjort grunden för det västerländska tänkandet och levnadssättet. Postmodernismen kopplas till en skeptisk hållning gentemot upplysningsprojektet och tron på att förnuftet är en fast grund för att bestämma vad som är sant och falskt. Den utmärks också av ett tvivel på den traditionella humanismen och på framstegsidéer.

En mild form av postmodernism kan sägas vara idén om att det moderna tankegodset är en instabil och filosofiskt bankrutt grund att stå på. Den milda formen av postmodernism förnekar inte att det moderna projektet någon gång kan ha varit fruktbart och givande, men menar att det nu har spelat ut sin roll. De bärande idéerna har kommit att bli institutionaliserade, vilket sägs ha lett till negativa resultat och skapat ett stelnat system som inte längre är önskvärt att upprätthålla.

Den mer kritiska formen av postmodernism argumenterar i stället för att allt som det moderna projektet säger sig stå för och ha uppnått bara är en lögn eller ett bedrägeri. Det moderna projektet är en stor berättelse som återges för att upprätthålla en maktordning. Somliga postmoderna teoretiker väljer att tolka det som ett slags konspiration, en täckmantel för någonting annat som *egentligen* pågår.

Postmoderna tänkare är kritiska till universella teorier

eller förklaringar, så kallade stora berättelser eller metanarrativ. De egna teorierna utgår i stället ofta från en antiauktoritär ståndpunkt. Det skulle gå att tala om en *misstänkens hermeneutik*,<sup>2</sup> där tolkningen av världen sker med hjälp av en underliggande grunduppfattning att man bör misstänka, ifrågasätta och i många fall vara kritisk mot det som studeras. Det är en strömning som inte sällan har varit mer intresserad av att destabilisera andra teorier och deras sanningsanspråk än att skapa en egen grundläggande teori.<sup>3</sup>

Postmodernism kan alltså ses som en ny epok eller en ny historisk era, men oftare beskrivs det som ett teoretiskt perspektiv eller ett verktyg för att förstå de förutsättningar och villkor vi lever under. Postmodernismen blir då en filosofisk-teoretisk premiss, men även en politisk premiss. Inte sällan blandas dessa perspektiv. Det kan exempelvis handla om att med utgångspunkt i ett ifrågasättande av "framstegstanken" också ifrågasätta och kritisera det *politiska system* som anses ligga bakom ett sådant tänkande och en sådan utveckling. Postmodern teori brukar kopplas samman med strömningar åt vänster på den politiska skalan. Samtidigt har postmodernismen kritiserats från både höger- och vänsterhåll. Den konservative filosofen Roger Scruton menar exempelvis att postmodernismen emanerar ur marxismen och 1968 års idéer. Andra, som Alan Sokal och Jean Bricmont, har i sin kritik av postmodernismen sagt sig vilja försvara vänstern mot trendiga men farliga

---

2 Hermeneutik är vetenskapen om rätt tolkning av en text eller läran om förståelse. Tolkningen är en central del av själva forskningsmetoden. Enligt den hermeneutiska kunskapsteorin finns inte någon absolut sanning och därför kan man heller inte söka efter en sådan.

3 Sim (1998, s. 13).

postmoderna tendenser.<sup>4</sup> En gemensam utgångspunkt för kritiker av postmodernt tänkande kan sägas vara att de – oberoende av politisk övertygelse – vill försvara förnuftet, det rationella tänkandet och vetenskapliga metoder från vad de uppfattar som postmodernismens obskurantism och relativism.

## Postmoderna teorier om auktoritet, makt och kunskap

Det är knappast en överdrift att påstå att mycket av det postmoderna tänkandet utmärker sig genom en fixering vid makt. Den kanske mest tongivande postmodernistiska filosofen, Michel Foucault, ägnade en stor del av sin akademiska karriär åt att analysera makten. Kärnan i hans filosofiska tankegods utgörs av analyser av makt: hur den fungerar, befästs och undergrävs. En av Foucaults huvudpoänger var att makten inte längre utövas genom vapen, skrämsel eller materiella begränsningar, utan genom att individer *själv-mant* anpassar sig till normer medelst självövervakning och självdisciplinering. Makten blev med Foucault subtil, och förtryck blev någonting som utövades i vardagen överallt omkring oss. Varje mellanmännisklig relation kunde ses som ett slags styrkeförhållande som berodde på sociokulturella variationer, till exempel skillnader i etnicitet, kön, ålder, kunskap och erfarenhet. Efter renässansen, menade Foucault, har kulturen varit besatt av att marginalisera grupper genom att skapa normer för beteende. I en serie intressanta studier ville han visa hur dessa normer implementerades i västerlandet under 1600-, 1700- och 1800-talen, vilket fick

---

4 Scruton (1985, 2016) samt Sokal och Bricmont (1998).

till följd att en hel rad nya institutioner – sinnessjukhus, fängelser, sjukhus – uppstod för att hantera det avvikande. Enligt Foucault var dessa institutioner uttryck för makt: den politiska makten åt en dominant grupp i samhället som skulle bestämma över andra grupper.

Det är nödvändigt att framhålla att vad makt innebär i den postmoderna kontexten kan framstå som vagt och svårt att precisera, men att makt till övervägande del har kommit att få *negativa* konnotationer. Det skulle givetvis gå att anlägga perspektiv som säger att makt ingår i alla mänskliga relationer, att makt är nödvändigt för att få mänskliga samhällen att fungera och att det viktiga är att den fördelas så meritokratiskt som möjligt, att det finns begränsningar i vars och ens makt samt att det finns oberoende instanser som utvärderar att makten utövas korrekt. Men Foucault och andra postmoderna teoretiker motiverades av en vilja att belysa de motsättningar och ideologiska positioner som enligt deras synsätt osynliggjordes i det västerländska samhället. De intresserade sig i första hand för att analysera makt i förhållande till förtryck och kontroll och såg makten som någonting som påverkade människors liv utan att de ville det eller hade någonting att säga till om. Vid tal om makt i postmoderna teoretiska perspektiv är det alltså sällan frågan om ett neutralt resonemang om makt och maktutövning i största allmänhet, utan snarare om en idé om makten som ett förtryckarinstrument som bör belysas och bekämpas.

Enligt postmodern teori är idén om ett abstrakt och universellt förnuft falsk. Den postmoderna analysens uppgift består i att avslöja, ”dekonstruera”, de maktanspråk som döljer sig bakom det skenbart neutrala förnuftet. I Foucaults analyser kan vetenskap och vetenskaplighet framstå



som förklädnader och täckmantlar för maktintressen. Postmodern filosofi och teori generellt sett brukar intressera sig för att demonstrera och kritisera hur makten och maktsystemen ser ut och eventuellt kan fås att implodera.<sup>5</sup> Att ”åskådliggöra” maktens strukturer förstås i detta sammanhang som ett slags motstånd. Inflytelserika tänkare som Judith Butler – inspirerad av bland andra Foucault – har varit upptagna av hierarkiska skillnader och ägnat sig åt att identifiera och analysera livsstilar och kroppar ur diskurs- och normperspektiv.<sup>6</sup>

### Traditionell kunskap i motsatsförhållande till demokratiska värden?

Hur kommer det sig att det numera sällan talas om skolan som en plats där kunskap inhämtas? Varför är det numera vanligt att tala om lärandet som en ”kritisk process”? I Lärarutbildningsreformen LUT 74, beslutad 1985, står att läsa: ”Skolan ska vara en livsform som har sitt eget värde. Den måste ge möjlighet till jagförverkligande gemenskapsupplevelser och solidariskt samarbete.”<sup>7</sup> En sådan beskrivning av vad skolan ska vara är intressant i flera bemärkelser. Den kan också sägas vara tidstypisk för sättet att tala om skolan ännu i dag. Skolan – platsen för kunskap – tolkas snarare som en social miljö, där normer och värderingar utvecklas. Denna förskjutning i sättet att tala om vad skolan är måste förstås delvis genom inflytandet av postmodern teori.

5 Sim (1998, s. 12).

6 Judith Butler har haft ett inte obetydligt inflytande inom det pedagogiska fältet. Se exempelvis s. 29–30 i Bromseth och Darj (2010) eller s. 111 i Lundgren (2000). Båda böckerna används vid svenska lärarprogram.

7 Hämtat ur Enkvist (2016, s. 116).

Bland andra Arne Helldén har menat att den pedagogiska inriktning som fått stort inflytande på utbildning i Sverige har upprättat ett slags motsättning mellan kunskapsförmedling och elevernas socioemotionella utveckling.<sup>8</sup> Efter att denna motsättning upprättats, har skolmyndigheterna valt att lägga vikt vid den senare på bekostnad av den förra.

Idén om ett motsatsförhållande mellan kunskap/kunskapsförmedling och god socioemotionell utveckling har i somliga fall dragits till sin spets så pass att det inom pedagogiken i dag finns en tendens att ställa kunskap *mot* demokratiska värden. Ett bra exempel finns i förordet till *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan* av Gunilla Zackari och Fredrik Modigh, en bok som används som kurslitteratur på lärarprogram och för kurser i pedagogik i Sverige. Författarna inleder med att säga att det är självklart att skolan ska ge barn och unga goda kunskaper i alla ämnen. Men, fortsätter de, detta räcker inte: ”Om vi blir kunnigare, effektivare och presterar alltmer, men på vägen genom utbildningssystemet tappar respekten för mänskliga värden har skolan trots allt misslyckats.”<sup>9</sup> Det intressanta med denna typ av resonemang är det sätt varpå ett motsatsförhållande ställs upp. Kunskapsförmedling ställs mot fostran – fostran i demokratiska värderingar eller annat som anses ingå i värdegrunden. Men varför skulle det finnas en sådan motsättning och varifrån kommer denna föreställning?

Det är en svår fråga att svara på. En förklaring är att inställningen delvis grundar sig i den viktiga insikten om att

---

8 Arne Helldén (1921–2009) var idéhistoriker, universitetslektor i statsvetenskap, författare och bl.a. initiativtagare till ”Kunskapsrörelsen”, som bildade Föreningen för Kunskap i Skolan (FKS). Se t.ex. Helldén (2002).

9 Zackari och Modigh (2000).

utbildning och kunskap inte automatiskt gör en person till en god människa. En orsak som angetts till denna insikt är erfarenheten av Förintelsen. Efter andra världskriget inträffade ett slags avförtrollning; tron på det rationella förnuftet och klassisk bildning avtog genom insikten om att även välutbildade, till synes civiliserade, människor kunde begå de mest ofattbara grymheter. Detta ledde bland annat till tankar om att utbildningen i skolan måste lägga större fokus på att också utbilda människor i demokratiska värden och mänskliga rättigheter. Denna tanke genomsyrade 1946 års skolkommissions betänkande från 1948 och blev därmed starkt vägledande vid upprättandet av den svenska enhets-skolan.<sup>10</sup>

Under 1960- och 1970-talen skulle insikterna och lärdomarna från andra världskriget – och till viss del även lärdomarna från den sovjetiska marxismen (se nedan) – komma att utvecklas av postmoderna tänkare till en kritisk teori. Alla ”stora narrativ” om världen och människan granskades och kritiserades. Upplysningens mest omhuldade idé om att vetande innebär frigörelse underkändes. Begrepp som förnuft och rationalitet kopplades till herravälde, förtryck, patriarkat, våld och terror. Detta blev ett nytt synsätt, som fick till följd att vetenskap och kunskap i dag associeras lika mycket med död, utplåning och miljöförstöring som med framsteg och livskvalitetshöjande innovation.

## Teorier om makt i pedagogiken

Teorier om strukturellt förtryck och subtil makt kunde enkelt appliceras inom pedagogiken. Pedagogen Paulo Freires

---

<sup>10</sup> SOU 1948:27.

– en pedagogisk och skolpolitisk stjärna på 1970-talet som det fortfarande refereras till i utbildningssammanhang – kritiska pedagogik går exempelvis ut på att lägga fokus på hur ekonomiska, kulturella och sociala strukturer och hegemonier skapar förtryck. Utbildningen enligt denna pedagogik skulle vara en som ”störde förtryckande normer”.<sup>11</sup> Paulo Freires bok *Pedagogik för förtryckta* (1972) fick stor uppmärksamhet på sin tid. Bokens idéer ansågs vara relevanta för den svenska skolan, något som framkom i förordet skrivet av en av bokens översättare, Sten Rodhe. Rodhe var vid tiden lektor, författare av läroböcker och expert vid Skolöverstyrelsen (SÖ).<sup>12</sup>

Den franske sociologen Pierre Bourdieu – som haft stort inflytande i Sverige – talade om en ”intelligensens rasism”, som går ut på en uppdelning i grupper av människor beroende på hur mycket de kan eller vet och knyts samman med tankar om kulturellt kapital. Intressant i sammanhanget är också Bourdieus idé om ”symboliskt våld”, som kan appliceras på klockor, katedrar och pekpinnar.<sup>13</sup> Pedagogikprofessorn Donald Broady introducerade i Sverige begreppet den dolda läroplanen i en artikelserie i tidskriften *KRUT* i slutet av 1970-talet. Detta begrepp blev viktigt för svensk skoldebatt. Med den dolda läroplanen åsyftades ”det som sker bakom det som synes ske”. En lärare kunde tro sig lära ut geografi, svenska eller matematik men vara omedveten om allt det som eleverna lärde sig därutöver.<sup>14</sup>

Postmoderna teorier om maktstrukturer var på sätt och vis perfekta att applicera på skolan. I skolan upprätthölls

---

11 Bromseth och Darj (2010, s. 38).

12 Wennström (2014, s. 38–39).

13 Se exempelvis Lundgren (2000, s. 46–47).

14 Broady (1981; ny uppdaterad och kommenterad utgåva 2007).

normer och skedde uppfostran av eleverna (de skulle lära sig att sitta stilla och vara tysta). För pedagoger som intresserade sig för postmoderna teorier om kunskap och makt blev exempelvis betyg i skolan – då de identifierar lågpresterande eller svaga elever – detsamma som att straffa människor och stämpla dem som mindre värda.<sup>15</sup> Att mäta kunskap skulle då inte bara vara orättvist, utan rent av ett förtryck. Betygen kan med hänvisning till dessa teorier förstås som en social sortering. Synen att betyg som identifierar lågpresterande eller svaga elever inte syftar till att straffa utan att hjälpa dem ses enligt dessa teorier i bästa fall som naiv – i värsta fall som inlägg som döljer det egentliga motivet.

## Kunskap är makt

Språket ses enligt postmodern teori inte längre i första hand som en överenskommelse som gör mänsklig interaktion och civilisation möjliga, utan som kopplat till makt. Den som äger ordet äger makten. Eftersom makt i sammanhanget inte sällan likställs med förtryck, kan språket och texten tolkas som eller bli liktydiga med ett utövande av våld. Läromedlet skulle i det perspektivet och taget för givet kunna betraktas som tyranniskt, om det fick styra undervisningen.<sup>16</sup> Detsamma kan gälla för det som läraren säger i sin roll som auktoritetsperson. I Zackaris och Modighs redan nämnda bok är den teoretiska influensen tydlig. ”Det är viktigt”, menar de, ”att lyfta fram de olika maktpositioner som ofta tas för givna och som är inbyggda i språket. Här har skolan en viktig uppgift att lyfta fram och peka på hur

<sup>15</sup> Persson (2003, s. 169–170).

<sup>16</sup> Andersson och Hellstrand (2007, s. 43–44).

språket används för att vidmakthålla ett Vi och ett Dom.”<sup>17</sup>

Således har det i skolsammanhang välkända ordspråket *kunskap är makt* kommit att tolkats helt bokstavligt. Eftersom makt enligt postmodern teori så som den kommit att användas är auktoritär och negativ, blir slutsatsen att även kunskap måste ses som suspekt. I värsta fall kommer kunskap i förlängningen att bli någonting negativt. Det är utifrån dessa teoretiska utgångspunkter det påstådda motsatsförhållandet mellan kunskapsförmedling och elevernas socioemotionella utveckling kan förstås. Skollagar och läroplaner uttrycker numera ytterst sällan vad eleverna *ska* göra eller lära sig specifikt. En lärare som i dag säger vad en elev *ska* lära sig kan göra sig skyldig till auktoritärt maktanspråk, det vill säga missbruka sin maktställning.

Situationen riskerar att ge upphov till stor ängslighet i förhållande till lärarens och elevens roller. Lärarutbildningen har sedan en tid tillbaka starkt betonat *lärarrollen*. Huvudfokus ligger på hur man som lärare ska tänka och handla snarare än att utveckla tänkandet kring vad man ska åstadkomma.<sup>18</sup> I LUT 74 talades om att den blivande läraren bland annat behövde engagera sig i elevens sociala bakgrund, känna till de olika faserna i hans eller hennes utveckling samt vara medveten om hur lärarens egna attityder och förväntningar inverkar på elevernas prestationer och utveckling. Vidare behövde den blivande läraren acceptera lärarens minskade auktoritet i traditionell mening i förhållande till elever och föräldrar. Skolan har förändrats så att fokus snarare läggs på personlighetsfostran och fysisk och mental omvårdnad än på kunskapsförmedling.

---

<sup>17</sup> Zackari och Modigh (2000, s. 27–28).

<sup>18</sup> Carlgren och Marton (2000, s. 102–103).

Intresset för social omvårdnad om eleverna återfinns förvisso mycket tidigt i skolans historia, redan omkring förra sekelskiftet. Pedagoger och lärare insåg snabbt att hunger och umbäranden gjorde barnen sämre skickade att tillgodogöra sig kunskap. Skolan ålades allt fler uppgifter som hörde samman med den sociala omvårdnaden såsom skolläkare- och skolköterskeinstitution, skolbad och simundervisning, yrkesrådgivning, föräldramöten och fritidssysselsättning genom skolans försorg.<sup>19</sup>

Den sociala omvårdnaden skulle alltså då bidra till att förbättra elevernas möjligheter att tillgodogöra sig kunskap. Men eftersom ordet kunskap fått allt mindre utrymme i läroplanerna sedan 1960-talet, blir lärarrollen oklar när fokus på den sociala omvårdnaden om eleverna blir alltmer dominerande. Läraren ska ”hjälpa eleven till allsidig utveckling” eller ”främja elevens personliga mognad”. Målen för vad en lärare ska göra formuleras alltså i psykologiska och sociala termer – vilka dessutom är vaga och svårtolkade – snarare än i intellektuella termer.<sup>20</sup>

## Postmodernistiska maktperspektiv och resultat i skolan

De postmoderna teorierna kan självfallet användas för att göra helt korrekta observationer om skolan och skolmiljön. Skolans verksamhet *är* förbunden med maktutövning: ta bara en sådan sak som att skolan är obligatorisk och att det råder skolplikt i Sverige. Skollivet *har* mycket riktigt en social aspekt genom att barn och unga i interaktion med

19 Eljas (1942, s. 107–108).

20 Enkvist (2016, s. 56–57).

varandra där får lära sig att – för att tala postmodernt – koda maktstrukturer och sociala normer.

Insikter och medvetenhet om sådana faktorer är givetvis inte till skada. Tvärtom är det viktigt att belysa. Postmoderna analytiska perspektiv kan vara värdefulla och befogade. Däremot måste utrymme ges också för andra perspektiv. Problemet uppstår då en teori – i detta fall en postmodern sådan – får företräde eller större utrymme framför både andra teorier *och* praktisk kunskap. Det finns också risk att dylika observationer om makt i skolan uttrycker rena självklarheter som i grunden är ganska intetsägande.

Det är också oklart varför sådana iakttagelser nödvändigtvis måste leda till att kunskap nedvärderas eller blir mindre viktig i skolan och att lärarna fråntas sin uppgift att *lära ut*, det vill säga förmedla kunskap och ålägga elever att genom övning och repetition befästa de kunskaper som vi över tid kommit fram till är de mest adekvata att bemästra inom ett visst ämne på den nivå eleven för närvarande befinner sig. Hur viktig lärarens uppgift är att som pedagogisk ledare på ett strukturerat sätt förmedla kunskap till eleverna, särskilt vad gäller att utjämna klasskillnader, framgår av Martin Ingvars kapitel i denna bok.<sup>21</sup>

Det går vidare att diskutera huruvida det är problematiskt att all makt ofta i princip stämplas som illegitim, åtminstone vad gäller makt inom den egna kulturkretsen. Inom ramen för hur teorierna används och appliceras finns sällan rum för andra tolkningar. Det innebär nästan per automatik att andra teoretiska perspektiv på makt och lärande – eller teorier som i stället talar om mellanmänniskt samarbete och samförstånd – hamnar i skymundan.

---

<sup>21</sup> Ingvar (2017).



Relationerna mellan vuxna och barn har förändrats. Detta påverkar naturligtvis den traditionella lärarrollen. Som lärare måste man i dag vinna auktoritet snarare än att självklart "ha" den som en representant för vuxenvärlden och skolan.<sup>22</sup> Utövar inte läraren egentligen makt då han eller hon försöker undervisa elever? Givetvis har lärarens roll enorm betydelse för att eleverna ska tillgodogöra sig kunskaper. Problem kan uppstå om relationen lärare–elev redan från början *i huvudsak* ses som en ojämlig social relation där läraren utövar makt inom ramen för sin yrkesroll. Steget är inte långt till att anta att relationen mellan lärare och elev redan från början är antagonistisk.

Enligt en sådan bild av skolan kan inte ens en tilltalande skolupplevelse ses som positiv. Sociologen och professorn i utbildningsvetenskap Anders Persson har uttryckt saken: "Upplevelsen av undervisningsinnehållet som så nyttigt och nödvändigt i förhållande till den egna karriären att skolplikten inte upplevs som ett tvång (eller upplevs som ett tolererbart tvång) kan kallas ett utbildningsberoende."<sup>23</sup>

Perspektiven riskerar leda till en schizofren situation där knappt någon pedagogisk metod blir gångbar. Lärarens maktposition kan enligt ett didaktiskt pedagogiskt forskningsfält motverkas genom aktivt deltagande från elevernas sida i dialog, kommunikation eller interaktion. Ett svåröverstigtligt problem uppstår då läraren måste hitta ett sätt att ansvara för samtalets genomförande, samtidigt som läraren måste delegera ansvaret till eleverna. Läraren får heller inte använda sin auktoritet, eftersom detta riskerar att hämma samtalet. Fyra svenska pedagoger som är eller

---

22 Carlgren och Marton (2000, s. 82).

23 Persson (2003, s. 88).

varit verksamma vid svenska lärarutbildningar uttrycker det på följande sätt: "Även den dialogiska relationen är en maktrelation. Dialogen innebär alltid en kamp mellan jaget och 'den andre'."<sup>24</sup>

Vad som uppstått är en politisering och ideologisering av den kulturella och intellektuella verksamheten i skolan, särskilt med inriktning på makt och motstånd mot makt. Inom pedagogikämnet finns en ständig och mycket stor medvetenhet om makt och maktrelationer. Redan i slutet av 1990-talet uppmärksammandes från somliga håll att intresset för att förstå maktrelationer blivit dominerande inom pedagogisk vetenskap och att strukturer och diskurser blivit det huvudsakliga mediet varigenom makt studeras.<sup>25</sup>

## Postmodern relativism

Från 1960-talet och framåt fördes en idédebatt om vetenskapens natur, om möjligheten av olika tankesystem och om olika sätt att kategorisera och klassificera tingen. Bland andra idéhistorikern Henrik Bohlin har poängterat att frågan som då också blev aktuell var på vilka grunder, om några, ett tankesystem kunde anses sannare eller mer berättigat än andra. Denna fråga om vetenskapens natur kom sedan att radikaliseras av tänkare som Foucault. Vetenskapens utveckling sågs som en serie strider mellan olika tankesystem. Vilket tankesystem som "vunnit" bestämdes av maktkamper mellan olika samhällsintressen snarare än av sakligt underbyggda argument.<sup>26</sup> Många började upp-

---

<sup>24</sup> Bergman m.fl. (2009, s. 10–11).

<sup>25</sup> Constat (1998, s. 26–33).

<sup>26</sup> Bohlin (2014, s. 133–135).

fatta vetenskapen som ett tankesystem bland många snarare än en avbildning av en oberoende verklighet.

Två tänkare som bidragit till denna diskussion och de teorier som sedan relativiserat kunskaps- och vetenskapsbegreppet är filosofen Louis Althusser och sociologen Jean-François Lyotard. Både Althusser och Lyotard var marxister som kom att kritisera marxismens stora narrativ. Avslöjandet av Stalins grymheter och Sovjetunionens krossande av Ungernupproret 1956 blev ett hårt slag för marxisterna i väst. Avstaliniseringen inleddes och den socialistiska rörelsen stod inför ett behov av att förnya sig och hitta ett nytt *raison d'être*.

Althusser tog sig på 1960-talet an uppgiften att rensa bort all hegelianism ur Marx lära. Hans försök till förnyelse av marxismen var tänkt att resultera i en materialism utan slutmål och teleologi.<sup>27</sup> Althusserns internationella genomslag blev stort, inte minst i Storbritannien och Sverige.<sup>28</sup> Även Lyotard menade att marxismen legitimerat sig själv genom ett stort narrativ över historien och utvecklingen. Detta narrativ hade av dess anhängare upplevts vara en oförvitlig sanning över tid och rum. Lyotard menade nu att denna attityd var auktoritär och falsk. I *The Postmodern Condition* utgick Lyotard från en önskan att riva ned den auktoritet som det stora narrativet – den stora berättelsen – ägde. Det gällde alltså inte bara den marxistiska ideologins stora berättelse utan alla existerande *grand narratives*.

I detta sammanhang är det särskilt intressant att en av Lyotards poänger var att även *vetenskaplig kunskap* var en

27 För en mycket utförligare analys av Althusser hänvisas till Montan (2014, s. 167–190) och Ekelund (2014, s. 191–229)

28 Ekelund (2014, s. 206).

sorts diskurs eller narrativ.<sup>29</sup> I det sammanhanget blev sambandet mellan kunskap och makt viktigt. I samhället existerade en hel mängd tävlande kunskaper. I ett stycke skrev Lyotard att vetenskapsmän, då de framträdde på TV eller blev intervjuade i tidningarna efter att ha gjort en vetenskaplig upptäckt, ständigt återgav den stora berättelsen om kunskap och framsteg. Enligt Lyotard spelade de enligt reglerna i "den narrativa leken". Lyotard ville inte bara synliggöra att dessa stora berättelsers sanningshalt kunde och borde ifrågasättas, utan också göra en poäng av att det fanns maktstrukturer bakom upprätthållandet av sådana narrativ. Staten sades satsa pengar för att upprätthålla somliga narrativ. Staten legitimerade sig själv genom sådana narrativ. Den kunskap som producerades använde staten för att erhålla folkets samtycke till politiska beslut.<sup>30</sup>

Lyotards idéer är intressanta men kräver ett specifikt teoretiskt synsätt. Synsättet bygger på att kunskap likställs med ideologi. Det finns i samhället flera parallellt existerande ideologier, det vill säga tolkningar av verkligheten – hur den är och borde vara. Detta är dock inte kunskap i form av fakta och vetenskap utan handlar om värderingar och teorier. Traditionellt sett har vetenskaplig kunskap definierats i ett motsatsförhållande till ideologi. Detta ifrågasätter postmoderna teoretiker – bland annat med stöd i Lyotards sätt att resonera – som i stället sätter diskurser och narrativ i främsta rummet. För Lyotard var ideologier ett slags diskurs. Vetenskaplig kunskap var också en diskurs.<sup>31</sup> Detta synsätt kom av Lyotards efterföljare att i förenklad form

---

<sup>29</sup> Lyotard (1979; 1984, s. 3).

<sup>30</sup> Lyotard (1979; 1984, s. 27–28).

<sup>31</sup> Lyotard (1979; 1984, s. 3).

tolkas som att det inte finns någonting som skiljer ideologi från kunskap och vetenskap. I förlängningen innebär detta också att det blir svårt eller omöjligt att vara objektiv eller att försöka sträva efter objektivitet. Enligt ett postmodernt tänkesätt är den verklighetsbild som har legitimitet som sann alltså alltid relaterad till makt. Olika berättelser om verkligheten har olika politiska implikationer, där vissa gynnas och andra missgynnas.

### Elevens egen berättelse<sup>32</sup>

Diskussioner och teorier som säger att vetenskapen i själva verket endast är ett bland flera möjliga tankesystem och inte har något berättigat anspråk på särställning får givetvis konsekvenser för kunskapsbegreppet och för utbildningen av barn och ungdomar. Det innebär att skolan kanske främst kommer att ses som en förlängning av ”den kunskapsdefinierande makten”. En kombination av postmodern kritik av makt och ett ifrågasättande av sanningar leder till att det går att tala om vetenskap som ”normativa kunskapanden” eller ”hegemoniska narrativ”. Läraren blir då en förlängning av samhällets förtryck, en slags spridare av det stora narrativet. Med ett sådant synsätt är det givet att vetenskapen eller kunskaper som lärs ut i första hand bör ifrågasättas av eleverna. Då verkar det också rimligt att eleverna i stället kan komma med alternativa berättelser till olika företeelser.<sup>32</sup>

Sådana idéer ligger i linje med den nya läroplan för grundskolan, *Lgr69*, som infördes 1969. Den satte ”eleven i centrum” och betonade att traditionella kunskaper var av underordnad betydelse i skolans verksamhet. I *Lgr69* valde

---

<sup>32</sup> Se exempelvis Bromseth och Darj (2010, s. 39).

man att betona att skolan skulle vårda eleverna socialt och väcka ett livslångt studieintresse som förberedde dem för framtiden, snarare än att tala om vilka kunskapsmässiga resultat eleverna skulle uppnå.<sup>33</sup> Johan Wennström har pekat på att idén om att sätta eleven i centrum kom från både höger- och vänsterhåll. Även högern, inspirerade av bland andra Milton Friedman, betonade alltmer sällan vikten av kunskap och expertis för lärarna och lärarrollen.<sup>34</sup> Såväl inom högern som inom vänstern har lärarens formella roll nedtonats.

Idén om att sätta eleven i centrum kombinerades också med idén om att undervisningen i första hand måste utgå från elevens egen individuella berättelse för att bli effektiv. De två göteborgspedagogerna Bo Andersson och Åke Hellstrand skriver: ”Vad har elever från Syrien, Bosnien, Eritrea, Indien och Chile för omedelbart intresse för den svenska emigrationen till Amerika? Undervisningen måste anpassas till elevens intresse och erfarenheter, elevens egen berättelse.”<sup>35</sup>

Det synsätt som träder fram i citatet ovan kan problematiseras, eftersom det riskerar att glida över i *socialkonstruktionism*, det vill säga påståendet att det inte finns någon kunskap bortom individens egna subjektiva upplevelser av verkligheten. Idén om att en individ kan se bortom det egna jaget och applicera universella rationellt härledda kunskaper och moraliska regler för en given situation erkänns svårligen i postmodern teori. Detta riskerar i sin tur att leda till en världsbild där kunskap nedvärderas och där det blir svårt att förstå andra – förutom möjligen i kontexten av diskursiva maktrelationer.

---

33 Wennström (2014, s. 45–46) och Skolöverstyrelsen (1969).

34 Se Wennström (2014, s. 61 ff.).

35 Andersson och Hellstrand (2007, s. 65).

”Alla skolämnen är historiska och sociala konstruktioner, vilket innebär att de formas över tid av de människor, individer och grupper, som verkar i samhället”<sup>36</sup>, heter det i en bok som används som kurslitteratur på lärarutbildningar senare i samma bok: ”Risken är att eleverna kommer att uppfatta att läraren är den enda som sitter inne med ’sanningen’ som en analys ska leda fram till och att svaren på så sätt är givna redan på förhand.”<sup>37</sup> I SIA-reformen (Skolans Inre Arbete) från 1976 finns liknande relativistiska formuleringar: ”I stället för att barnet lär sig att det finns rätta svar på frågor och en viss lösning på ett problem liksom definitiva kunskaper att inhämta, bör det lära sig att utifrån en kritisk inställning samla nya fakta att självt ta ställning till.”<sup>38</sup>

Inte minst för historieämnet har relativismen fått konsekvenser. Kronologi och fakta får ge företräde åt ett fokus på stora förändringar över tid och problematiserande analyser, där enstaka historiska epoker eller händelser väljs ut och studeras djupare. Dessa närstudier sägs sedan kunna ge modeller för att förstå andra situationer i historien eller i vår samtid. I Skolverkets kursplan för ämnet historia i grundskolan ges förhållandevis lite utrymme för mera grundläggande kunskap om historia gällande kronologi och viktiga händelser. I stället betonas tematiskt stoff, som miljö, migration, religion, kulturella utbyten och jämförelser. Historieämnet i årskurs 7–9 lägger störst fokus på 1900-talet.<sup>39</sup>

Kraven för betyg A i historia i slutet av årskurs 9 i

36 Bergman m.fl. (2009, s. 13).

37 Bergman m.fl. (2009, s. 175–176).

38 Citerat från Enkvist (2016, s. 84–85)

39 <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/historia>.

grundskolan gör gällande att eleven ska visa sina kunskaper i historia genom ”välutvecklade och väl underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar och människors levnadsvillkor och handlingar” och kunna undersöka utvecklingslinjer ”inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor” och då beskriva ”komplexa samband mellan olika tidsperioder”. Eleven ska utöver detta kunna föra väl underbyggda resonemang om hur historia använts och används för olika syften och vilka konsekvenser detta kan få.<sup>40</sup>

Betygskriterierna är preciserade och avancerade. De beskriver förmågor som kräver en mycket djup grundkunskap om historia. I ljuset av sådana kriterier är det utomordentligt viktigt att eleverna lärt sig en mängd fakta och kunskaper. Slutledningsförmåga och kapacitet att problematisera kommer inte av sig självt, oberoende av grundkunskaper.<sup>41</sup>

Nog är det så, att historieböckerna inte sällan ger en förenklad bild av historien som i sig utgör en samling av forskningsresultat, tillkomna i olika sammanhang med olika utgångspunkter. Att presentera dessa som en helhet kan vara förrådiskt. Variationen kan gå förlorad. Det är heller ingen ny företeelse att vara medveten om att det finns olika sätt att se på saken. När Kommittén för folkundervisning lade fram principer för en ny lärarutbildning 1914 utredde man ganska utförligt frågan om skilda historieuppfattningar (och markerade att historieundervisningen skulle stå på humanismens, inte på materialismens grund).<sup>42</sup> Det är vidare förvisso både roligt och lärorikt att fördjupa

---

40 <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/historia>.

41 Se Ingvar (2017).

42 Linné (1996, s. 176).



sig på väsentliga punkter i historieämnet. Däremot är det tveksamt om detta kan göras på ett konstruktivt sätt om man inte har förvärvat en god grundkunskap om historien i dess kronologiska helhet. Det går att ifrågasätta om det ens är möjligt att djupare undersöka och kritiskt granska något utan att ha grundkunskaperna klart för sig.

### Kunskaps- och sanningsrelativism i skolan

Den moderna syn på pedagogik och kunskap som framhåller att ett synsätt kan ställas bredvid ett annat – och att båda är lika giltiga – försvårar och underminerar i värsta fall helt lärarens uppgift att lära eleverna vilken som är rätt. För att citera ur en bok som används som kurslitteratur på kurser på lärarutbildningen i Malmö och kurser i pedagogik på Stockholms universitet och där de postmoderna synsätten presenteras: ”Givetvis hoppas jag att elever går vidare snarare än fastnar men frågan är vilken möjlighet vi som lärare har att kontrollera denna process? Vad elever lär sig är ju inget som går att styra och det är bara att förhålla sig ödmjukt inför detta faktum.”<sup>43</sup>

Sådana resonemang och en dylik kunskaps- och sanningsyn trivialiserar lärarnas stora och ansvarsfulla uppgift. I värsta fall blir synsättet att de inte har någonting att komma med förutom godtycklig maktutövning. Detta är givetvis problematiskt, inte minst därför att den unga individen – för att kunna undvika fördomar och felslut – först måste ges redskap att förstå vad som är sant, vad vi inte vet, vad vi tror men inte kan belägga och vad som är åsikter. Att frångå tron på vikten av universellt härledda kunskaper riskerar att

---

43 Björkman (2010, s. 179).

leda till en fragmentisering, där verkligheten tolkas enbart utifrån de egna värderingarna, utan hänsyn till fakta och evidens. Dagsaktuella fenomen som *fake news* och ”alternativa fakta” gör sig påminda. Det går att diskutera huruvida de postmoderna teorierna såsom de kommit att användas har bidragit till att skapa ett samhällsklimat där man accepterar relativiserande tolkningar av fakta och kunskap.

De postmoderna perspektiven på makt löper vidare risk att underkänna idén om individens autonomi och därmed i förlängningen tron på ett demokratiskt samhälle, där individerna genom utbildning är utrustade och berättigade att delta i ansvaret att styra. Om barn och unga får lära sig att makten alltid är godtycklig blir de inte bara missledda och lurade utan kan komma att betrakta sin egen livssituation med frustration och missnöje. En föreställning om makten som godtycklig kan också leda till att man slutar ta den på allvar. Från en känsla av att allt är godtyckligt är inte steget långt till en känsla av defaitism och likgiltighet inför samhällsförändringar. Draget till sin spets skulle alltså den allvarligaste konsekvensen bli att idén om demokrati som ett samhällsligt ideal går förlorad.

Det finns flera paradoxala inslag i denna relativism. Enligt teorin skulle naturvetenskapen kunna kritiseras för att inte vara allmängiltig eftersom den tillkommit i en viss samhällssituation. Men samtidigt säger teorin att det inte finns någonting allmängiltigt utan att det bara finns många sanningar bland andra som tävlar i maktkamper. Det blir ett cirkelresonemang som svårligen leder någonvart. Intressanta frågor om forskningens finansiering och tilltagande anpassning till externa intressen, eller frågor om enskilda forskares val av studieobjekt och metodik, riskerar att döljas av idéer om att allt är normativt och att allt bör kritiseras.

En upplösning av värdehierarkier blir till skada, inte bara för vetenskapen i sig utan också för alla rimliga försök att kritiskt granska olika företeelser i den vetenskapliga-politiska processen. Den relativistiska inriktningen i postmodern teori leder vidare till att traditionella vetenskapliga krav på belägg, objektivitet och begreppsprecision enkelt kan avfärdas.

Problemet är naturligtvis inte att det skulle vara dåligt med en kritisk blick. Ett visst mått av skepticism är positivt. Att presentera olika sätt att se på en företeelse är givetvis gott. Elever bör göras medvetna om att vad de lär sig inte i varje detalj utgör sista ordet. Men det finns behov av att försvara en tro på att det finns en verklighet som existerar oberoende av oss som betraktar den, och att vi kan nå kunskap om den med våra sinnen och genom empirisk prövning. Som subjekt kan vi förstås också enskilt eller kollektivt forma vår verklighet inom ramarna för den objektivt existerande verkligheten. Medel för att forma våra verkligheter är då ting som politiska ideologier, sociala värderingssystem med mera.

Den kunskap vi får om verkligheten är inte alltid perfekt. Det innebär givetvis att den kan kritiseras och prövas. Men att kritisera eller problematisera ett förhållande eller en teori på ett meningsfullt sätt förutsätter gedigna kunskaper. För att kunna föra kritiska resonemang och formulera egna argument krävs en fast kunskapsgrund och en förståelse för skillnaden mellan vetenskaplig metod och spekulativ. Det är vidare viktigt att upprätthålla distinktionen mellan vetenskap/kunskap och ideologi om man vill kunna bedriva kritik av politik för att uppnå förändring. Att problematisera begrepp och avhandla vilka normer och värden som bör gälla, eller hur våra värderingar påverkas av vår egen

kultur och tradition, är stora frågor som kräver djup bakgrundskunskap för att kunna diskuteras på ett fruktbart sätt. En postmodern kunskapssyn erbjuder ingen frisedel i detta avseende. Tvärtom. Om det är något en postmodern kunskapssyn förutsätter för att bli meningsfull så är det djup sakkunskap om det som ska problematiseras och dekonstrueras.

## Referenser

- Andersson, Bo och Åke Hellstrand (2007). *Tradition och progressivism i teori och praktik*. Rapport nr 2007:04. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Bergman, Lotta, Eva Hultin, Stefan Lundström och Gunilla Molloy (2009). *Makt, mening, motstånd. Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Björkman, Lotta (2010). "En skola i frihet – med 'miss-tagens' hjälp". I Janne Bromseth och Frida Darj, red., *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Skrifter från Centrum för genusvetenskap.
- Bohlin, Henrik (2014) "Horisontsammansmältning och paradigmskiften. Gadammers och Kuhns hermeneutiska omtolkningar av vetenskapen". I *Tillsammans. Politik, filosofi och estetik på 1960- och 1970-talen*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Broady, Donald (2007 [1981]). "Den dolda läroplanen". Uppdaterad och kommenterad utgåva av artikel ursprungligen publicerad 1981. *Kritisk Utbildningstidskrift – KRUT*, nr 127, 5–69.
- Bromseth, Janne och Frida Darj, red. (2010). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala:

- Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Carlgren, Ingrid och Ference Marton (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Constas, Mark A. (1998). "The Changing Nature of Educational Research and a Critique of Postmodernism". *Educational Researcher*, vol. 27, nr 2, s. 26–33.
- Ekelund, Alexander (2014). "Kampen om vetenskapen". I Anders Burman och Lena Lennerhed, red., *Tillsammans. Politik, filosofi och estetik på 1960- och 1970-talen*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Eljas, Emil, red. (1942). *Den svenska folkskolan 100 år, 1842–1942*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner.
- Enkvist, Inger (2016). *De svenska skolreformerna 1962–1985 och personerna bakom dem*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Helldén, Arne (2002). *Skola på villovägar: 30 års skolpolitik*. Linköping: Futurum.
- Ingvar, Martin (2017). "Inte anpassad för hjärnan". I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Linné, Agneta (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, Anna Sofia (2000). *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Lyotard, Jean-François (1979, 1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- Montan, Carl (2014). "Materialismens hemliga källa". I

- Anders Burman och Lena Lennerhed, red., *Tillsammans. Politik, filosofi och estetik på 1960- och 1970-talen*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Persson, Anders (2003). *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson.
- Scruton, Roger (1985, 2016). *Thinkers of the New Left*. Harlow, Essex: Longman. I omarbetat skick i *Fools, Frauds and Firebrands: Thinkers of the New Left* (2016). London: Bloomsbury.
- Sim, Stuart, red. (1998). *Postmodern Thought*. Cambridge: Icon Books.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan Lgr69, 1 Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Sokal, Alan och Jean Bricmont (1998). *Intellectual Impostures*. London: Profile Books.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Wennström, Johan (2014). *Lärare utan frihet – när vänstern och högern kidnappade lärarprofessionen*. Stockholm: Samhällsförlaget.
- Zackari, Gunilla och Fredrik Modigh (2000). *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt.

*Kapitel 4*

## Postmodernism och subjektivism i Läroplan för grundskolan, *Lgr11*

Under de senaste 50 åren har Sverige fört en skolpolitik som betonat jämlikhet framför kunskaper, vilket har kombinerats med en stark antiauktoritär strömning. Som Ingrid Wällgren beskriver i det föregående kapitlet har samtidigt filosofiska tendenser i form av relativism och subjektivism, som i förlängningen ifrågasätter vikten av kunskap, påverkat utbildningsvärlden.<sup>1</sup>

Syftet med detta kapitel är att visa att den postmoderna kunskapssynen fått fäste i den svenska läroplanen och vilka effekter detta får på undervisning, arbetsformer och kunskapsmål. Som vi kommer att se är den senaste läroplanen för grundskolan postmodern i flera avseenden. Elevernas aktiva deltagande i diskussioner ses som ett mål i sig, vilket försvagar inriktningen mot inläring. Begrepp som nihilism, relativism, subjektivism och postmodernism förekommer inte i läroplanen. Postmodernismens inflytande syns i stället i det faktum att själva ordet kunskap relativiseras och ifrågasätts.

Relativism och subjektivism står i motsatsställning till

---

<sup>1</sup> Wällgren (2017).

realism eller objektivism. Subjektivism i kunskapsfrågor implicerar att var och en själv kan avgöra vad som är kunskap, medan subjektivism när det gäller handling implicerar att var och en själv avgör hur hon eller han ska uppträda.

Ett visst element av subjektivitet i hur vi ser på saker och agerar är oundvikligt, och förekomsten av subjektivitet är inte i sig problematisk. Subjektivitet blir problematisk först om objektivitet underkänns eller undertrycks. Det betyder i så fall att skolan överger tanken att det finns kunskap som är allmänt accepterad och som därmed är av avgörande betydelse för den fortsatta utvecklingen av det komplexa och kunskapsintensiva samhälle vi skapat. Människan har med sin kunskap lyckats forma världen efter sitt huvud, men detta kräver att hon fortsätter att överföra den kunskap som ligger till grund för framstegen.

## Kursplaner i Läroplan för grundskolan 2011

*Läroplan för grundskolan 2011, reviderad 2016* består av tre delar. Den första har rubriken ”Skolans värdegrund och uppdrag” (5 sidor), den andra ”Övergripande mål och riktlinjer” (8 sidor) och sedan följer kursplaner som innefattar riktlinjer för bedömning och betyg (240 sidor).

Vi ska börja med kursplanedelen som är den mest konkreta och först nämna några allmänna iakttagelser. Det slående är att alla ämnen mer eller mindre har blivit samhällskunskap samt att diskussion framställs som ett mål i de olika ämnena. Ämnen som biologi, kemi, fysik, teknik och geografi innehåller så många inslag av samhällskunskap och historia att det starkt begränsar utrymmet för själva ämnet. I språk inklusive svenska talas det mycket om muntligt språk men mindre om läsning och skrivning. I olika



ämnen sägs det att eleverna ska tänka ut projekt, genomföra dem och sedan utvärdera dem, som om de vore blivande projektledare och inte skolelever.

Av betygsanvisningarna framgår att det är en enorm skillnad mellan E, det vill säga godkänt, och A, det högsta betyget. Gapet är så stort att man undrar om det är meningsfullt att säga att eleverna i fråga bedöms ha läst samma kurs, och den som tar kraven på allvar kan fråga sig hur det alls ska vara möjligt att få högsta betyg. Exempelvis krävs bland annat följande för att få högsta betyg i årskurs 9 i svenska (fetstil i original):

Eleven kan föra **VÄLUTVECKLADE OCH VÄL** underbyggda resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande likheter och skillnader.

För att förstå vilket inflytande postmodernism har på läroplanen inleder vi med ett stickprov från kursplanerna i biologi. Det är inte elevernas kunskaper i biologi som står i centrum utan det vaga ordet ”utveckling” och att eleverna ska ha möjlighet att ställa frågor utifrån sina egen subjektiva utgångspunkter:

Undervisningen i ämnet biologi ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om biologiska sammanhang och nyfikenhet på och intresse för att veta mer om sig själva och naturen. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att ställa frågor om naturen och människan utifrån egna upplevelser och aktuella händelser (s. 156).

Kunskaper nämns som jämbördigt med nyfikenhet och intresse, och undervisningen ska ge möjlighet att ställa frågor, inte kunna besvara egna och andras frågor.

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att använda och utveckla kunskaper och redskap för att formulera egna och granska andras argument i sammanhang där kunskaper i biologi har betydelse. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att hantera praktiska, etiska och estetiska valsituationer som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet (s. 156).

Det står inte att eleverna ska lära sig biologiska begrepp utan att de ska formulera begrepp och granska medelevernas argument. Detta förutsätter rimligen att de tidigare har lärt sig något om biologi, men den inlärningen talas det inte om. I stället för att tala om att eleverna ska kunna hantera begrepp, står att de ska ges förutsättningar för detta. Läroplanen är formulerad så att den anger vad läraren ska erbjuda, snarare än vad eleverna ska lära sig:

Undervisningen ska även bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med biologins begrepp, modeller och teorier samt förståelse för hur dessa utvecklas i samspel med erfarenheter från undersökningar av naturen och människan. Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar förmågan att samtala om, tolka och framställa texter och olika estetiska uttryck med naturvetenskapligt innehåll (s. 156).

Språket är abstrakt och kräver mycket tolkning. Läroplanen uttalar sig mycket vagt om vad exakt det är eleverna ska kunna, samtidigt som det ofta understryks att de ska lära

sig använda denna kunskap. Betyder "förtrogenhet" att ha varit närvarande på ett antal lektioner i biologi? Betyder "samtala om" att ha deltagit i ett grupparbete? Avsnittet avslöjar att pedagogiken är postmodern såtillvida att den betonar processen framför resultatet, det vill säga att eleven deltar i ett pågående "lärande" snarare än uppnår en viss kunskap uppvisad i ett förhör eller en skrivning:

Genom undervisningen ska eleverna få inblick i naturvetenskapens världsbild med evolutionsteorin som grund samt få perspektiv på hur den har utvecklats och vilken kulturell påverkan den har haft (s. 156).

Vad betyder det att eleverna ska "få en inblick" i ett visst ämne och att eleven samtidigt ska "få perspektiv" på ämnets historia och dess påverkan kulturellt? Ämnet töms på ett precist innehåll genom att målen formuleras på ett svepande och vagt sätt. Läroplansförfattarna understryker inte att det i varje ämne utvecklats ett antal grundläggande kunskaper som kan överföras till en elev och ge denne en bas för förståelse av ämnet. Genom att generationer av lärare och elever har arbetat med ett material har det allra viktigaste "mejslats fram", och framsteg är just att det som bara de främsta vetenskapsmännen ursprungligen förstod nu kan läras ut till skolelever. Läroplanen fokuserar dock inte på inläring i själva ämnet; biologi görs snarast till en del av ämnet samhällskunskap, eftersom eleverna ska

använda kunskaper i biologi för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet (s. 156).

Trots att det aldrig anges vilka grundkunskaper elever ska lära sig, ska de alltså kunna diskutera ämnet och granska information om det. Ytterligare ett exempel är formuleringen av mål för årskurs 7–9. Eleverna ska studera ”människans sexualitet och reproduktion samt frågor om identitet, jämställdhet, relationer, kärlek och ansvar” (s. 159); biologi görs alltså till samhällskunskap. De ska också studera ”de biologiska modellernas och teoriernas användbarhet, begränsningar, giltighet och föränderlighet” (s. 160), det vill säga eleverna ska ifrågasätta ämnet samtidigt som de studerar det, vilket försvagar inläringen och i praktiken uttrycker en relativism.

I betygsanvisningarna för högsta betyget, ett A, efter årskurs 6 framgår det tydligt att det inte är kunskap som är målet. Målet verkar vara att kunna tala om biologi och diskutera ämnet snarare än att ha kunskaper på området:

Eleven kan samtala om och diskutera enkla frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet genom att ställa frågor och framföra och bemöta åsikter på ett sätt som FÖR SAMTALEN OCH DISKUSSIONERNA FRAMÅT OCH FÖRDJUPAR ELLER BREDDAR DEM. Eleven kan söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor och för välutvecklade resonemang om informationens och källornas användbarhet. Eleven kan använda informationen i diskussioner och för att skapa texter och andra framställningar med god anpassning till sammanhanget (s. 162, fetstil i originalet).

Eleven kan också berätta om några naturvetenskapliga upptäckter och deras betydelser för människors levnadsvillkor (s. 163).

Våra bästa sjätteklassare ska känna till ämnets historia och påverkan på kultur och samhälle, vilket är ett fält i sig, samtidigt som inläringen av själva ämnet inte är central.

Ämnet teknik finns på högstadiet och illustrerar också tendensen att göra om andra ämnen till samhällskunskap, och snarast en politiserad sådan:

Genom undervisningen ska eleverna ges möjligheter att utveckla förståelse för att teknisk verksamhet har betydelse för, och påverkar, människan, samhället och miljön. Vidare ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla tilltro till sin förmåga att bedöma tekniska lösningar och relatera dessa till frågor som rör estetik, etik, könsroller, ekonomi och hållbar utveckling.

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om teknikens historiska utveckling för att de på så sätt bättre ska förstå dagens komplicerade tekniska företeelser och sammanhang och hur tekniken påverkat och påverkar samhällsutvecklingen. Undervisningen ska även bidra till elevernas förståelse för hur teknik utvecklas i samspel med andra vetenskaper och konstarter (s. 278).

Liksom i biologi ska eleverna ges möjligheter att utveckla en förståelse, men det står inte att de ska lära sig något precist. Också i detta ämne ska de utveckla självförtroende beträffande sin egen förmåga att bedöma. De ska också studera teknikens historia. Samtidigt förväntas eleverna på några få veckotimmar skaffa sig följande mycket komplexa kunskaper:

- identifiera och analysera tekniska lösningar utifrån ändamålsenlighet och funktion,
- identifiera problem och behov som kan lösas med teknik och utarbeta förslag till lösningar,

- använda teknikområdets begrepp och uttrycksformer,
- värdera konsekvenser av olika teknikval för individ, samhälle och miljö, och
- analysera drivkrafter bakom teknikutveckling och hur tekniken har förändrats över tid (s. 278).

Målen är så allmänt formulerade att de kunde gälla en ingenjörsutbildning lika gärna som en grundskolekurs. Det slående är att det inte framgår vilka baskunskaper och grundläggande färdigheter en elev ska förvärva samtidigt som eleven förväntas göra egna bedömningar på området teknik.

Om vi ser på de samhällsvetenskapliga ämnena kan vi konstatera att just ämnet samhällskunskap är dominerande och att en relativistisk och subjektivistisk inställning är klart märkbar. Eleverna ska ”uttrycka och värdera” ståndpunkter, och ämnet är inriktat inte på att lära sig vissa fakta utan på att diskutera, söka på nätet och se olika perspektiv. Att kunna göra detta kräver djup grundkunskap, men det talas inte om någon sådan. Eleverna ska:

- uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv,
- söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet,
- reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser (s. 216).

Redan i årskurs 4–6 ska eleverna i historia, samtidigt som de lär in enkla basfakta, lära sig att dessa egentligen inte är fakta utan någonting föränderligt som kan och bör ifrågasättas. Detta förfaringssätt blir förvirrande för eleven och

kan undergräva inläringen. I programmet ingår:

- Hur historiska personer och händelser, till exempel drottning Kristina, Karl XII och häxprocesserna, har framställts på olika sätt genom olika tolkningar och under skilda tider.
- Vad begreppen förändring, likheter och skillnader, kronologi, orsak och konsekvens, källor och tolkning betyder och hur de används i historiska sammanhang.
- Tidsbegreppen vikingatiden, medeltiden, stormaktstiden och frihetstiden samt olika syn på deras betydelse (s. 199).

Ämnet religion innehåller betydligt mer diskussion än faktainläring och har blivit ett subjektivistiskt ämne, såtillvida att det betonar och utgår ifrån den egna uppfattningen och situationen:

Undervisningen ska stimulera eleverna att reflektera över olika livsfrågor, sin identitet och sitt etiska förhållnings-sätt. På så sätt ska undervisningen skapa förutsättningar för eleverna att utveckla en personlig livshållning och förståelse för sitt eget och andra människors sätt att tänka och leva (s. 206).

Kraven för betyget A i årskurs 9 i idrott och hälsa visar att ämnet idrott har getts ett delvis nytt innehåll. Betygskriterierna har inte en klar betoning på idrottslig prestation utan säger:

Eleven kan delta i lekar, spel och idrotter som innefattar komplexa rörelser i olika miljöer och varierar och anpassar sina rörelser **väl** till aktiviteten och sammanhanget. I

danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser **väl** till takt, rytm och sammanhang (s. 53–54, fetstil i originalet).

Eleven kan på ett **väl** fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter. Eleven kan även utvärdera aktiviteterna genom att samtala om egna upplevelser och föra **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan.

Eleven planerar och genomför friluftaktiviteter med **god** anpassning till olika förhållanden, miljöer och regler. Dessutom kan eleven med **god** säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel.

Eleven kan på ett **väl** fungerande sätt förebygga skador genom att förutse och ge **välutvecklade** beskrivningar av risker som är förknippade med olika fysiska aktiviteter. Dessutom kan eleven hantera nödsituationer vid vatten med alternativa hjälpredskap under olika årstider (s. 54, fetstil i originalet).

Den elev som är duktig i sport men är mindre intellektuellt och verbalt utvecklad har svårt att få ett högt betyg, eftersom alla ämnen tenderar att flyta ihop med samhällskunskap och svenska. I alla ämnen ska elever diskutera, planera och utvärdera snarare än visa ämnesspecifika kunskaper och färdigheter, och denna inriktning kan gynna personer med verbal läggning snarare än personer med specifika kunskaper i det enskilda ämnet.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> En tredjedel av alla barn beräknas ha en introvert personlighet och missgynnas därmed (Cain, 2012).



Ämnen som svenska och matematik innehåller långa listor med föreskrivet innehåll. Det myckna innehållet gör att läraren tvingas välja vad som kan hinnas med, vilket leder till en osäkerhet över vad som egentligen föreskrivs. Svenskämnet uttrycker en syntes av läroplanens allmänna idéer om att elever ska utveckla kunskaper, ges förutsättningar och få tilltro till sin språkförmåga. Genomgående betonas processen snarare än resultatet. Ämnet är inriktat på muntligt tal. Det finns inga exakta angivelser vare sig för vad eleverna ska läsa eller hur mycket. De ord som genomgående används för att beskriva nivån godkänt i årskurs 9 är ”enkel” och ”i huvudsak fungerande” (s. 255). Man kan säga att språkundervisningen betonar elevens egen uttrycksvilja och uttrycksförmåga snarare än förståelse av vad andra människor vill säga eller vad skrivna texter uttrycker.

Läroplanen kan sägas ligga väl i linje med den egyptisk-amerikanske litteraturteoretikern Ihab Habib Hassans jämförelse av modernism och postmodernism.<sup>3</sup> Det han kallar modernism motsvarar ungefär det som skola och forskning tidigare stod för medan det postmoderna är leken och spelet, att inte följa en i förväg uppgjord plan, det ”öppna” och inte det ”slutna”. Det postmoderna avvisar tanken på kunskapsmässig progression och hierarki. Utbildning blir därför att delta i en oavslutad process och läraren blir en deltagare bland andra i utbildningsaktiviteten, medan man tidigare såg läraren som en auktoritet.

I stället för att bygga upp en individs kunskap inom ramen för strukturer – ämnen, fält, genrer – ligger fokus på att ”dekonstruera”, överskrida gränser och ställa olika element bredvid varandra på ett jämbördigt sätt. Den som inte

---

<sup>3</sup> Hassan (1987).

tillägnar sig strukturer specifika för ämnet är hänvisad till att bli kvar på ytan, vilket inte uppfattas som problematiskt så länge kunskap relativiseras. I så fall blir det egalt vilka element man väljer ut eller i vilken ordning man nämner dem.

Sammanfattningsvis kan sägas att de här kursplanerna är relativistiska, eftersom de betonar att kunskaper förändras. Ordet "sanning" nämns inte, och ordet "kunskap" stoppas in i en kontext där fakta ska diskuteras eller ses i ett personligt sammanhang. Detta leder till relativism och subjektivism utan att detta tydligt uttalas. Att olika syften och krav ställs bredvid varandra utan hierarkisering är ett postmodernt drag som även det undergräver inriktningen på kunskapsinhämtande.

Det ska också upprepas att den starka betoningen på att uttrycka sina åsikter och diskutera är märklig i en organisation som antas vara till för inhämtande av kunskap. Det går att se ett samband mellan kursplanernas utformning och Sveriges sjunkande resultat i internationella kunskapsjämförelser i naturvetenskap och läsförståelse. Naturvetenskap innehåller i Sverige starka inslag av samhällskunskap och historia, vilket minskar tiden för fackämnena, och svenskämnet ägnar mycket tid åt att eleven ska uttrycka sig själv snarare än utveckla läsförståelse.

## De två inledande avsnitten i läroplanen

Läroplanens inledande stycke, "Skolans värdegrund och uppdrag", betonar honnörsord som "demokrati", "männliga rättigheter", "varje människas egenvärde och respekt" och "respekt för vår gemensamma miljö" (s. 7), och fortsätter:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker det genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (s. 7).

Det är inte fel på målen, men den här läroplanen gäller en obligatorisk sammanhållen grundskola med betydande ordnings- och inlärningsproblem. Det saknas upplysningar om vad som egentligen ska ske i klassrummet. Hur är det meningen att rättskänslan ska stärkas, när okoncentrerade och högljudda elever dominerar klassrummet? Vilka beteenden är det som ska tolereras? På vilket sätt ska eleverna lära sig generositet? Vad händer om elever inte tar ansvar?

Ett annat problematiskt inslag har att göra med att föräldrar och elever ges rätt att påverka utbildningen och att läraren är skyldig att ta hänsyn till dem i planeringen. Texten säger:

Skolan ska klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan. Det är inte minst viktigt som underlag för den enskildes val i skolan (s. 8).

Frågan är hur skolan ska balansera mellan att å ena sidan ha fasta kursplaner, å andra sidan låta elever och föräldrar få igenom andra mål. Antingen är det inte avsett att dessa

ska kunna påverka annat än betydelselösa aspekter, och då kan man tala om manipulation, eller så finns det inga klara mål för undervisningen. Olika föräldrar och elever i en och samma klass kan dessutom ha helt olika önskemål, och hur gör läraren då? För att ta ett vanligt förekommande fall kan vissa exempelvis kräva läxfrihet, medan andra vill att undervisningen ska ha mer innehåll, inklusive läxor. Det talas om elevers val, men dessa är i praktiken starkt begränsade, eftersom svensk grundskola bygger på den sammanhållna klassen som organisationsidé. Läroplanen beskriver en skola som är kollektivistisk i sin organisation och subjektivistisk till sitt innehåll, men eftersom den kollektivistiska organisationen tas för given betonas huvudsakligen den subjektivistiska aspekten:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i arbetslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (s. 8).

Formuleringen om de arbetsformer som förespråkas talar inte om kunskap och inläring utan betonar ett slags skapande av en framtida medborgare som är van att agera i grupp och ha vissa valmöjligheter. Man kan tala om ett socialpsykologiskt syfte mer än ett inläringssyfte. Det är inte inläring som söks utan självförtroende: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom

rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (s. 9). Tilltro till sin förmåga förväntas med andra ord inte härröra från faktiskt uppövad förmåga som ett resultat av utbildning utan uppstå genom att eleven ges möjligheter att kommunicera. Ytterligare ett postmodernt inslag märks i det faktum att läroplanen understryker att läraren ska fråga sig vad kunskap är:

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir en helhet (s. 10).

Kunskapsbegreppets problematisering kan förvisso vara intressant, men här breddas kunskapsbegreppet och görs mycket vagt, vilket gör det oklart vilka aktiviteter som ska ses som legitima i skolan.

I avsnittet ”Övergripande mål och riktlinjer” finns också en rad honnörsord som knappast någon kan invända mot, såsom ”miljö”, ”solidaritet”, ”demokrati”, ”motverka diskriminering” och ”ge stöd”, men det förblir vagt vad de ska innebära för skolverksamhetens innehåll. Avsnittet är samtidigt mer konkret än det första avsnittet, och därför

framgår det tydligt att inläring inte är prioriterad; det går inte att undgå intrycket att läroplanen ser en motsättning mellan traditionell kunskapsförmedling och demokratiska värden.<sup>4</sup>

Läroplansförfattarnas kunskapssyn leder till en betoning av att skolorna ska ”fungera” och att det inte ska bli klagomål. Det som de föreskriver för lärare och rektorer är därför inte av intellektuell utan främst av social art. I en lista över vad lärare ska göra står inte ”förmedla kunskap” högst upp som prioriterad uppgift. Lärarna ska bejaka ett subjektivistiskt perspektiv hos eleverna och det är inte ämneskunskap som står i centrum för texten. Man kan säga att synen på lärare och rektorer är instrumentell, och de uppskattas inte för vad de är och vad de kan utan för vad de ska göra. När det gäller lärarna talas det varken om kunskaper eller kompetenser utan om krav:

Läraren ska

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevens vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, och
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
  - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,

---

<sup>4</sup> Se vidare diskussionen i Wällgren (2017).

- upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
- får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,
- successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
- får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och
- får möjligheter att arbeta ämnesövergripande (s. 14).

Den lärarroll som betonas är alltså den som handledare samt psykologiskt och socialt ansvarig för eleven, snarare än kunskapsförmedlare. Observera betoningen på ämnesövergripande studier och på att läraren ska skapa möjligheter, samtidigt som det är eleven som ska leda sin egen inläring. Det ges stort eftertryck åt elevens eget ansvar, vilket är svårt att förena med beskrivningen av lärarens ansvar:

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktiga ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen (s. 15).

Lärarna är alltså ansvariga, men eleverna ska ha inflytande och också föräldrarna. Här återkommer kravet att skolan ska ”samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet”

(s. 16). Varför skulle någon utbilda sig till lärare, om elever och föräldrar förstår skolans uppgift lika bra som en utbildad lärare? Varför ska man ha en läroplan? Tänkandet är postmodernt i den bemärkelsen att allt är öppet, allt är vagt och obestämt, allt är en process, allt kan ändras och det viktiga är deltagande och inte slutresultat.

När man läser i exempelvis anglosaxisk litteratur om skolor som når utmärkta resultat, också i socialt utsatta områden, betonas det alltid att rektor har elevernas kunskapsresultat som sin främsta prioritering. Det är därför viktigt att veta att den svenska läroplanen har långa listor med vad en rektor ska göra, samtidigt som prioritering av elevernas inlärningsresultat lyser med sin frånvaro. Att läsa den mycket långa listan är viktigt för att förstå varför Sverige får allt lägre utbildningsresultat.

Rektor ska se till att

- skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas,
- skolans arbetsmiljö utformas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, t.ex. bibliotek, datorer och andra hjälpmedel,
- undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver
- kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan,
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärarna gör,
- undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet,



- i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger,
- samarbetsformer utvecklas mellan förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande,
- samverkan kommer till stånd med förskolan för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete,
- formerna för samarbete mellan skolan och hemmen utvecklas och föräldrarna får information om skolans mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ,
- samverkan med skolor och arbetslivet utanför skolan utvecklas så att eleverna får konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning,
- den studie- och yrkesorienterande verksamheten organiseras så att eleverna får vägledning inför de val som skolan erbjuder och inför fortsatt utbildning,
- personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter,
- skolans internationella kontakter utvecklas, och
- skolpersonalen får kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen (s. 18–19).

Listan visar att den nya läroplanen i minst lika hög grad som de tidigare läroplanerna är inriktad på samverkan i alla former som universallösning vid problem. Likaså håller man fast vid synen att ämnesövergripande studier skulle vara mer meningsfulla för studieomotiverade elever

än ämnesspecifika studier. Sverige har ändå prövat de här metoderna i ett halvt sekel, de har inte fungerat, och det finns internationella studier som pekar på att det i stället är koncentration på ämnesstudierna och låg tolerans för störande aktiviteter som ger bra resultat.<sup>5</sup> För att bara nämna en specifik punkt är betoningen på föräldrarnas medverkan problematisk. Föräldrar är synnerligen olika i dagens multikulturella Sverige. Hur ska det gå till när alla ska påverka skolan, och skolan samtidigt ska ge hög kvalitet åt alla elever och i möjligaste mån speciellt stimulera elever från hem utan studietradition? Elever kan rent objektivt ha olika behov, och föräldrar kan ha helt olika åsikt om vad skolan ska göra eller inte göra. Kort sagt bygger läroplanen varken på vetenskap eller på beprövad erfarenhet.

Samtidigt som den nya skollagen och den nya läroplanen infördes skapades en ny myndighet, Skolinspektionen. Nu kommer skolinspektörer till skolorna med läroplanen i handen och ”bockar av” huruvida lärarna och rektorerna har gjort exakt som det står i läroplanen. De listor som återgetts används för att kritisera också skolor som når goda resultat men där lärare och skolledare inte gör allt det som står i listorna. Det finns inga bevis för att goda skolresultat skulle vara en följd av de arbetsuppgifter som räknas upp i listorna, och kombinationen postmodern läroplan och Skolinspektionen kan därför ha en direkt negativ inverkan på utbildningskvaliteten.

Sammanfattningsvis är det nödvändigt och brådskande att svensk utbildning på alla nivåer lämnar den tankevärld av relativism, subjektivism och postmodernism som har så stort inflytande. En sådan frigörelse skulle få stora positiva

---

<sup>5</sup> Se Hattie (2014) för referenser till sådana studier.

effekter på studieresultaten men kräver omfattande åtgärder. Läroplaner och skollag behöver skrivas om. Tiden i skolan måste inriktas på inläring, och eleverna bör examineras, såsom sker i utbildningssystem med goda resultat. Lärarutbildningen måste inriktas på ämneskunskap och hur denna ska förmedlas. Den ansvariga tillsynsmyndigheten måste få nya direktiv och koncentrera sig på att utvärdera studieresultatet.

## Referenser

- Cain, Susan (2012). *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking*. New York, NY: Crown Publishers.
- Hassan, Ihab Habib (1987). *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Hattie, John (2014). *Synligt lärande – en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan 2011, reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på <http://www.skolverket.se/> (nedladdat 14 oktober 2016).
- Wällgren, Ingrid (2017). "Den postmodernistiska kunskapsynen och den svenska skolan". I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.

*Kapitel 5*

## Inte anpassad för hjärnan

Visst är tråkigt att konstatera att det svenska skolsystemet inte förmår att leva upp till samhällets beställning och därmed så påtagligt sviker eleverna. Genomgången av resultaten i den senaste av alla offentliga utredningar som gjort en värdering av skolans prestation visar tydligt, att när svensk skola inte fungerar drabbar det framför allt de svagpresterande eleverna och då särskilt de som växer upp under tuffa socioekonomiska förhållanden. Men det stannar inte där: de högpresterande blir allt färre. Det betyder att skolan som system inte tillvaratar den potential som varje individ har, vilket i sin tur betyder att Sveriges samlade kraft i den globala konkurrensen hotas. I sökandet efter orsaken har både vänsterns och högerens politiker vid olika tillfällen hänvisat till den ökade invandringen.

Siffrorna visar tydligt att läget är synnerligen allvarligt för de barn som kommer till Sverige några år efter skolstart. I den gruppen är det få som lyckas genomföra sin skolgång. De som kommer tidigt – och särskilt om deras föräldrar har högre utbildning – klarar sig ofta lika bra eller bättre än de som är födda i Sverige. Det framkommer inga större skillnader efter korrektion för familjens socioekonomiska

styrka.<sup>1</sup> Men det faktum att skolan inte klarar sitt utjämningsuppdrag slår mycket hårt mot de många elever bland utrikes födda med svag socioekonomisk ställning och utbildningstradition. Det innebär också att samhällets integrationssträvanden hindras eftersom så många av de nyanlända familjerna har en svag socioekonomisk ställning som alltför ofta resulterar i en ofullständig skolgång för barnen.

På sidan 57 i utredningen *På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik*<sup>2</sup> framgår att den lägsta decilen (det vill säga de tio procenten av eleverna med svagast resultat) gått från att ligga 20 procent över OECD i medeltal till att tio år senare ligga 35 procent under OECD:s medeltal (se också Magnus Henreksons kapitel för ytterligare underlag).<sup>3</sup> Just den siffran visar hur vårt skolsystem nu sviker alla dem som mest behöver en bra skola.

Även om biologin och hjärnforskningen naturligtvis inte kan eller ska peka ut detaljer om hur skolan bör organiseras, finns det vissa grundkunskaper inom området som har betydelse för hur bra utbildning bör organiseras. Tankarna kring den svenska folkskolan är fortfarande intressanta eftersom de ledde till att Sverige fick en ledande position i världen. Huvudtankarna var systematik, progression genom formativ pedagogisk ledning och förståelse för att det behövs både inlärning av kunskaper och träning av grundfärdigheter. Grundskolan, som infördes under 1960-talet, betonade snarare inkludering: alla skulle med och ges en chans.

---

1 OECD (2015).

2 SOU 2016:59.

3 Henrekson (2017).

En grundläggande förståelse för hur hjärnan fungerar pekar tydligt på att flera av de fundamentala idéerna med folkskolans organisation var helt rimliga. Med samma glasögon blir det samtidigt lätt att notera viktiga svagheter i den moderna skolans sätt att se på kunskap och inlärningsmodeller. Tesen i detta kapitel är att en väl fungerande skola är viktigast för dem som av olika skäl inte har livets alla nycklar med sig till skolan. Tesen stärks av OECD:s analys av det svenska systemet.<sup>4</sup> Utgångspunkten för kapitlet är den beskrivning av hur skolans inre struktur av ideologiska skäl gradvis lösts upp och baktalats där den funnits kvar (se vidare Inger Enkvists kapitel i denna bok).<sup>5</sup>

Synen på kunskap och sanning är särskilt viktig att fundera över i det tidevarv vi lever i. Rika programledare för dokusåpor med lögnen som vapen kan nå höga politiska poster och samtidigt fylls den politiska samhällsarenan i Europa med intellektuellt tom populism. Den konstruktivistiska grundsynen inom pedagogiken, det vill säga att människor själva skapar och konstruerar kunskap i interaktion med omvärlden, gröper ur begrepp som kunskap och vetande eftersom avgörandet om vad som är kunskap överläts till individen. Endast med en dominerande konstruktivistisk grundsyn kan begreppet alternativ sanning vara gångbart.<sup>6</sup> Hela den västerländska intellektuella traditionen och utvecklingsframgången kan förknippas med den antika grekiska filosofin med sin kärlek till kunskap,<sup>7</sup> det vill säga idén att kunskap finns och att gemensam kunskap är ett fundament för ett fungerande samhälle.

---

4 OECD (2015).

5 Enkvist (2017).

6 Kakutani (2017) och Wällgren (2017).

7 Andrén (2016).

Kunskapen överförs till nästa generation via arv och miljö. Den genetiska grundkoden är en viktig del i de förutsättningar som individen har. Genetiken ger dock bara förutsättningarna och möjligheterna. Det finns myriader sätt att inte nå den potential som man som individ får med sig via generna. Samtidigt innehåller den genetiska koden informationen för många av våra grundläggande beteenden, och kanske framför allt en guide för hur individen genom att följa andra individer kan tillägna sig kunskaper och beteenden som ger överlevnad och framgång.

Precis som samhället är formbart är hjärnan det och beter sig inte som ett linjärt system. I linjära system kan man, om man gör en förändring, förutse nästa steg. Motsatsen är det som kallas ett kaotiskt system. I ett sådant system finns vissa grundregler för funktionen men utvecklingen kan inte förutses på detaljnivå. Det ligger i grundfunktionen i hjärnan, som är ett primärt kaotiskt system, att utvecklingen endast kan få en riktning om inre och yttre drivkrafter är koordinerade och uthålliga.

Läser man i standardverket i lärarutbildning *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*<sup>8</sup> inser man snabbt att det behövs en rejäl revision av synen på kunskap och lärande inom skolan och särskilt inom lärarutbildningen. I kapitlet ”Den lärande människan” skrivs om hur till och med en av de tidigare företrädarna för progressivismen värjde sig mot de idéer som härskar i skolan i dag. I skolor som organiserades uteslutande efter elevens intressen och erfarenheter blev ”pedagogiken ofta otydlig för eleverna och undervisningen blev utan riktning och progression”,<sup>9</sup> enligt Dewey. Det är

---

8 Lundgren, Säljö och Liberg (2012).

9 Lundgren, Säljö och Liberg (2012).

just riktning och progression som saknas i dagens skola. För att veta vart man ska behöver man veta var man är, det vill säga ha begrepp och data som visar hur långt på lärandets resa en elev hunnit. Utan detta finns inte kärnan i det som kallas den formativa bedömningen. Då blir pedagogens ord sakligt innehållslös uppmuntran som inte kan följas upp.

De barn som får riktning och progression från hemmet klarar sig bättre medan de andra halkar efter. Säljö skriver i samma kapitel att metaforen för lärande i behaviorismen är förvärv av beteenden.<sup>10</sup> Här glöms att beteenden inte finns utan motivation, reflektion, färdigheter, social interaktion, kunskap, inläring och kognition – och allt annat som hör till mänskligt beteende. Misskrediteringen av behaviorismen via felaktiga beskrivningar har starka historiska rötter men har samtidigt hämmat den viktiga flervetenskapliga akademiska diskussionen om pedagogiken.

Skolan tar in alla barnhjärnor på entreprenad för att under tolv år bidra till att forma alla barns möjligheter i framtiden. Idén att alla barn går i en gemensam skola handlar om att alla ska få del av gemensamma kunskaper och värderingar samt att de barn som kommer från en utmanad miljö ska få en mer rättvis chans att utvecklas till sin fulla potential. Med det monopol som skolan har för det viktiga samhällsuppdraget blir det viktigt att fundera över hur kunskaper och värderingar formas i vår hjärna.

## Hjärnan har ett inbyggt socialt maskineri

Vår hjärna är i grunden en förutsägelsemaskin. Det är den huvudsakliga evolutionära fördelen med att utveckla en

---

<sup>10</sup> Lundgren, Säljö och Liberg (2012).



hjärna. Utvecklingen av våra motoriska mönster som att gå eller springa är så automatiska att de kan utföras utan att vi behöver tänka. Själva mönstret för exempelvis gående är så automatiserat att vi till och med kan förutse hur det kommer att kännas när vi går. Bara om det blir avvikelser tänker vi på gåendet. Det beror på att från hjärnan kommer inte enbart den motoriska styrningen för gåendet utan också information om hur det kommer att kännas när man går.

Den mänskliga hjärnan har ökat i kapacitet i takt med evolutionen. Till en början blev hjärnan bara större, vilket förbättrade överlevnadskraften för individen och gruppen. Att enbart öka hjärnans storlek löste inte alla behov. Evolutionen ledde till radikala förändringar. Det som åstadkom det stora språnget var när människan utvecklade pannlobernas och hjässlobernas associationsområden. Där byggdes för de stora tankarna och där huserar de stora förutsägelseerna. Då blev det möjligt att planera, att pröva beteenden utan att utföra dem, att reglera emotionella mekanismer och dessutom att meningsfullt kunna samverka med människor långt utanför den egna gruppen. Hjärnans sociala maskineri utvecklades nästan till fulländning.

Nästa steg var språkets utveckling. Språket ger inte bara förutsättningar för en bättre och mer omfattande kommunikation mellan individer utan också en möjlighet att packa informationen i kategorier och abstraktioner. Språkets utveckling hänger intimt samman med tänkandets utveckling hos individen.<sup>11</sup> Det är alltså centralt för skolan att säkerställa alla barns språkutveckling inklusive läsning redan under den första tiden i skolan för att eleven ska klara av alla andra saker som ska läras och förstås under skoltiden.

---

<sup>11</sup> Pinker (2003).

De förutsägelser människor gör har naturligtvis olika kvalitet. En förutsägelse byggs upp av tillgänglig information där inte minst den redan lagrade informationen är viktig. Särskilt viktig är den lagrade information som bygger på djup förståelse. Möjligheten att tillägna sig kunskaper inom ett område där man helt saknar insikt begränsas av att hela kunskapsstrukturen måste förstås, samtidigt som nya delar – fakta och samband – lärs in. Om man har insikt i den globala strukturen för det man ska lära sig blir förståelsen mycket lättare att nå. Detta är en av de stora upptäckterna från experimenten med artificiell intelligens. Att enbart lära sig genom sökande (*bottom-up*) är omständligt, saknar precision och kräver oändligt med beräkningskapacitet. Får man samtidigt styrinformation om globala strukturer (regler, *top-down*) är vägen till förståelse mycket kortare.<sup>12</sup>

Det är just förmågan till applikation av tidigare kunskap *top-down* som en bra utbildning av pann- och hjässloberna ger. Ju mer man vet, desto snabbare kan man sortera bort onödig information och spara hjärnans beräkningskapacitet. Då kan man snabbare förstå sammanhang och mönster i informationsflödet som passerar revy i undervisningen. Det är alltså viktigt att all utbildning har fokus på förståelse och sammanhang och inte på ytlig kunskap.

Forskning om artificiell intelligens understryker slutsatsen från kognitionsforskningen att all inläring egentligen lyder under samma lagar.<sup>13</sup> De kan sammanfattas i den så kallade inlärningsparadoxen,<sup>14</sup> vilken säger att man skenbart bara kan lära sig det man redan kan, samtidigt som det finns

---

<sup>12</sup> Hastie, Tibshirani och Friedman (2009).

<sup>13</sup> Kelnar (2016).

<sup>14</sup> Platons dialog Menon.

höga trösklar för de områden man inte har någon aning om. När man inte vet någonting om ett område finns ingen förinformation som leder förståelsen. Då blir strategin att med mödosam *bottom-up*-tolkning försöka skapa reda i tillgänglig information. Det tar tid, överbelastar arbetsminnet och ger svårigheter att prioritera. Därmed blir det tröttande och utmanar kapaciteten för koncentration. Det betyder alltså att inre etablerade referenser är en viktig del för att man ska kunna navigera i inlärningslandskapet.

För att övervinna inlärningsparadoxen, det vill säga bristen på upplevd struktur i början av inlärningsresan, finns i barnhjärnan genetiskt kodade sociala mekanismer där pedagogens eller föräldrarnas vägledning spelar mycket stor roll. Med socialt grundad tillit och stöd kan ett barn gå långt utanför det som redan är känt och därmed söka ny kunskap. En baby styr till och med föräldrarnas beteende genom att belöna ögonkontakt med ett leende långt innan ett leende kan formas viljemässigt. Det stämmer med hjärnans konstruktion att ha en lärare som vägledare och struktursättare. Det gäller särskilt när man ger sig in i den okända världen – speciellt i områden där man saknar kunskap och inte kan värdera vad som är viktigt. Det sociala kapital som etablerats i den pedagogiska situationen är av största vikt eftersom ju svårare, ju mer svårtillgängligt något är, desto mer behövs den grundläggande tilliten till läraren för att tryggt kunna röra sig ut mot intellektuellt djupvatten.

Visst finns mekanismer som implicit inläring, det vill säga att lära sig en sak utan att veta att man lär sig. Ett barn lär sig tala korrekt enbart genom att exponeras för språket och själv använda det. Långt senare kan barnet få lära sig formell kunskap om vad grammatik är. Implicit inläring är

bra för mönster som hänger ihop i tid och rum, till exempel att lära sig gå eller tala. Sådan inläring sker huvudsakligen i de äldre delarna av hjärnan där djup förståelse inte behövs som bas för inläring. I stället används innötning, där samma mönster upprepas gång på gång för att skapa de förändringar i nervsystemet som behövs för att uppnå inläring. Sådan kunskap – eller rättare sagt färdighet – kan delvis tränas självständigt men sociala färdigheter som talet utvecklas bäst tillsammans med andra. Mer komplexa färdigheter behöver tränas och guidas pedagogiskt för att inläring ska ske effektivt. Förmågan att skriva och formulera text är typexempel där guidad träning är mest effektiv. När man lär sig en sak är det lika viktigt att veta när man gör fel som när man gör rätt.

I den moderna delen av hjärnan finns det nya inläringssystemet. Där representeras fakta och sammanhang i arbetsminnet för att sedan destilleras till kunskap som kan lagras i långtidsminnet. Arbetsminnets kapacitet är begränsad och funktionen är lätt att störa och överbelasta. Anledningen till att arbetsminnet är lättstört är att det samlade minnessystemet måste kunna hantera ett av de centrala matematiskt grundade fenomenen för minne och inläring, nämligen stabilitets/plasticitetsdilemmat.<sup>15</sup> I ett stelt och stabilt minnessystem kan det som finns där lagras och förblir stabilt livet ut. Men det blir då desto svårare att lära något nytt eller lära om det redan inlärd. Om inläringssystemet i stället är helt plastiskt kan det lära sig allt, men så fort det lär sig något nytt raderas det tidigare inlärd. Arbetsminnet kommer därför inte att kunna fungera som kunskapsbärare för någon längre tid utan enbart som en

---

<sup>15</sup> Mermillod, Bugaiska och Bonin (2013).

temporär lagringszon där det viktigaste kan extraheras för att sedan föras över till långtidsminnet.

Stabilitets/plasticitetsdilemmat förutsäger att hjärnans formbarhet måste vara kontrollerad, annars kommer nya minnen att suddas ut de gamla. Likaså förutsägs att om man ska tillägna sig en färdighet behöver träningen vara uthållig och resultatinriktad, och ska det bli kunskap behöver den sammanfogas med tidigare strukturer i minnet. Saknar eleven ramverket behöver läraren använda det sociala kapital som brukar kallas för det pedagogiska kontraktet,<sup>16</sup> som ligger lagrat i den sociala relation som finns mellan lärare och elev – där läraren sänder ut budskapet att ”det betyder något för mig att det går bra för dig”.

Systemet för färdigheter bygger på ett ganska stabilt system. När man en gång etablerat ett mönster sitter det kvar. Har man en gång lärt sig att skriva maskin snabbt med lite för få fingrar, är det väldigt svårt att lära om till att skriva med tio fingrar. Ska man lära om, kräver det mycket arbete för att koda om hjärnan. Kunskapssystemet som sitter i de nya områdena i hjärnan kan tillåta en högre grad av flexibilitet, eftersom nya försvarsmekanismer mot informationsöverflöd etablerats. För det första reduceras informationens mängd genom förståelsen. Exempelvis slutar ett ord att mentalt bestå av bokstäver när man väl etablerat ordbilden. Det gör belastningen lägre.

En annan avgörande faktor är att hjärnan är plastisk bara så länge den är ostressad. Vid stress eller annan emotionell belastning övergår minnesmekanismerna till ett mer stabilt tillstånd och använder enbart den kunskap som redan finns etablerad. Prioriteringen i hjärnan är alltså alltid att hantera

---

<sup>16</sup> Ingvar och Eldh (2014).

det farliga först. Det betyder att säkerheten i klassrummet mot fysisk och psykisk utsatthet är långt mer än något som har med trevnaden att göra. Det är i själva verket en grundförutsättning för en fungerande pedagogik.

När helt okänd kunskap ska sökas spelar den sociala återkopplingen från läraren/pedagogen en avgörande roll. En passiv roll för läraren kan fungera väl för den elev som har god uppfattning om sammanhanget, god studieteknik och en ambitiös målsättning. Med andra ord går det bra utan lärare om eleven har redskapen för att kunna sköta sin egen inlärningsresa. Samma förhållningssätt hos läraren blir helt destruktivt för ett barn som inte kommit med på lärandets resa och känner sig ”vilse i pannkakan”.<sup>17</sup> Ett förhållningssätt där läraren närmast passivt ska betrakta elevernas eget sökande efter kunskap leder till att barnet letar utifrån vad hon redan känner till (inlärningsparadoxen). Det betyder samtidigt en förstärkning av skillnaderna mellan de barn som kommit fulladdade till skolan jämfört med barn från intellektuellt mindre väl försedda miljöer.

Rollen som lärare urholkas av det passiva förhållningssättet. Läraren blir helt enkelt inte socialt relevant som ledare i rummet om läraren kontinuerligt signalerar ”leta själv”. Såväl elev som lärare förlorar delar av det nödvändiga tillitsskapital som varje social relation behöver. I själva verket är just det sociala limmet och den tillit som barnet har till den vuxna generationen ett biologiskt kapital för att föra kunskap mellan generationerna. När den första fasen i livet är klar kommer den naturliga skepsis som ungdomar har mot de vuxna värderingarna i prövandet av de anvisade

---

17 Gradvall, Nordström, Nordström och Rabe (2009).

gränserna som varje hälsosam tonåring utmanar.<sup>18</sup> Värderingarna från samspelet mellan barnet/eleven och de vuxna är ett mycket viktigt kapital att få med sig i utvecklingen av känsloreglering, empati, moralkänsla och tillit. Kort sagt rör det sig om viktiga nycklar som behövs för ett vuxet framgångsrikt liv i autonomi.<sup>19</sup>

## Stress kommer av det okända

Stressforskare uttrycker ofta att stressproblem inte är resultatet av för mycket arbete utan av att inte veta hur mycket arbete man har. Att inte känna ramarna till vad som förväntas av en är en stor stressfaktor. I dagens skola finns starka signaler på att den psykosociala miljön är belastad på många sätt. Som tecken på det noteras återkommande rapporter om en hög frekvens av oro/ångest, liksom att den lokala miljön inte erbjuder ett socialt säkert rum utan mobbning och våld förekommer och aldrig beivras. Vårt kroppsliga stresssystem är ett gammalt system för skydd och överlevnad.<sup>20</sup> Det är nyttigt att då och då vara lite stressad. Man blir tålig, man lär sig att hantera viss osäkerhet och man kan fokusera på det som är viktigt. Det är helt normalt att ibland uppleva stress. Stressens negativa konsekvenser kommer när stresssystemet är igång oavbrutet. Det används med framgång av repressiva regimer i världen. Det viktigaste vapnet för att bryta ned en person inför ett förhör är att ingjuta genuin osäkerhet. Ingenting drar igång bakgrundsstressen så mycket som osäkerhet om vad som

---

<sup>18</sup> Pinker (2006).

<sup>19</sup> Pinker (2006).

<sup>20</sup> Sapolsky (2015).

förväntas av en, eller om man känner osäkerhet inför vilka kriterier som ligger till grund för en eventuell bedömning av prestationen. Båda dessa faktorer framträder i OECD:s bedömningar av den svenska skolan.

I ett klassrum är alla barn olika och har mycket olika familjebakgrund. Vissa hem har tydlig struktur, riktning och återkoppling, det vill säga hemmet utgör en tydligt formativ miljö. Den typen av bakgrund gör barnet någorlunda immunt mot alla de pedagogiska experiment som skolan utsätter det för. Barnets egen kompass för empati, sociala relationer och prestation har redan börjat formas och kommit en bra bit på väg. Ett sådant barn kan hantera summativa bedömningssystem utan att bli negativt påverkat.

Värre är det för barn från miljöer med svag struktur, oklar förväntansbild och ekonomisk – äkta eller upplevd – stress. Frånvaron av förväntningar hemifrån i kombination med en skola som ger otydliga signaler leder fel. Helt fel. Om eleven inte förstår vad som förväntas när det gäller prestationer eller utveckling riskerar varje form av bedömning att uppfattas som en kränkning och varje uppgift att bli en stressfaktor. Att ha en känsla av att värderas utifrån kriterier som man inte förstår framkallar en destruktiv stress.

Ur stressforskningens synvinkel är det tydligt att dagens skola inte uppfyller ens grundläggande krav på att ge barn med svagt strukturkapital hemifrån en chans. Jämför förutsättningarna för ett barn som kommer från ett hem med svag socioekonomisk ställning och lågt utbildningsintresse med ett barn som har alla sociala nycklar med sig till skolan, redan kan läsa dag ett och har etablerat en egen kunskap och begrepp för kunskap och ansträngning.

Här pekar biologins grundinsikter solklart på att vi



tänker fel när vi tillåter den postmoderna kunskapssynen att dominera i klassrummet (se Ingrid Wällgrens och Inger Enkvists kapitel i denna bok).<sup>21</sup> Att elever inte får väl under en sådan osäkerhet är förutsägbart utifrån vad som diskuterats ovan och är med största sannolikhet en del av förklaringen till att skolelevs psykiska ohälsa ökar och alldeles särskilt i Sverige.<sup>22</sup> Det finns indikationer på närmast epidemisk smittsamhet när en dålig miljö är etablerad, och då är inte ens läraren själv immun. Mekanismen verkar karaktäriseras av en ond cirkel där psykisk ohälsa i sig framkallar social stress, vilken i sin tur ökar förekomsten av psykisk ohälsa.

## Säkerhet har alltid prioritet över tänkande och inläring

Överlevnad är alltid prioriterat för individen. Evolutionen har därför utöver stresssystemet mejslat fram ett sinnrikt system för att kunna upptäcka faror. Rädslsystemets larmsignaler har alltid prioritet i hjärnan och slår ut minnesetableringen.<sup>23</sup> Centrum i rädslsystemet är den grundvaktsfunktion som ligger i den del av hjärnan som kallas amygdala. Amygdala är en mandelformad kärna som sitter i tinninglobens inre del. Den blir alltid tidigt informerad när fara hotar. Den har kontaktvägar till hjärnans samtliga inkanaler som syn, hörsel, lukt och känsel. När en person förnimmer fara prioriteras all informationsinhämtning och -bearbetning för att lösa problemet. Det betyder att allt utrymme för uppmärksamhet, tänkande

<sup>21</sup> Wällgren (2017) och Enkvist (2017).

<sup>22</sup> Bremberg (2015).

<sup>23</sup> Lee, Lee och Kim (2016).

och inlärning omedelbart blir upptaget. Det är alltså inte meningsfullt att försöka bedriva pedagogisk verksamhet i ett sammanhang där den enskildes säkerhet upplevs som hotad.

Skolinspektionens egna undersökningar visar gång på gång att den psykosociala miljön i skolan ofta inte möter ens grundläggande krav på fysisk och psykisk säkerhet.<sup>24</sup> Även om Skolinspektionen anger att alla elever har rätt till en skolmiljö som präglas av studiero, visar tidigare inspektioner att var fjärde grund- och gymnasieskola inte lyckas skapa en sådan skolmiljö. Skolinspektionen har granskat om och hur ett antal grundskolor arbetar för att säkerställa studiero i undervisningen. Skolinspektionens granskning visade, föga förvånande, att studiero främjas av tydliga lektionsstrukturer och ett tydligt ledarskap i klassrummet. I grunden skriver de att undervisning inte kan bedrivas om det är ”stökigt i klassrummet”.

I det stökiga klassrummet matas stresssystemet kontinuerligt av rädslsystemet. Samverkan mellan dessa system prioriterar framför allt att få kontroll över situationen eftersom rädsla – kombinerat med osäkerhet om vad faran egentligen innebär – närmast blockerar all övrig kognitiv funktion. Hela beteenderegistret används då för att etablera säkra sociala grupper i syfte att undvika negativ social exponering. Det sker helt enkelt en orientering bort från den pedagogiska processen, eftersom den har lägre relevans än detta att klara sig helskinnad i den socialt stökiga och osäkra miljön.

---

<sup>24</sup> Skolinspektionen (2016).

## Uppmärksamhetens kärna

Hjärnans förmåga att ta emot information är begränsad. För att hantera de miljarder intryck som ständigt sköljer över hjärnan silas informationsströmmen längs hela vägen så att bara det viktigaste blir kvar.<sup>25</sup> Bästa sättet att i lugn och ro välja rätt information är att redan från början veta vilken information man ska välja. För att man ska kunna lära sig någonting och utveckla sitt tänkande behöver informationen manglas i hjärnans kunskapssystem där bland annat arbetsminnet spelar en central roll. Arbetsminnesfunktionen är just det som namnet antyder, ett slags korttidsminne där man kan processa aktuell information. Den delen av minnet har alltså en mycket hög plasticitet och kan som vilken griffeltavla som helst helt suddas ut då och då, men det kan också göras helt oläsbart genom att för mycket eller helt osammanhängande information matas in.

I arbetsminnet läggs information som kommer in till hjärnan men enbart det som verkar relevant och går att förstå kommer att användas för vidare kunskapsinhämtning. Hjärnans beräkningar pågår hela tiden, och en viktig funktion för bortsilande av onödig information är det som brukar kallas relevansbedömningen. Är något bedömt som viktigt nu eller i framtiden är det lätt att hålla kvar uppmärksamheten och därmed inläringen. Hur relevant något bedöms vara för det som ska läras beror på många samverkande faktorer. Återigen är en kärnfunktion det sociala kapital som läraren byggt med sin roll som pedagogisk ledare och investerat i den pedagogiska kontexten. Ett riktigt lärarproffs tar sin sociala ledarroll på allvar och ser

---

<sup>25</sup> Nigg (2016).

noga till att notera vilka elever som behöver mer stöd. Det är särskilt svårt att hantera en grupp med barn som ligger på helt olika nivåer utan det sociala lim som behövs för att hos eleven vidmakthålla känslan av att det som pågår är relevant. Särskilt för de barn som ligger långt före eller efter de övriga behövs den goda läraren.

Hjärnans organisation med ett mellanlager för korttidsinformation innan informationen kan omvandlas till fast kunskap i långtidsminnet ger en klar anvisning om hur skolarbetet bäst organiseras. *För det första* är det viktigt att uppmärksamhetssystemet kan prioritera det som ska läras. Om inte rummet är rensat från hot eller annat som pockar på uppmärksamhet uppstår inte den pedagogiska situation, det vill säga den miljö som möjliggör effektiv inläring. *För det andra* är förståelse och så kallad för-förståelse en mycket viktig grund för en effektiv inläring. Alla bra lärare berättar först om vad som ska läras, genomför momentet och berättar om vad som sagts. Eftersom eleverna i en klass befinner sig på olika kunskapsnivåer är det en primär pedagogisk uppgift att individuellt anpassa utmaningen så att den blir lagom krävande för alla elever, oavsett var de i utgångsläget befinner sig kunskapsmässigt. De elever som ligger längst fram behöver också kontinuerligt en lagom utmaning för att skolan ska bli intressant för dem.

Barn som inte känner sig lagom utmanade blir snabbt ett problem för den psykosociala miljön. Barn som är uttråkade på grund av att de redan kan det läraren talar om, och barn för vilka det som förmedlas ligger långt över deras kunskapsnivå, reagerar på samma sätt. De vänder sig mentalt bort från inläringssituationen i klassrummet och fram kommer i stället mobilerna, dagdrömmarna och buset. Ibland blir idealet med den sammanhållna klassen

övermäktigt för den enskilde läraren. I en skola där exempelvis många elever kommer till högstadiet utan att kunna läsa på en tillfredsställande nivå, är det klart att de elever som är mest framåt känner en begränsad utmaning och därmed liten respekt för skolan.<sup>26</sup> För det tredje kommer de som ligger sämst till att snabbt överbelasta sitt arbetsminne eftersom allt verkar så svårt. Då blir det tröttande att hänga med och uppmärksamheten tryter. Den professionellt agerande läraren kommer att se när det är dags att gå in med stöd och kortvarigt sänka trycket för att alla ändå ska kunna hänga med. Det kvarstår att det är ett problem med den sammanhållna klassen om det är mycket stor spridning i klassen och läraren inte mår med att utmana alla lagom mycket på ett individuellt sätt.

### Metakognitiv kapacitet är en nyckel till framgång

Att förstå sig själv som lärande agent är en mycket viktig framgångsfaktor. Många barn har med sig det hemifrån och har därmed en gratisbiljett för att snabbt åka vidare på den kognitiva resan. Andra kommer till skolan utan att förstå skolans syfte och struktur. För den som kommer utan sin inre kompass blir varje dag en överraskning, varje moment en nyhet och varje text blir en omöjlig uppgift. Metakognition<sup>27</sup> bygger i hög utsträckning på att kunna förstå sammanhanget och strukturen inom vilken man verkar. Om vuxenvärlden kontinuerligt signalerar att struktur är oviktigt, blir förmågan att förstå vad som händer i skolan nedsatt, särskilt för dem som inte har en grundläggande

---

<sup>26</sup> SOU 2016:59.

<sup>27</sup> Fleming och Dolan (2012).

metakognitiv kapacitet med sig hemifrån. Det finns starka belöningsmekanismer inbyggda i hjärnan som klingar till varje gång man förstår ett sammanhang. På samma sätt finns det risk att man tappar både fokus och koncentration om man egentligen aldrig förstår hur strukturen ser ut. Därför blir den strukturlösa hållningen som präglar postmodern pedagogik närmast fientlig mot de elever som inte fått med sig någon struktur hemifrån. De som ligger långt fram blir också lidande, särskilt i sin utveckling av abstrakt tänkande.<sup>28</sup>

I metakognitiv förmåga ingår att korrekt kunna bedöma sin egen insats. En av slutsatserna från de senaste PISA-undersökningarna var att just förmågan att förstå sin egen prestationsnivå inte var välutvecklad bland de svenska eleverna och att de i hög grad överskattade sin individuella prestation.<sup>29</sup>

## Språket och läsningen är nyckeln till mognad av det abstrakta tänkandet

Hjärnans informationshantering handlar om att förstå för att kunna förutsäga. Att förstå betyder insikt om orsak/verkan, sammanhang, kategorier och enskilda fakta. Med språkets hjälp går det att packa ihop kunskap, förstå underliggande teorier i en text, se sammanhanget och titta på sin egen tanke och sina egna handlingar utifrån. Ju bättre förståelse, desto färre detaljer behöver sparas. Vägen till ett rikt språk går genom kvalificerad användning av språket och till det hör träningen att kunna formulera sig liksom att läsa

---

<sup>28</sup> OECD (2015).

<sup>29</sup> OECD (2015).

kvalificerade texter. Språket har alltid varit en klassmarkör och därför är läsning och språkanvändning avgörande för att skolan ska kunna sköta sitt utjämningsuppdrag. På senare år har PISA och flera andra mätningar visat på katastrofala resultat både vad avser läsning och tänkande. Visserligen har en mindre justering uppåt skett sedan 2012 men det är en lång väg kvar.

De dåliga resultaten i PISA-jämförelserna betyder att allt fler barn inte förvärvar det grundläggande verktyg som behövs för att lyckas i skolan. Återigen, barn som kommer från hem fyllda med böcker och med ett intresse för kunskap, får en ointaglig ledning framför barn från mindre lyckligt lottade hem. Det som nu också har börjat hända är, att förutom att de barn som har utmaningar redan från början alltmer sacker efter, har också resultaten hos dem som presterar bäst sjunkit avsevärt jämfört med omvärlden. Utan ett bra språk är det inte möjligt att nå toppresultat i vare sig matematik eller andra ämnen. För en liten, kaxig och exportberoende nation som Sverige, i en värld där nationalismen är på uppåtgående, kan det vara en värdefull investering att ha en bra skola.

De fallande resultaten ledde för några år sedan till programmet Läslyftet som skulle tillse att lärare lärde sig mer om läsande och läsdidaktik. Det lades många miljoner kronor på denna riktade kompetensförstärkning som säkert hade kunnat få en väsentligt högre verkningsgrad om insatserna haft en högre grad av stringens. Det saknades en tydlig målbild som att varje lärare med ansvar för läsinläring måste kunna bedöma – teoretiskt och praktiskt – hur väl en elev klarar av alla de olika komponenter som ingår i en god läsförmåga. Den utvärdering som gjorts av de miljoner kronor som satsats ger inte någon ledning kring om

man vill veta hur effektivt programmet var. Redan i första rapporten pekades tre saker ut som inte fått tillräcklig be-  
lysning på Skolverkets hemsida:<sup>30</sup>

... områden som borde betraktas som centrala ifråga om skolans läs- och skrivundervisning men som inte behandlas tillräckligt grundligt i Läslyftet. Till dessa områden hör den första läs- och skrivundervisningen, undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter samt undervisning för elever med annat modersmål än svenska.

Dessa slutsatser i en utvärdering av Läslyftet vittnar om hur djup krisen är. När staten satsade särskilda medel på området missades de tre viktigaste aspekterna.

En bra läsförståelse och läsförmåga är barnets viktigaste grundverktyg i skolan och senare i livet. För att nå en tillräckligt bra läsning behöver alla steg tränas och kontrolleras att de sitter. Fonologisk medvetenhet och avkodning måste hanteras liksom naturligtvis alfabetet. Ovanpå det krävs det mängdträning, som blir en plåga om de tidigare stegen inte sitter men i stället kan bli en nyckel till fantasi och kreativitet om grunderna finns på plats. Utöver det behöver ordförrådet och det egna skrivandet också tränas. Bra läsförmåga betyder att alla delar som ingår i läsningen är tränade till en nivå där de kan sägas vara högautomatiserade. En tredjedel av barnen behöver bara en liten knuff så kommer de dit. En tredjedel behöver lite träning av specifika delar av läsningens funktioner och klarar sig sedan bra. Men den tredjedel som har svårigheter som dyslexi eller har behov av god läspedagogik av annat skäl hittas inte förrän

---

<sup>30</sup> Roe och Tengberg (2016, s. 65).



sent i skolgången.<sup>31</sup> Många går i dag i mellanstadiet utan nödvändig läsförmåga för att lyckas.

Inom projektet LegiLexi<sup>32</sup> är erfarenheten entydig att många av lärarna som utbildats efter 1990 saknar nödvändiga insikter om vilka komponenter som ingår i läsinlärning. Det saknas också en kvalificerad grund för interkollegialt samarbete i frågan. De sjunkande resultaten i PIRLS,<sup>33</sup> erfarenheterna från Läslyftet inklusive dess utvärdering stöder den slutsatsen. Bristerna i läsdidaktiken i skolan kan delvis förklaras av att momentet läsdidaktik inte var obligatoriskt i lärarutbildningen under nästan ett decennium fram till 2006. Det betyder att lärare utan adekvat utbildning på området inte kan förstå vilket moment ett barn behöver träna, inte kan bedöma om insatt åtgärd ger effekt och inte kritiskt ens kan granska sin egen roll som lärare (metakognition). Det är därför mycket vanligt att skolan i stället överför till familj och föräldrar att åtgärda specifika avkodningsbrister med mängdträning i hemmet. Och som påpekades ovan blir mängdträning på en dålig grund plågsam och resultatlös.

Det förefaller som en central uppgift att strukturerad kunskap i läsdidaktik snabbt når majoriteten av alla lärare som ansvarar för barnens läsinlärning. Den statliga satsningen Läslyftet har nyligen genomförts, men från erfarenheterna inom Legilexi framstår det som nödvändigt att ytterligare förstärka kunskapsbasen hos lärarna.

31 Ingvar (2008) och SOU 2016:59.

32 <https://www.legilexi.org>.

33 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) är ett internationellt jämförbart test som genomförs vart femte år med syfte att mäta elevers läsförmåga i årskurs 4. Se Mullis m.fl. (2012) samt Henrikson och Jävervall (2016, s. 27–29).

Stiftelsen LegiLexi har utvecklat ett stödinstrument för att stödja läsinlärning baserat på vetenskaplig grund och med vidhängande utvärdering för att studera effektivitet och inverkan på skolans process.<sup>34</sup> De initiala mätningarna visar att om man följer de principer som beskrivits i detta kapitel kommer resultaten direkt, det vill säga den sammantagna empirin om vilka åtgärder som måste till för att nå alla elever är nu förankrad i forskning.

En viktig insikt är att när lärarna får tillgång till lätt-tillgängliga instrument för formativ värdering höjs samtidigt lärarens förmåga att förstå strukturen i sin egen undervisning. De etablerar för sig själva de nödvändiga komponenterna för domänen läsinlärning. Skolverkets bedömningsstöd för läsnivåbedömning är däremot komplext, svagt kvantifierbart och tar lång tid att genomföra.<sup>35</sup> Dessutom ger det inte vägledning hur läsproblematik ska kunna åtgärdas. Det är lätt att förstå frustrationen i lärarkåren när man ser sådana krav från myndigheterna. Bedömningsstödet har omarbetats men givet tidigare upplagor är en viss pessimism på sin plats om man ställer förhoppningar till att det ska kunna användas som ett stöd för formativ bedömning.

Klassresan börjar med ett språk som öppnar vägen till okända sociala miljöer. Språket har också stor betydelse för självkänslan<sup>36</sup> och därmed för barnets framtid. Skälet till att svenska elever faller i resultat avseende läsförståelse och abstrakt tänkande är kopplat till den svaga strukturen i läsundervisningen. Den tidigare traditionella utbildningen

---

34 <https://www.legilexi.org>.

35 [https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gr\\_grgrsve01\\_1-3/information](https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grgrsve01_1-3/information) (nedladdat 20 maj 2017).

36 McArthur, Castles, Kohnen och Banales (2016).

av lågstadiets lärare med mycket stort fokus på läsfärdighet har i sin helhet tagits bort och en majoritet av de lärare som i dag möter barnen i skolan saknar grundläggande insikter för att klara uppgiften att lära alla barn att läsa. De har helt enkelt inte den kunskapsstruktur som krävs för att klara den formativa rollen att knuffa alla barn över de olika trösklar som behövs för att bli en effektiv läsare. Det finns vägar att gå vidare men Skolverket verkar sakna förmåga att göra rätt saker och politikens löften ser nu ut att bli en tummetott.<sup>37</sup> Att i utredningen översätta politikens önskan om en läsgaranti till en åtgärdsgaranti är bara ett i raden av exempel där den generella oförmågan till formativt präglad undervisning i skolan, det vill säga undervisning som etablerar var man är och har ett tydligt mål för vart man ska, gör att inga garantier kan ges. Det anmärkningsvärda är att det fungerade på den tiden lärarna hade rätt kunskap och läsdidaktisk träning.

## Det är skillnad på kunskap och färdighet

En nyckel till varför det gått knackigt med utvecklingen i den svenska skolan är att förståelsen av vad kunskap och inläring är bygger på torftiga och ideologiskt avgränsade modeller. Flera av de ledande ideologer som varit med och format den svenska skolan har aktivt medverkat till den nuvarande situationen.<sup>38</sup> Det tar lång tid innan effekterna av en ideologisk strömning får fullt genomslag i skolans värld. Skolan är vad som kallas ett komplext system, det

<sup>37</sup> <http://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2016/09/gustav-fridolin-tog-emot-betankandet-om-en-lasa-skriva-rakna-garanti/>.

<sup>38</sup> Lundgren m.fl. (2014).

vill säga ett system som har inbyggda motkrafter mot varje form av förändring. Men även sådana system förändras med tiden. Förändringen av skolan hänger delvis samman med att samhället (inklusive media/internet) förändrat barnens uppväxtmiljö men också att spridningen ökat i barnens sociala, etniska och kulturella bakgrund. En viktig faktor som bidragit till utvecklingen i skolan är att innehållet i lärarnas utbildning efterhand har eroderat, inte minst när det gäller inläringsteori och lärarnas förmåga att driva undervisning med riktning och progression. Det saknas kunskap hos läraren om hur inläring går till och förmåga att värdera en elevs nivå i inläringstrappan, vilket ger små möjligheter att leda en elev i strävan mot ett högre inlärningsmål.<sup>39</sup>

De två huvudtyperna för formell inläring är dels färdighetsinläring, dels kunskapsinhämtning och förståelse. Mycket av det som görs under de första skolåren handlar om färdighetsträning såsom läsning, räkning och skrivande. Det är särskilt bekymmersamt när nu skola efter skola konstaterar att till och med barnen i högstadiet är svaga i läsning. Det betyder att varje moment i skolan blir en uppförsbacke därför att verktyget läsning är defekt. I utredningen *På goda grunder*<sup>40</sup> konstateras att det finns en ”vänta och se”-attityd till läsproblematik som är mycket spridd i skolans värld. En sådan attityd utvecklas endast i ett sammanhang där grundläggande insikter helt saknas om hur inläringens resa måste konstrueras för att passa barnets hjärna. Återigen och med plågsam träffsäkerhet är det barnen från de icke läsande hemmen som drabbas. För en lättillgänglig genomgång av

---

<sup>39</sup> OECD (2016).

<sup>40</sup> SOU 2016:59.

begreppen färdighet och kunskap hänvisas till Gunilla Eldhs och min bok *Hjärnkoll på skolan*.<sup>41</sup>

## Det lönar sig att öva och traggla

Att överträna de grundläggande momenten lönar sig. Ju bättre de sitter, desto mindre behöver man använda den övre våningen i hjärnan för att lösa uppgifterna. Övertränade färdigheter sitter med sina fasta rutiner – för till exempel ordavkodning, uttal, steglängd, skrivstil – som en viktig grund för att kunna använda övriga delar av hjärnan till tänkande och abstraktion. Arbetsminnet hålls fritt från rutinuppgifter och kan i stället användas effektivt för inläring och tänkande. Sammanblandningen mellan en gammaldags repressiv pedagogik och överträningsmoment har lett till att många av de nödvändiga träningsmomenten tagits bort ur undervisningen.

Det finns många exempel på hur viktigt detta är. Utan en övertränad avkodning flyter inte läsningen, och när läsningen inte flyter överlastas arbetsminnet med språkfragment och textens innehåll tappas bort. Då utvecklas inte ordförrådet och därmed inte det abstrakta tänkandet. Det måste gå fort att tänka, eftersom arbetsminnet som hämtar sin information både från omvärlden och från minnet annars kommer att suddas. Ju mer utrymme som behöver reserveras för tänkande på låg nivå, desto mindre utvecklas det högre. En enkel och sannolik hypotes är att just bristen på överträning av läsningens olika moment hos en stor del av eleverna leder till de mycket svaga resultaten för svenska elever i de delar av PISA-jämförelsen som testar detta.

---

<sup>41</sup> Ingvar och Eldh (2014).

## Specialpedagogiken späds ut och blir utan verkan

När strukturen för pedagogiken saknas blir resultatet att alldeles för många elever blir helt utan kvalificerad bedömning av hur deras kunskaper och färdigheter utvecklas. Det märks helt enkelt inte om eleven inte klarar ens de grundläggande momenten i skolan. Detta var en av huvudslutsatserna i utredningen om läsgaranti.<sup>42</sup> Det är mycket bekymmersamt att utredningen konstaterar att bristande läsförmåga möts av alltför sena korrigerande insatser i skolutbildningen och att dessa åtgärder på det hela taget är verkningslösa. Ännu värre är faktiskt att utredningen visar att kompetensen att bedöma förmåga vad gäller läsning och räkning inte besitts av den kår som har som huvuduppgift att göra just detta. I utredningsuppdraget ingick att utforma en garanti för att alla elever skulle ha med sig grundfärdigheterna i läsning och räkning efter lågstadiet. Utredarens bedömning är att detta inte är möjligt. I stället har nyordet blivit *åtgärdsgaranti*. Det är en avsevärd ambitionssänkning som därmed rekommenderas. Utredningen fastslår dessutom i linje med detta kapitelens resonemang att Skolverkets obligatoriska bedömningsverktyg som föreskrivs för att bedöma läsförmåga inte fungerar som ett adekvat stöd för att bedöma om åtgärdsgarantin kommer att ge effekt. Den kritiken är ett direkt eko av den tidigare departementspromemorian om en bra skolstart som framlades 2013.<sup>43</sup>

När de första årens undervisning inte fungerar uppstår ytterligare en negativ effekt. Då stiger efterfrågan

---

<sup>42</sup> SOU 2016:59.

<sup>43</sup> Utbildningsdepartementet (2014).

på specialpedagogiska insatser och därmed kan de elever som verkligen skulle behövt kvalificerad och djup specialpedagogisk träning inte få tillräckligt stöd. Inom specialpedagogiken finns samma utbredda misstänksamhet mot kvantitativ utvärdering av effekter som i ordinarie skola, vilket innebär att det aldrig gjorts någon systematisk uppföljning och utvärdering av dagens sätt att organisera den specialpedagogiska verksamheten. I de få utvärderingar som gjorts påvisas stora brister, särskilt när det gäller språk och läsinläring. När Sverige nu står inför en utmaning med många barn med annan språkbakgrund blir ansvaret förtydligt att skolan måste klara att bibringa alla elever en god språkfunktion. När vi har en skola där en femtedel av barnen har en annan språkbakgrund än svenska behövs ytterligare prioritering av läsning och gemensamt språk. Den viktiga hemspråksundervisningen måste planeras så att den inte inkräktar på elevens övriga utbildning och klassens väg framåt – och inte heller på skolans resurser för huvudlinjen i undervisningen. Ett av de viktigaste instrumenten för integration är det gemensamma språket. Dagens skola, där läsning, skrivande och språkutveckling inte prioriteras tydligt, missgynnar barn med annan språkbakgrund än svenska.

### Kompetensen hos lärarna har mycket stor betydelse för framgången hos eleverna

Många lärare upplever maktlöshet i sin roll som lärare. Av nyutbildade lärare svarar, enligt Skolverket, uppemot 90 procent att de saknar grundläggande metoder för att genomföra undervisning. Det är en skakande insikt att inse hur lärarutbildningarna tappat den bärande idén för vad skolan

ska åstadkomma. Internationella utredningar<sup>44</sup> visar tydligt hur stor betydelse kvaliteten på lärarens förmåga att bedriva undervisning har. En bra lärare har inom sig hela tankestrukturen för hur en god utbildning ska utformas. Dessutom räds inte en bra lärare att utvärdera sin egen insats med kvantitativa mått för att se hur väl utbildningen fungerar.

En lärare som känner sig osäker på sin uppgift och maktlös i sin situation kan aldrig bli en ledare i klassrummet. Därmed kan inte heller en sådan lärare nå den legitimitet i sin position som behövs för att på bästa möjliga sätt kunna föra många barn framåt på deras kognitiva resa. Det blir helt enkelt alltför arbetsamt och mentalt påfrestande att vara lärare. Självkänslan hos den ledande individen i klassrummet (läraren) grundläggs genom en bra utbildning och behöver sedan fortlöpande förstärkas genom känslan av att lyckas i klassrummet. Flera större utredningar visar hur viktig lärarens kompetens är för både lärarens självbild och särskilt för hur uppdraget ska lyckas.<sup>45</sup> En bra lärare har rätt utbildning och insikter. Få lärare bereds i dag möjlighet till detta på grund av den förhärskande kulturen och brister i innehållet i lärarutbildningen.

## Slutsatser

Det blir uppenbart att flera samordnade åtgärder behövs för att Sverige ska klara framtidens utmaningar och för att vårt hopp om fortsatt demokrati, jämlikhet och välstånd ska kunna uppfyllas. De åtgärder som växer ur detta kapitel är följande.<sup>46</sup>

---

44 McKinsey (2007).

45 McKinsey (2007).

46 Slutsatserna är hämtade från Ingvar (2014).



*Läxa 1.* Arbetsminnet måste få vara ifred för att kunna klara att vara den bas för inläring som krävs. Detta betyder att skolans miljö spelar roll för hur effektiv pedagogiken kan bli. Ett stökigt klassrum kan aldrig klara uppgiften att få med alla på tåget. Ska man få en fungerande inläring måste det finnas förutsättningar för att arbetsminnet ska kunna fylla sin uppgift. Detta kan tränas, det kan medvetandegöras (metakognition), och man kan lära sig hur man kontrollerar att man har koncentrationen på topp.

*Läxa 2.* Att repetera är viktigt eftersom det är mer effektivt att reducera informationsmängden genom att förstå det man lär sig och beskriva det med egna begrepp. Att som en papegoja bara läsa om och om igen det som ska läras in leder inte till en djupförståelse. Att prövas i sin kunskap är en del av inläringen.

*Läxa 3.* Färdigheter ska tränas långt förbi steget att precis kunna något nytt. Färdighetsträning bör drivas till expertnivå till exempel avseende läsning. Hög läsförmåga är basen för framtida inläring. Att precis kunna läsa, vilket är normen i dag, gör det svårt att möta ny kunskap och besvärligt att lära sig sådant man inte redan kan. I själva verket är just denna brist i skolan när det gäller läsningen sannolikt den viktigaste begränsande faktorn för vägen tillbaka till toppen på PISA-pyramiden.

*Läxa 4.* Stabiliseringen i automatisering ger den viktiga instruktionen att det är viktigt att göra rätt från början med färdigheterna. Läsningen, handstilen, tangentbordet och så vidare behöver korrekt uppföljning tidigt för att de ska kunna tjäna som just de verktyg som varje barn behöver för att utvecklas till sin fulla potential.

*Läxa 5.* Barn som ligger efter i automatiseringen av grunderna i till exempel läsning kommer att belasta arbetsminnet

i onödan. De blir trötta snabbt och övergår i antipedagogiska aktiviteter (så kallat bus), eftersom skolarbete helt enkelt blir för jobbigt för den som saknar grundverktöget.

*Läxa 6.* Att bli så bra som man behöver kräver mycket träning och det är den stora uppgiften att göra den träningen målinriktad och motiverande och samtidigt se till att just de som behöver expertstöd också är de som verkligen får det.

*Läxa 7.* Att omformulera problem i den egna begreppsvärlden är den bästa vägen till att förstå allt det man inte kan. Sådan träning bör vara ett centralt tema genom hela skolan.

*Läxa 8.* Motivationen är inget ett barn hittar om det inte tillåts att lyckas då och då. Elever känner sig heller inte motiverade om inte det pedagogiska kontraktet fungerar. Lärarens signal om att ”det betyder något för mig att det går bra för dig”, tillsammans med adekvat återkoppling, är det viktigaste pedagogiska verktyg som finns. Rätt använt blir det magiskt.

*Läxa 9.* En skola som inte fungerar missar att utveckla de hjärnor som man har på entreprenad till deras fulla potential. Dessutom kommer en sådan skola att förstärka effekterna av att barnen har olika biologiska och sociala förutsättningar för att klara skolan.

Det är en dryg läxa för hela samhället att vända trenden. Lärarutbildningen behöver reformeras i grunden samtidigt som oviljan att mäta effekterna av skolarbetet kvantitativt behöver förändras. Vi behöver en skola som har samhällets respekt och förtjänar den. Då kommer lärarnas status att höjas och yrkets attraktivitet att öka. Under tiden måste vi alla stödja alla tendenser till förbättring. Det tog 50 år innan alla felsteg summerats och vi hamnade i den situation där vi nu är. Många parter har bidragit till detta, också

akademin. Det duger inte att skylla på politiken enbart, även om vårt demokratiska system inte förmått bättre. Nu gäller det att med vetenskaperna – för de är många – stödja en utveckling mot excellens och därmed en skola som klarar av samhällets mål med förbättrade resultat över hela linjen och dessutom motverkar effekterna av att barn har så olika bakgrund.

## Referenser

- Andrén, Gunnar (2016). *Sanningsteorier i antropocen: en epistemologisk och empirisk undersökning*. Stockholm: Linear-Iraestheia.
- Bremberg Sven (2015). "Mental Health Problems are Rising more in Swedish Adolescents than in Other Nordic Countries and the Netherlands". *Acta Paediatrica* 104(10), 997–1004.
- Enkvist, Inger (2017). "Postmodernism och subjektivism i Läroplan för grundskolan, *Lgr11*". I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Fleming, Stephen M. och Raymond J. Dolan (2012). "The Neural Basis of Metacognitive Ability". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 367(1594), 1338–1349.
- Gradvall, Jan, Björn Nordström, Ulf Nordström och Annina Rabe (2009). *Tusen svenska klassiker – böcker, filmer, skivor, tv-program från 1956 till i dag*. Stockholm: Norstedts.
- Hastie, Trevor, Robert Tibshirani och Jerome Friedman (2009). *The Elements of Statistical Learning: Data Mining, Inference, and Prediction*. Andra upplagan. New York, NY: Springer.

- Henrekson, Magnus (2017). "Skolans problem: fallande kunskaper och flykten från läraryrket". I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Henrekson, Magnus och Sebastian Jävervall (2016). *Svenska skolresultat rasar – vad vet vi?* Stockholm: Kungl. Ingenjörsvetenskapsakademien (IVA).
- Ingvar, Martin (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ingvar, Martin (2014). "Nio läxor till skolsystemet". *IVA Aktuellt*, nr 1, 28–29.
- Ingvar, Martin och Gunilla Eldh (2014). *Hjärnkoll på skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kakutani, Michiko (2017). "Why '1984' is a 2017 Must-Read". *New York Times*, 26 januari.
- Kelnar, David (2016). "The Fourth Industrial Revolution: A Primer on Artificial Intelligence (AI)". <https://medium.com/mmc-writes/the-fourth-industrial-revolution-a-primer-on-artificial-intelligence-ai-ff5e7ffcae1#.1dlwnaylg>.
- Lee, Joo Han, Seungho Lee och Joung-Hun Kim (2016). "Amygdala Circuits for Fear Memory: A Key Role for Dopamine Regulation". *Neuroscientist*, 20 november, publicerad online.
- Lundgren, Ulf P., Roger Säljö och Caroline Liberg, red. (2012). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- McArthur, Genevieve, Anne Castles, Saskia Kohnen och Erin Banales (2016). "Low Self-Concept in Poor Readers: Prevalence, Heterogeneity, and Risk". *PeerJ* 4, 9 November, e2669.
- McKinsey (2007). *How the World's Best-Performing Schools*

- Come out on Top*. Washington, DC: McKinsey Global Institute.
- Mermillod, Martial, Aurélie Bugaiska och Patrick Bonin (2013). "The Stability-Plasticity Dilemma: Investigating the Continuum from Catastrophic Forgetting to Age-Limited Learning Effects". *Frontiers in Psychology* 4, 504.
- Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, Pierre Foy och Kathleen T. Drucker (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Boston, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nigg, Joel T. (2016). "Annual Research Review: On the Relations among Self-Regulation, Self-Control, Executive Functioning, Effortful Control, Cognitive Control, Impulsivity, Risk-Taking, and Inhibition for Developmental Psychopathology". *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 30 december, publicerad online.
- OECD (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pinker, Steven (2003). *The Language Instinct*. London: Penguin.
- Pinker, Steven (2006). *Ett oskrivet blad och andra myter om människans natur*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Platon (odaterad). *Menon*. Tillgängligt online: <http://www.gutenberg.org/ebooks/1643>.
- Roe, Astrid och Michael Tengberg (2016). *Utvärdering av Läslýftet Delrapport 1: De första 13 modulerna*. Umeå: Umeå Centre for Evaluation Research Evaluation Report, Umeå universitet.

- Sapolsky, Robert M. (2015). "Stress and the Brain: Individual Variability and the Inverted-U". *Nature Neuroscience* 18(10), 1344–1346.
- Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete för att säkerställa studiero*. Granskningsrapport 2015:1405. Stockholm: Skolinspektionen.
- SOU 2016:59. *På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik*. Betänkande av Utredningen om en läsa-skriva-räkna-garanti. Stockholm: Regeringskansliet och Wolters Kluwer.
- Utbildningsdepartementet (2014). *En bättre skolstart för alla: bedömning och betyg för progression i lärandet*. U2014/4873/S. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wållgren, Ingrid (2017). "Den postmodernistiska kunskapsynen och den svenska skolan". I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.

INGER ENKVIST  
MAGNUS HENREKSON  
MARTIN INGVAR  
INGRID WÄLLGREN

## *Kapitel 6*

# Kunskapssynen och pedagogiken: implikationer för elever, lärare och samhälle

Svenska elevers resultat i internationellt jämförbara kunskapstest har försvagats kraftigt åtminstone sedan mitten av 1990-talet. Det handlar inte enbart om ett sjunkande genomsnitt relativt andra länder och tidigare årskullar. Minst lika oroande är att andelen elever med mycket svaga kunskaper ökat kraftigt och att allt färre elever presterar exceptionellt väl. De svagaste eleverna är numera på samma låga nivå som motsvarande elever i USA, och endast någon enstaka procent av de svenska eleverna når avancerad nivå i matematik, vilket kan jämföras med de allra bästa länderna där 35–50 procent av eleverna presterar på avancerad nivå. Mönstret skiljer sig markant från hur det såg ut år 2000 då det var de svagaste eleverna som presterade relativt väl jämfört med motsvarande elever i fördelningen i OECD. De allt lägre kunskaperna hos svagare elever efter avslutad grundskola får också allvarliga följd effekter på nästa nivå:

på senare år är det mer än en tredjedel av dem som börjar gymnasiet efter nian som inte blir klara på utsatt tid.<sup>1</sup>

Det finns även flera andra symptom på att den svenska skolan har allvarliga strukturella problem. Sverige är ett av de länder som har mest problem med sen ankomst, skolkl och bråk i klassrummet. Tidigare goda siffror för en jämlik skola har ersatts av en skola där det negativa sambandet mellan såväl resultat som klassrumsklimatet och elevernas socioekonomiska bakgrund är starkare i Sverige än för snittet i OECD. Vidare har läraryrket under lång tid tappat i attraktivitet, vilket lett till många obehöriga lärare och lågt söktryck till lärarutbildningarna, särskilt bland dem med goda studiemeriter. Till detta kommer att en hög andel av lärarna uppger att de vantrivs, känner stress och funderar på att byta yrke. Dessa problem kan avläsas i en hög sjuk-skrivningsfrekvens, inte minst på grund av utmattning och depression.

Problemen kan inte skyllas på att skolan totalt sett får för lite resurser eller har för lite personal. Sverige spenderar 7,5 procent av BNP på grundskolan, vilket är klart över OECD-snittet, den genomsnittliga klasstorleken är 18, att jämföras med 21 i OECD, och det går 13 elever per undervisande personal, vilket är två elever färre än OECD-snittet.<sup>2</sup>

Som vi konstaterade redan i inledningskapitlet kan listan på förklaringar till problemen som anförts göras mycket lång. Såväl debatten som forskningen är i regel fixerade vid detaljer, vilket gör att lösningsförslagen tenderar att

---

<sup>1</sup> Uppgifterna i detta och följande stycke är hämtade ur Henrekson (2017).

<sup>2</sup> OECD (2016).



skjuta in sig på enskildheter. Vi menar att detta är fel väg att gå.

Om svenska elevers kunskaper fallit – och dessutom är svaga jämfört med elever i många andra länder – och detta uppfattas som ett angeläget problem att ta itu med, då ter det sig naturligt att gå direkt på grundproblemet. Detta innebär att låta sig vägledas av den princip som brukar benämnas Ockhams rakkniv, det vill säga att söka förklaringar – och därur följande förslag till lösningar – som inte kräver att vi antar fler företeelser eller ting än vad som behövs för att förklara de aktuella problemen.<sup>3</sup> Kort sagt, det gäller att inte krångla till saker i onödan. Om kunskaperna faller enligt de tester som görs är den mest närliggande förklaringshypotesen att man inte sysslar med rätt saker i den svenska skolan. Det mest fundamentala är själva kunskapsbegreppet och vilken kunskapssyn som genomsyrar läroplanerna och därmed skolarbetet.

Analysen i denna bok har mot den bakgrunden prövat två hypoteser: (i) den svenska skolans fallande resultat förklaras av det kunskapsbegrepp och den kunskapssyn som genomsyrar verksamheten och (ii) skolarbetet organiseras på ett ineffektivt sätt och bygger i hög grad på pedagogiska metoder som inte håller måttet.

Vi är medvetna om att många *insiders* kommer att invända och mena att detta är att göra det alldeles för enkelt för sig; eftersom skolans problem är så komplexa, måste även förklaringarna vara komplexa. Principen om Ockhams

---

3 Ockhams rakkniv, uppkallad efter den medeltida engelske franciskanermunken och filosofen William Ockham (ca 1285–1347), är en princip inom vetenskaplig metod som säger att vid valet mellan konkurrerande förklaringshypoteser ska den väljas som kräver minst antal antaganden.

rakkniv kommer här väl till pass då enklare hypoteser lättare kan testas för att se om de kan falsifieras.<sup>4</sup>

Syftet med detta kapitel är dels att rekapitulera de viktigaste lärdomarna från tidigare kapitel, dels att mer konkret förklara varför det behövs ett nytt paradigm för den svenska skolan för att på djupet förbättra resultaten över hela linjen. Kapitlet består av tre avsnitt: (i) kunskapssynen och pedagogiken, (ii) kunskapssynens och pedagogikens implikationer för läraryrket och (iii) kunskapssynens och pedagogikens implikationer för samhället.

## Kunskapssynen och pedagogiken

Som framgick i kapitel 3 och 4 av Ingrid Wällgren respektive Inger Enkvist har synen på vad som är kunskap gradvis förskjutits efter att nya läroplaner sjuösatts under efterkrigstiden.<sup>5</sup> Den traditionella synen på kunskap som systematiskt framtagna och kontrollerade fakta har efterhand blivit alltmer ifrågasatt och kommit att ersättas av en postmodernistiskt inspirerad så kallad konstruktivistisk kunskapssyn. Inte minst med inspiration från USA och progressivismen tog redan 1946 års skolkommision de första stegen för att vidga kunskapsbegreppet till att inbegripa många typer av erfarenheter och subjektiva tolkningar.<sup>6</sup> Denna förskjutning nådde sitt maximum i 1994 års läroplaner (*Lp094* och *Lpf94*) som genomgående präglas av en

---

4 För varje förklaring till en företeelse kan det finnas ett mycket stort antal möjliga och mer sammansatta alternativa förklaringar, särskilt som de alternativa förklaringarna, när de får problem, nästan alltid kan "räddas" genom tillägg av *ad hoc*-mässiga tillägghypoteser (Popper, 1972).

5 Wällgren (2017) och Enkvist (2017).

6 SOU 1948:27.

konstruktivistisk kunskapssyn, vilken endast i ringa utsträckning korrigerats i den nuvarande läroplanen. Detta innebär att betoningen ligger på idén om kunskap som skapad i ett socialt sammanhang, det vill säga konstruerad av människor. I förlängningen innebär en sådan kunskapssyn att det över huvud taget inte finns någon objektiv kunskap. Om det inte är möjligt att tillägna sig kunskaper som är oberoende av individen själv får det omvälvande effekter för skolverksamheten, vilket sammanfattas väl av Skolverket i 2001–2002 års nationella kvalitetsgranskning (våra kursiveringar):<sup>7</sup>

I samband med införandet av läroplanerna, *Lp094* och *Lpf94*, och betoningen på den kunskapssyn som starkt lyfter fram den lärandes egen aktivitet för att nå kunskap, kom också lärarens roll att diskuteras. *En tolkning som utifrån detta synsätt gjordes från såväl statligt, kommunalt som fackligt håll och som fått stor spridning innebär att kunskap inte går att förmedla eller överföra från en individ till en annan, från den som undervisar till den som lär.* Lärande förutsätter stark egenaktivitet från den lärandes sida, medan den som undervisar kan skapa förutsättningar för lärande. Därmed ansågs heller inte den form av undervisningspraktik som var rådande och som i dagligt tal går under begreppet ”förmedlingspedagogik” eller ”katederundervisning” som någon framkomlig väg för elevers lärande. Lärarens roll måste i stället förändras, ansåg man, och *i stället för att ”förmedla” kunskap skulle läraren ”handleda” eleven i dennes lärande.* Lärarens undervisande roll tonades på så sätt ner till att stödja och handleda medan *ansvaret för elevens kunskapsutveckling i betydligt större utsträckning lades på eleven själv.*

---

7 Skolverket (2003, s. 27).

I takt med att en konstruktivistisk kunskapssyn växte sig starkare underminerades vad som tidigare mer eller mindre tagits för självklart: att skolans överordnade uppgift var att ge tillgång till den ackumulerade kunskapen under ledning av speciellt kunniga och i kunskapsförmedling utbildade personer.

Läraren skulle således inte längre undervisa utan handleda eleven, som på egen hand skulle söka kunskap. Varje individ ansågs behöva skapa kunskapen på nytt i sin egen hjärna för att förstå något. Eleven måste därför själv skapa kunskap från början genom aktiva metoder och egna undersökningar, vilket ansågs kunna göras mest effektivt om skolarbetet – man talade träffande om ”kunskapandet” – anknöt till den enskilda elevens konkreta erfarenheter.

I en fransk avhandling våren 2017 studerar utbildnings-sociologen Piero Simeone Colla den dialogpedagogik som infördes i Sverige på 1970-talet där eleverna skulle diskutera med läraren om ämnen som de ännu inte studerat. Enligt Colla innebar detta en ”kopernikansk omsvängning” av själva idén med utbildning. Lärarutbildningen blev inriktad på att lärare skulle ”lära sig att inte överföra något”. När elever utan förkunskaper ska välja vad de vill ta del av från de kunskaper som utarbetats av tidigare generationer, har vi skapat ett samhälle som har emanciperats från sig självt.

När kunskap i första hand ses som något subjektivt, 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 framtagna och kontrollerade fakta, vilket går stick i stäv mot den kunskapssyn som fortfarande genomsyrar de svenska läroplanerna. I denna tankevärld är det logiskt

att se processen och inte resultatet som det väsentliga; att studera blir att befinna sig i en viss utbildningsvärld under en viss tid, oavsett resultatet.

Kunskapsresultaten i den svenska skolan har sjunkit trendmässigt i stället för att stiga, vilket tyder på att den nu gällande kunskapssynen och de arbetsformer som rekommenderas inte är effektiva. Att resultaten sjunker beror inte på att det saknas utbildningsvetenskaplig forskning i Sverige. Den är mycket omfattande; till exempel beviljade Vetenskapsrådet 147 miljoner kronor till sådan forskning 2016 och 2015 fanns 171 professorer och 490 doktorander knutna till utbildningsvetenskap.<sup>8</sup> Utomstående utgår sannolikt ifrån att en stor del av denna forskning studerar vilka undervisningsmetoder som är mest effektiva. Så är dock inte fallet. Socialstyrelsen undersökte 2010 hur många avhandlingar som innehöll så kallade effektstudier. Av omkring 300 avhandlingar i pedagogik innehöll endast sex procent effektstudier över huvud taget och av dem var bara sex stycken av sådan kvalitet att de var användbara.<sup>9</sup> Det innebär också att en försvinnande liten andel forskare utbildats i hur man mäter effekterna av pedagogiska interventioner.

Kunskapen om de mekanismer i hjärnan som gör att vi lär oss nya saker och minns dessa behandlas i stort sett inte alls i ämneslärarutbildningen och i utvecklingen av nya

8 Enkvist (2016b).

9 Inom utbildningsforskningen försöker man nu rädda vad som räddas kan av den egna kvalitativa forskningen genom att tala om "evidensinformerings" i stället för evidensbaserings (Minten 2017, s. 11). Detta är en bra illustration av hur forskare inom ett alltmer ifrågasatt paradigm använder olika "immuniseringsstrategier" och "hjälpypoteser" för att rädda det egna paradigmet (Popper, 1972).

och mer effektiva pedagogiska metoder.<sup>10</sup> Som Martin Ingvars genomgång i kapitel 5 visar står den pedagogik och de arbetssätt som anbefalls i läroplanerna ofta i direkt motsatsställning till de insikter om hur lärande går till som erhållits från modern kognitions- och neurovetenskaplig forskning.<sup>11</sup> En viktig insikt från den forskningen är att osäkerhet om vad som förväntas och vad målet är med undervisningen utgör en stark stressfaktor. En stressad individ får problem med koncentrationen och uppmärksamheten och söker stöd i gruppen. I det finns en direkt koppling mellan inadekvat pedagogik och dagens oroliga klassrum.

Den kanske allra viktigaste aspekten är att effektivt lärande förutsätter en *instruerande* lärare med *förväntningar* på eleven.<sup>12</sup> Motsatsen, den problembaserade pedagogiken där eleven på egen hand och efter att ha satt upp sina egna mål söker kunskap, ger just de effekter vi ser i den svenska skolan: fallande resultat över hela linjen och större genomslag för elevernas socioekonomiska bakgrund.<sup>13</sup> Elevcentrerat kunskapssökande utan att eleven har tillägnat sig grundläggande färdigheter överbelastar arbetsminnet, tar alldeles för lång tid och blir ineffektivt för individen. Det förklarar varför många elever i dag lämnar skolan med svaga kunskaper trots att de kan ha arbetat oerhört hårt under skoltiden.<sup>14</sup>

Om inte läraren får ha förväntningar på eleven kommer hon eller han att försöka leva upp till förväntningar hämtade från annat håll, i regel från hemmet eller den lokala

---

10 Se Fiévet och Henrekson (2017).

11 Ingvar (2017).

12 Se t.ex. Bengtsson (2015) för en genomgång av forskningen.

13 Sjögren (2010) visar att avsaknad av betyg relativt sett gynnar barn med högutbildade föräldrar.

14 Kirschner, Sweller och Clark (2006).

kamratkretsen. Resultatet blir i så fall att dagens pedagogik och läroplaner är negativa för alla. Vissa elever som har högutbildade föräldrar och elever som går i en skola där förväntningarna hemifrån generellt sett är höga drabbas dock mindre. De kan kombinera vad de får med sig hemifrån med vissa skolkunskaper och får på det sättet någorlunda goda kunskaper. Avsaknaden av begripliga betygskriterier och att det dröjer lång tid innan betyg över huvud taget ges drabbar också barn från familjer med låg utbildning hårdast. Plötsligt saknade föräldrarna ”begripliga verktyg att analysera sina barns skolgång med. Och ju lägre utbildning man har själv, ju mindre förståelse av systemet, desto viktigare var betygen som informationskälla.”<sup>15</sup>

## Kunskapssynens och pedagogikens implikationer för läraryrket

Frågan om läraryrkets attraktivitet är viktig eftersom just lärarens upplevda legitimitet och förmåga till effektiv pedagogik är en helt avgörande faktor för att skolan som helhet ska kunna klara av det uppdrag som samhället gett.<sup>16</sup> Man kan tycka att detta borde borga för att ge yrket ett högt anseende. Så är dock inte fallet. Läraryrkets status har under lång tid varit sjunkande. Delvis har det att göra med en sjunkande relativlön, men nedgången i relativlön upphörde redan i början av 1990-talet. Läget är nu akut till följd av stora pensionsavgångar, svagt söktryck till och en hög andel lärarstudierande som hoppar av från sina utbildningar, många lärare som byter yrke och stora ungdomskullar. På

<sup>15</sup> Kornhall (2013, s. 143).

<sup>16</sup> McKinsey (2007, 2010).

senare år har flera satsningar gjorts för att höja läraryrkets status, men det finns få tecken på att de åtgärder som har satts in är tillräckligt effektiva.<sup>17</sup>

Vi menar att den fundamentala förklaringen till läraryrkets sjunkande status är den kunskapssyn som läroplanerna ger uttryck för och som präglar verksamheten. Som framgår av Inger Enkvists analys av den gällande läroplanen i kapitel 4 relativiseras begreppet kunskap genomgående. Betoningen ligger i hög grad på att diskutera och ifrågasätta det studerade ämnet – inte efter, utan samtidigt med att man ska lära sig ämnets grunder. Det fastslås aldrig att ett visst ämne har en kärna som utgör dess bas som eleverna förväntas tillägna sig, eller att det är en prioriterad uppgift att lärare ska förmedla kunskap. I stället bejakas ett subjektivistiskt perspektiv där eleven ska leda sin egen inläring. Det paradoxala med detta understryks av att det ändå är lärarens fel om eleven inte tar detta ansvar och misslyckas i studierna.

Den konstruktivistiska kunskapssynen erbjuder också en ursäkt för eleven att inte tillägna sig kunskaper på analytiskt krävande områden. Med stöd i en sådan kunskapssyn får naturvetenskapens sannings- och kunskapsanspråk svag legitimitet i klassrummet. Naturvetenskapen kan påstås ha tillkommit i en viss samhällssituation. Den är i så fall inte allmängiltig, vilket gör det svårt att motivera att elever ska lägga stora ansträngningar på att bemästra sådan "kunskap". Avogheten och misstron mot dessa ämnen som elitistiska kan avläsas i kursbeskrivningarna där målen innehåller starka inslag av diskussion av själva

---

17 Henrekson (2017).



ämnets roll.<sup>18</sup> Här blir det också särskilt svårt att tillämpa ett kunskapsrelativistiskt synsätt, särskilt som naturvetarna själva säger sig stå för ett objektiva kunskapsbegrepp. Detta skapar ambivalens och en tendens till misstänkliggörande hos läroplansförfattarna när det gäller de naturvetenskapliga ämnena.

Det subjektivistiska perspektivet och den konstruktivistiska kunskapsynen – en kombination som i förlängningen leder till föreställningen att det egentligen inte finns några sanningar, endast partsinlagor eller ideologiska tankebyggnader – är förödande för lärarens auktoritet och legitimitet att betygssätta elevprestationer. Betygssättningen framstår då som en godtycklig maktutövning, samtidigt som eleven är beroende av ett bra betyg för att komma vidare. Att det då över tid utvecklas en glidning av vad som krävs för ett visst betyg, vad Jonas Linderoth kallar en ”didaktisk konspiration”<sup>19</sup> mellan elev och lärare, är knappast förvånande. Lärarnas yrke har samtidigt förändrats från ett intellektuellt och kulturellt yrke till ett socialt sådant. Sedan 1969 års läroplan för grundskolan (*Lgr69*) och lagen om skolans inre arbete 1976<sup>20</sup> framhålls arbetsformer och psykosocialt stöd åt de svagaste eleverna som viktigast.

Sammantaget riskerar detta att leda till att en lärare i

---

18 Se t.ex. von Wright (1998, s. 26) som i en långt gången vetenskapskritik utgiven i Skolverkets serie *Forskning i fokus* bl.a. hävdar: ”Att naturvetenskapen är formulerad inom den västerländska kulturen kan innebära problem för dem som tillhör en annan kultur. För dem kan naturvetenskapens värden och läromedlens formuleringar uppfattas som en kritik eller attack mot den egna kulturen.”

19 Linderoth (2016, s. 105). Linderoth beskriver visserligen hur detta uppstår mellan studenter och lärare på lärarutbildningarna, men likartade betingelser är också för handen i grund- och gymnasieskolan.

20 Proposition 1975/76:39, om skolans inre arbete m.m.

grunden inte har så mycket att erbjuda, vilket framkommer redan på lärarutbildningen.<sup>21</sup> Under dessa omständigheter är det inte så konstigt om yrket får låg status och att många hoppar av redan under själva utbildningen. Det kan heller inte förändras enbart genom att lönen höjs; det blir då bara ett lite bättre betalt lågstatusjobb.

Över tid hade de som sysslade med undervisning lärt sig vilka tekniker som var effektiva för att förmedla kunskap till elever och vad eleverna behövde göra för att befästa dessa kunskaper. Det betyder inte att alla var lysande lärare och att allt var perfekt, men plötsligt anbefalldes helt andra arbetssätt baserade på en kunskapssyn och pedagogiska teorier som aldrig prövats. Än mindre hade teorierna utvärderats vetenskapligt mot de etablerade metoder som utvecklats via erfarenhet och traderats till nya generationer av lärare. Det är närmast oundvikligt att detta leder till misstro mot centrala skolmyndigheter och lokala skolledare som okritiskt följer de centrala påbuden.

Till detta kommer att de blivande lärarna under sin egen utbildning inte får vägledning i hur de ska agera under dessa nya betingelser.<sup>22</sup> Det är kanske inte så konstigt, då de vägledande föreställningarna i de undervisningsmetoder som införts inte bara är ineffektiva, utan ofta utgör direkta hinder för en effektiv utbildning.<sup>23</sup> Att så är fallet framgår av den omfattande kunskap om hur effektiv inläring går till som erhållits från forskningen inom neurovetenskap och klinisk psykologi. Denna forskning ger också god vägledning om vilka undervisningsmetoder som är mest verkningsfulla.

---

21 Linderoth (2016, kap. 4).

22 Linderoth (2016, kap. 4).

23 Utöver Martin Ingvars kapitel i denna bok (Ingvar, 2017), se t.ex. Christodoulou (2014) eller Ingvar och Eldh (2014).

De reformer som genomförts är i hög grad en logisk följd av kunskapssynen. Även i de fall då ett viktigt problem identifierats och syftet varit vällovligt har de åtgärder som vidtagits blivit missriktade och ineffektiva. Låt oss illustrera med några exempel:

- Under ett decennium fram till 2006 var det valfritt för dem som studerade för att bli lågstadielärare att ha läsdidaktik som kurs i lärarutbildningen; en lärare kunde få ansvar för barns läsinlärning utan att ha tillägnat sig fundamenta om hur det går till.
- 2001 års lärarutbildningsreform innebar att alla skillnader mellan olika stadier togs bort. Blivande gymnasielärare kunde få praktik i förskolan och lättnader i regelverket innebar att kommuner och friskolor helt kunde negligera huruvida de anställda hade lärarexamen.<sup>24</sup>
- Sedan 1991 sker inte längre 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”.<sup>25</sup>
- Enligt den rådande kunskapssynen är lärarens ämneskunskaper av underordnad betydelse. Det är därför logiskt att en mängd undantag från ämneskraven medgavs när lärarlegitimationen infördes 2013.
- År 2013 genomfördes den s.k. förstelärarreformen, som innebär att den som utses till förstelärare får en lön som är minst 5 000 kronor högre än kollegornas medianlön.

<sup>24</sup> Kornhall (2013, s. 128).

<sup>25</sup> <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/temalaromedel/hur-valjs-och-kvalitetssakras-laromedel-1.181769> (nedladdat 2 maj 2017).

Det finns dock inga formella utbildningskrav kopplade till sådan befordran, vilket skapar utrymme för godtycke och öppnar dörren för att belöna anpasslighet.<sup>26</sup>

- Tidigare krävde behörighet för att bli skolchef att den sökande var behörig till ordinarie lärartjänst vid den aktuella skolformen. Sedan 1986 kan vem som helst utses till rektor genom följande formulering i skollagen: ”Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt.”<sup>27</sup> Detta skedde motsägelsefullt nog samtidigt som det läggs stor vikt vid att rektor ska fungera som pedagogisk ledare.
- År 2010 infördes möjligheten att få s.k. meritpoäng för vissa kurser i moderna språk, engelska och matematik. Dock gjordes poängen oberoende av det betyg som uppnåddes, dvs. det räckte med betyget E för att tillgodoräkna sig poängen, vilket i princip gjorde dessa studier meningslösa i någon annan mening än att de kunde öka en persons möjligheter att komma in på en högre utbildning.<sup>28</sup>
- Trots konkurrens mellan skolor och trots betygens avgörande betydelse för antagning till högre utbildning har Skolverket varken säkerställt att de nationella proven är normerande och att det är omöjligt att fuska på dem eller att rättningen är anonymiserad och extern. Skolor har därför haft möjlighet att sätta betyg helt utan relation till resultaten på de nationella proven. Mindre nogräknade lärare och rektorer har kunnat låta sina elever öva på provuppgifterna i förväg och de egna lärarna har kunnat

---

<sup>26</sup> Förordning (2013:70) om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättat karriärsteg för lärare.

<sup>27</sup> SFS 1985:1100, 2 kap. 2 §.

<sup>28</sup> Se vidare Järlborn (2011).

bedöma svaren i linje med sitt egenintresse.<sup>29</sup>

- Det nya betygssystem som infördes 2011 är öppet för tolkningar trots skenbar precision och bäddar därför för konflikter mellan lärarna och elever/föräldrar om vilket betyg som eleven är berättigad till.
- Det ser ytligt sett ut som eleverna har bokstavsbedyg (F–A), men i själva verket är det fortfarande fråga om sifferbedyg, enligt skalan 0, 10, 12,5, 15, 17,5 och 20. Med andra ord värderas en ökning från F till E lika högt som en ökning från E till A. Det ger kraftiga incitament för skolorna att förhindra att någon får F, samtidigt som ett F i betyget blir förödande för elevens medelbetyg.

Verksamheten i klassrummet betraktas i praktiken som ett deltagande av lärare och elever i en oavslutad process och utan att det finns något slutmål där graden av målpuppfyllelse kan mätas genom examination. Medan man tidigare såg läraren som en auktoritet, är denne nu en deltagare bland andra i utbildningsaktiviteten.

Om kunskap är något subjektivt som konstrueras i en process med eleven i centrum är det logiskt att det inte kan finnas slutbetyg i olika ämnen avgränsade från varandra. Det är också lätt att förstå motståndet mot betyg över huvud taget och framför allt mot att betyg ska kunna avgöras av resultaten på tester som är lika för alla. Det senare står i direkt strid mot den kunskapssyn som stipuleras i läroplanerna.

Eftersom processen är det väsentliga blir det nödvändigt med all den dokumentation som i dag tynger lärarnas arbete; det handlar inte om att visa att elever vid en viss

---

29 Se vidare Hansson, Henrekson och Vlachos (2011).

tidpunkt uppnått en viss kunskapsnivå utan om att själva processen genomförts på ”rätt” sätt. Utöver kursmålen finns dessutom övergripande program mål av allmän art, vilket komplicerar betygssättningen. Detta förklarar varför ett betyg är uppbyggt kring ett antal kriterier och att graden av måluppfyllelse inte nödvändigtvis avgörs vid slutet av kursen.

Kunskapssynen och de ineffektiva arbetsätten i kombination med att läraren ändå tvingas betygssätta eleverna skapar en destruktiv spiral som oundvikligen underminerar läraryrkets attraktivitet, vilken schematiskt kan beskrivas på följande sätt.

Det finns ingen objektiv sanning → det finns bara ”kunskap” och partsinlagor → krav och undervisningsinnehåll blir godtyckligt → krav och förväntningar på eleven förlorar legitimitet → betyg och utvärdering blir otillbörlig maktutövning → makt ska blottläggas via kritiskt tänkande och reflekterande diskussion → läraren måste be om ursäkt för sin yrkesroll → läraryrket blir oattraktivt.

De styrdokument som bestämmer skolverksamhetens utformning präglas av detta synsätt på ett genomgripande sätt. Innan vi behandlar detta ska vi dock se vilka effekter kunskapssynen och den därav följande pedagogiken får på samhället.

## Kunskapssynens och pedagogikens implikationer för samhället

Sveriges regering, kanske alldeles särskilt statsminister Stefan Löfven, betonar ofta vikten av att Sverige ska vara ett kunskapssamhälle och att detta är grunden till vårt välstånd nu och i framtiden. Löfven skrev till exempel nyligen att

”Sverige ska konkurrera med kunskap, kvalitet och innovation, inte med låga löner och dåliga arbetsvillkor”.<sup>30</sup>

LO-chefen Karl-Petter Thorwaldsson har givit uttryck för liknande tankar och har särskilt betonat skolans centrala roll för att minska klyftorna i samhället. Häromåret uttryckte han det på följande sätt: ”Den svenska grundskolan har historiskt varit vårt samhälles starkaste jämlikhetskraft. Det finns inget annat som kan mäta sig med skolans förmåga att bryta klassbarriärer.” Vidare skriver han: ”Kunskap är något fint. Det har alltid präglat arbetarrörelsen.”<sup>31</sup>

Både statsministern och LO-chefen verkar omedvetna om att det var länge sedan läroplaner och skolarbete präglades av den kunskapssyn de själva förespråkar. Samtidigt ger forskningen statsministern rätt i att befolkningens kunskapsnivå är avgörande för levnadsstandard och välbefinningsutveckling. Eric Hanushek och Ludger Woessman har i sin forskning visat att kunskaper, såsom de mäts i de internationella testerna, är avgörande för välbefinningsutvecklingen såväl i dagens rika länder som i utvecklingsländer. Effekterna är mycket stora. En viktig slutsats är att det inte handlar om antalet skolår utan om hur effektiv undervisningen är. Den enskilt viktigaste faktorn för framgång är existensen av extern slutexamination.<sup>32</sup>

Vi instämmer med LO-chefen om att det inte finns något mer effektivt sätt att ”bryta klassbarriärer” än skolan. Historiskt har det varit sant, men det stämmer knappast i dag. Kunskapssynen och pedagogiken betonar att läraren anpassar kunskapsinnehållet så att det anknyter till elevernas

<sup>30</sup> Löfven, Lövin, Andersson och Fridolin (2016).

<sup>31</sup> Thorwaldsson (2012, s. 191 och 188).

<sup>32</sup> Hanushek och Woessmann (2015).

egna intressen och erfarenheter, vilket uppmuntrar eleverna att förbli vad de är snarare än att utvecklas. När skolan inte längre introducerar eleverna till en värld som ska delas med andra måste de i stället förlita sig på föräldrarnas förmåga att förmedla samhällliga förväntningar och normer, vilket cementerar sociala inlåsningsmekanismer. Pedagogikprofessorn Jonas Linderoth uttrycker det på följande sätt:<sup>33</sup>

Ur ett likvärdighetsperspektiv är det här ytterst problematiskt eftersom elevernas möjligheter i en skola med intressestyrda arbetsformer avgörs av vilket kulturellt kapital de har tillgång till i hemmet.

Kanske finns andra mål med skolan som är viktigare än materiell välståndsutveckling och ståndscirkulation? I den gällande läroplanen slås fast att: ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.”<sup>34</sup> Detta är givetvis ett självklart mål med skolan. Problemet är att den *fostran* i demokratiska värderingar, tillit och andra aspekter som anses ingå i en önskvärd värdegrund mer eller mindre uttalat anses stå i motsättning till kunskapsförmedling. Det finns ingen grund för att tro att en sådan motsättning existerar.<sup>35</sup>

För det första kan vi konstatera att dagens välstånd och relativt hyggliga samhälle beror på att vi tidigare haft ett bra skolsystem som gjort medborgarna kunniga och bildade. Det goda och jämlika samhälle vi i Sverige med rätta varit så

---

33 Linderoth (2016, s. 57).

34 Skolverket (2016).

35 Se vidare Jones (2016, kap. 7).



stolta över skapades av människor som gått i den gamla sortens skola. Men målet att forma demokratiska medborgare riskerar att komma i konflikt med synen att den kunskap som förmedlas måste vara relevant för den enskilde eleven. Det är underförstått i läroplanen att med en ändamålsenlig pedagogik kommer de två målen mer eller mindre automatiskt att nås. Det finns ingen problematisering kring olikheter i elevers kulturella bakgrund. Ett fungerande samhälle bygger på att merparten av alla individer delar vissa grundläggande värderingar, men om förmedlandet av dessa värderingar bara kan ske genom elevens eget sökande kommer många inte att få del av det gemensamma sociala kapitalet. I förlängningen hotar det tron på ett demokratiskt samhälle där individerna genom utbildning är utrustade och berättigade att delta i ansvaret att styra.

För det andra framstår det antagande tveksamt som säger att de postmoderna perspektiv på makt som genomsyrar verksamheten bidrar till att forma demokratiska medborgare. Perspektivet riskerar att leda till ett underkännande av idén om individens autonomi och därmed i förlängningen av tron på ett demokratiskt samhälle där individerna genom utbildning är utrustade och berättigade att delta i ansvaret att styra.

För det tredje är meritokrati centralt för att ett modernt samhälle ska fungera väl. Den postmoderna analysen, som i så hög grad inspirerat svenska läroplaner, består i att avslöja, eller ”dekonstruera”, de maktanspråk som döljer sig bakom det skenbart neutrala förnuftet. Vetenskap och vetenskaplighet framställs som täckmantlar för maktintressen. Postmodernismen dekonstruerar, men den bidrar inte med något som kan ersätta det som tagits bort. En avgörande innovation var att vi under upplysningstiden

och framåt utvecklade system för att fördela makt och befogenheter på ett icke godtyckligt sätt baserat på meriter och bevisad kompetens, med restriktioner och kontroll av maktutövningen. Detta gav makten legitimitet.

Meritokratin som präglat västerlandets demokratier var en förutsättning för att det välstånd som uppnåtts skulle kunna utvecklas. Om mekanismerna för att fördela beslutsmakt görs icke-transparenta leder det ofrånkomligen till korruption och otillbörlig maktutövning. I själva verket är kunskap/utbildning och transparenta meritokratiska mekanismer för befordran och fördelning av maktbefogenheter den enda effektiva metod vi känner för att rida spärr mot korruption, klientelism och nepotism.

Om det inte anses existera någon objektiv kunskap eller om det inte går att enas om någon kunskapsteori, då blir det inte möjligt att skapa och vidmakthålla ett meritokratiskt system med väl förankrad legitimitet. Det finns ingen möjlighet att granska och göra en objektiv utvärdering av olika alternativ. Utan ett sådant system finns heller ingen väg för de mest kompetenta, samvetsgranna och ambitiösa att göra anspråk på ledarpositioner med syfte att främja ett brett allmänintresse. Om det inte finns någon arena där enskilda personer med trovärdighet och legitimitet kan sträva mot och tjäna något som är större än det snäva egenintresset, då erbjuds inget alternativ till att enbart verka för den egna familjen eller gruppen.

Behovet av ett transparent meritokratiskt system för att fördela beslutsmakt i samhället är angelägnare än någonsin i modern tid på grund av att Sverige har gått från att vara ett av världens mest homogena länder till det land i hela västvärlden som har den allra största flyktinginvandringen. Dessutom är pojköverskottet större än någonsin tidigare

och det är välbelagt att det är just pojkar från socioekonomiskt svaga hem som missgynnas mest av de rådande arbetsformerna i skolan.<sup>36</sup>

För att Sverige ska förbli ett humant och välfungerande samhälle, byggt på rättssäkerhet och en demokratiskt välförankrad meritokrati, är det nödvändigt att vända utvecklingen i den svenska skolan. Det var just för att vi utvecklade respekt för sanning och kunskap och kunde enas om vad som krävs för att något ska anses vara sant som vi kunde trycka tillbaka den urgamla principen att ”makt är rätt”, det vill säga sanning och kunskap har blivit de svagas skydd mot de starkas övergrepp.<sup>37</sup>

Effekten på samhällsnivån om vi fortsätter i nuvarande riktning sammanfattas väl av kognitionsforskaren och psykologen Steven Pinker:<sup>38</sup>

Det är onekligen ironiskt att en filosofi [postmodernismen] som berömmar sig av att ”dekonstruera” maktens attiraljer försvar sig åt en relativism som i praktiken gör det omöjligt att ifrågasätta denna makt, eftersom den förnekar att det finns objektiva kriterier mot vilka de mäktigas svek kan mätas. . . . Utan en tro på objektiv sanning förfaller det intellektuella livet till en naken maktkamp om vem som är bäst på att ”kontrollera det förflutna”.

36 Linderoth (2016, s. 85).

37 Se André (2016) för en genomgång av olika sanningsbegrepp. Med sanning i detta stycke avses med Andréns terminologi sanning i meningen ”med verkligheten överensstämmande”, vilket han kallar realism. Mot detta står framför allt subjektivistisk relativism (det som känns riktigt och självklart är sant), populistisk relativism (det som de flesta anser är sant) och pragmatism (det som fungerar i praktiken är sant).

38 Pinker (2006, s. 438).

Gunnar Ohrlander, en tidig kritiker av progressivismen, säger i princip samma sak som Pinker för snart 40 år sedan:<sup>39</sup>

Eleven blir kvar på en nivå av relativ okunskap, har lärt sig att det nog inte finns någon fast kunskap, att det viktiga inte är det man vet utan det man tycker och att det gäller att kunna anpassa sig efter ändrade omständigheter. Detta är ett perfekt skolprogram för dagens härskande klass, tack vare detta får man den lagom skolade och mycket anpassningsbara arbetskraft, som man anser sig behöva i dagens föränderliga värld. Dessutom får man en arbetskraft som har relativt lite kunskap och som därför inte utgör något stort hot mot den egna maktställningen.

Föga förvånande lyckas inte den svenska skolan särskilt väl med att fostra eleverna i demokratiska värderingar. Per Kornhall rapporterar till exempel om forskning som visar att 20 procent av de svenska gymnasieeleverna var beredda att sälja sin röst för pengar och att andelen som tyckte att diktatur var ett bra styrelseskick ökade från 15 till 30 procent under 00-talet.<sup>40</sup>

## Referenser

Andrén, Gunnar (2016). *Sanningsteorier i antropocen – en epistemologisk och empirisk undersökning*. Stockholm: Linnear-Iraestheia.

Bengtsson, Sara L. (2015). ”Inläringens hemligheter handlar om förväntan”. I Mats Bergstrand, red., *Vägen*

---

<sup>39</sup> Ohrlander (1981, s. 250); citerat från Enkvist (2016a, s. 11).

<sup>40</sup> Kornhall (2013, s. 112).

- ut ur skolkrisen – nio experter om framtiden för svensk utbildning.* Visby: eddy.se.
- Christodoulou, Daisy (2014). *Seven Myths about Education.* London och New York, NY: Routledge.
- Colla, Piero Simeone (2017). *L'héritage impensable. Conscience historique et technologies de l'identité dans la réforme éducative en Suède (1946–1980).* Paris: L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Enkvist, Inger (2016a). *De svenska skolreformerna 1962–1985 och personerna bakom dem.* Möklinta: Gidlund.
- Enkvist, Inger (2016b). ”Ju fler forskare, desto sämre resultat”. *Pedagogiska Magasinet* 2016:1, 16–19.
- Enkvist, Inger (2017). ”Postmodernism och subjektivism i Läroplan för grundskolan, Lgr11”. I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas.* Stockholm: Dialogos.
- Fiévet, Hugo och Magnus Henrekson (2017). ”Kunskapssyn och tongivande pedagogiska teorier i litteraturen på de svenska ämneslärarutbildningarna”. I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas.* Stockholm: Dialogos.
- Hansson, Örjan, Magnus Henrekson och Jonas Vlachos (2011), ”Godtyckliga betyg skadar skolan”. *Axess*, årg. 10, nr 3, 28–29.
- Hanushek, Eric A. och Ludger Woessmann (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Henrekson, Magnus (2017). ”Skolans problem: fallande kunskaper och flykten från läraryrket”. I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas.* Stockholm: Dialogos.

- Ingvar, Martin (2017). "Inte anpassad för hjärnan". I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Ingvar, Martin och Gunilla Eldh (2014). *Hjärnkoll på skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jones, Garrett (2016). *Hive Mind: How Your Nation's IQ Matters So Much More Than Your Own*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Järlborn, Jennie (2011). "Meritpoäng eller skoj? – en undersökning om meritpoängens konsekvenser för ämnet moderna språk och framtiden". Kandidatuppsats i utbildningsvetenskap. Huddinge: Södertörns högskola.
- Kirschner, Paul A., John Sweller och Richard E. Clark (2006). "Why Minimal Guidance during Instruction Does not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching". *Educational Psychologist* 41(2), 75–86.
- Kornhall, Per (2013). *Barnexperimentet – svensk skola i fritt fall*. Stockholm: Leopard förlag.
- Linderoth, Jonas (2016). *Lärarens återkomst – från förvirring till upprättelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Löfven, Stefan, Isabella Lövin, Magdalena Andersson och Gustav Fridolin (2016). "Tiotusentals nya jobb säkrar välfärden". *Svenska Dagbladet*, 5 september.
- McKinsey (2007). *How the World's Best-Performing Schools Come out on Top*. Washington, DC: McKinsey Global Institute.
- McKinsey (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Washington, DC: McKinsey Global Institute.

- Minten, Eva (2017). "Forskningsbasering för god skolutveckling". I *Vetenskap och beprövad erfarenhet – skola*. Lund: VBE-programmet, Lunds universitet.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ohrlander, Gunnar (1981), *Kunskap i skolan*. Stockholm: Norstedts.
- Pinker, Steven (2006). *Ett oskrivet blad och andra myter om människans natur*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Popper, Karl (1972). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge.
- Sjögren, Anna (2010). "Betygsatta barn – spelar det någon roll i längden?". Rapport 2010:8. Uppsala: Institutet för Arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
- Skolverket (2003). *Lusten att lära – med fokus på matematik*. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002. Rapport 221. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan 2011, reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på <http://www.skolverket.se/> (nedladdat 14 oktober 2016).
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Thorwaldsson, Karl-Petter (2012). "Dagens utbildningspolitik motverkar jämlika livschanser". I Christer Isaksson, red., *Grundskolan 50 år – från folkskola till folkets skola*. Stockholm: Ekerlids Förlag.
- von Wright, Moira (1998). *Genus och text: När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* Forskning i fokus. Stockholm: Skolverket.

Wållgren, Ingrid (2017). "Den postmodernistiska kunskapssynen och den svenska skolan". I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.



INGER ENKVIST  
MAGNUS HENREKSON  
MARTIN INGVAR  
INGRID WÅLLGREN

## *Kapitel 7*

# Skolan behöver ett paradigmskifte

**E**tt skolsystem verkar inom ramen för ett paradigm, vilket innebär att det vilar på ett antal föreställningar och såväl explicita som implicita antaganden. En förutsättning för att förändra ett fallerande skolsystem är att man lyckas synliggöra de mest centrala av dessa föreställningar och antaganden och vad de i sin tur implicerar för hur man bör arbeta och definierar vad som är verksamhetens resultat.

Syftet med detta avslutande kapitel är dels att konkret förklara varför det behövs ett nytt paradigm för den svenska skolan för att på djupet förbättra resultaten i den svenska skolan över hela linjen, dels att beskriva detta paradigm. Kapitlets sex avsnittsrubriker förklarar kapitlets disposition: (i) Det rådande paradigm, (ii) Ett nytt paradigm, (iii) Kunskapsmätning och betyg i de två paradigm, (iv) Skolval och skolkonkurrens i de två paradigm, (v) De två paradigm är inbördes oförenliga och (vi) Slutord.

## Det rådande paradigmet

Grundbulten i det rådande skolsystemet är en konstruktivistisk kunskapssyn, vars mest centrala antagande är att kunskap inte kan överföras från en lärare eller ett läromedel till en elev. I stället måste eleven själv skapa och konstruera kunskapen i sin egen hjärna genom eget arbete och genom interaktion med omvärlden. Ur detta antagande följer mer eller mindre automatiskt hur pedagogiken bör utformas. Eleven blir den självklara utgångspunkten medan undervisningens syfte blir att stödja och underlätta studentens eget lärande. Läraren blir en handledare som ska svara mot elevens engagemang och naturliga motivation och anpassa sig till elevens aktivitet. Gällande läroplaner är helt i linje med ett sådant synsätt. I läroplanen för gymnasiet står att läsa:<sup>1</sup>

- utbildningen organiseras så att den så långt möjligt anpassas efter elevernas önskemål och val av kurser och att återvändsgränder i studiegången undviks,
- lärarna anpassar undervisningens uppläggning, innehåll och arbetsformer efter elevernas skiftande behov och förutsättningar, ...
- skolan i dialog med eleven upprättar en individuell studieplan för varje elev och reviderar den vid behov.

Elevens – och därmed föräldrarnas – oinskränkta rätt till individuell anpassning ökar risken för passivitet, fragmenterar kunskapsnivån och omöjliggör för läraren att ställa krav. I praktiken innebär dessa skrivningar i läroplanen att det inte finns några klara mål för undervisningen. Dessa

---

<sup>1</sup> Skolverket (2011, s. 15–16).

önskemål ska dessutom alltid tillgodoses inom ramen för den sammanhållna klassen. Det finns alltså två helt oförenliga krav där det ena kräver att klassen ska hållas samman, samtidigt som varje elev helt fritt ska välja undervisningsinnehåll. Att vara lärare blir då det omöjligas konst.

Den sammanhållna klassen som organisationsidé är en orubblig del av det nuvarande skolparadigmet, som med andra ord är kollektivistiskt i sin organisation. Eftersom det samtidigt är subjektivistiskt till sitt innehåll blir följden att svenska elever är de som arbetar mest med individuella uppgifter av samtliga länder och att elever flyttas upp till nästa årskurs även om de saknar de kunskapsmässiga förutsättningarna för detta.<sup>2</sup>

Om det uppstår en spänning mellan individualiseringen och ambitionen att hålla ihop kollektivet prioriteras kollektivet, vilket gör att den som har lätt för sig eller är särskilt ambitiös inte kan gå vidare. Arbetsformerna – individuellt inom kollektivets ram – är det primära, inte elevers kunskapsutveckling, trots att forskning och erfarenhet visar att man lär sig bäst på egen hand under djup koncentration.<sup>3</sup> Så länge skolan tillämpar de påbjudna arbetsformerna *antas* implicit att eleverna kommer att nå de mål de önskar oavsett egen ansträngning. Därmed blir det alltid skolans fel om så inte sker, trots att elever har varierande förutsättningar och har rätt att begära ständigt ändrade studieplaner.

---

2 Se vidare Enkvist (2017). De försök som gjordes med sammanhållna klasser på 1950-talet visade att det var dåligt både för de mest studiebegåvade och ledde till sämre läskunnighet hos de svagaste eleverna. Dessa resultat mörkades dock vid utvärderingarna och data blev inte tillgängliga förrän långt efter att enhetsskolan införts (Hadenius, 1990, s. 170–171).

3 Se vidare Ericsson och Pool (2016).

Tidigare tog det lång tid innan de nya arbetsformerna slog igenom och många lärare fortsatte att med goda resultat undervisa på traditionellt vis, men 2011 inrättades en ny statlig myndighet, Skolinspektionen,<sup>4</sup> med uppdrag att kontrollera att skolorna tillämpar de arbetsformer som anges i läroplanen. Efter Skolinspektionens tillkomst stängdes möjligheterna att undervisa baserat på en kunskapssyn och enligt de metoder som användes när Sverige tillhörde de länder som presterade bäst i de internationella kunskapsmätningarna.

Den rådande kunskapssynen och de arbetsformer/den pedagogik som denna kunskapssyn implicerar är inte kompatibel med kunskapsmätning och extern examination. Trots detta finns betyg och dessa är paradoxalt nog det viktigaste urvalsinstrumentet för högre utbildning. Kriterierna är dock vaga och öppna för tolkning, vilket de måste vara eftersom man annars skulle kommit i konflikt med den rådande kunskapssynen. Likaså är det logiskt med ett betygssystem som bygger på ett antal komplicerade kriterier, vilka sammantaget ska spegla hur väl den föreskrivna lärandeprocessen genomförts. På grund av att kriterierna är vaga och öppna för tolkning blir de en källa till konflikt mellan lärare och elev/föräldrar och dessutom blir det möjligt för skolorna att använda betygen som ett konkurrensmedel.

Den tvehågsna hållningen till utvärdering och bedömning har ytterligare en viktig biverkan: de elever som misslyckas i förvärvandet av basfärdigheter som läsning och läsförståelse upptäcks inte förrän efter flera år. I utredningen om läsgaranti ledde den kunskapssyn vi kritiserar till att kravet på en läsgaranti (= resultat) omvandlades till

---

4 Förordning (2011:556) med instruktion för Statens skolinspektion.

en åtgärdsgaranti (= process).<sup>5</sup> Så även om utredningen kom fram till att elever som inte kan läsa upptäcks alldeles för sent och får åtgärder först när en stor del av vägen i grundskolan är passerad, finns det ingen struktur, ingen ram och inget kvantitativt mål föreskrivna för elevernas läsförmåga. Detta är helt i linje med övriga styrdokument för skolan.

Sveriges medverkan i de internationella testen (PISA, TIMSS och PIRLS) ”tvingar” skolorna att återigen lära ut basfärdigheter, särskilt sedan dessa tester hamnat i fokus efter den dramatiska resultatnedgången 2012 (det så kallade PISA-raset). Likaså försöker Skolverket höja kunskapsnivån genom att dramatiskt öka antalet nationella prov. Läsåret 2017–2018 kommer det att erbjudas 13 nationella prov i årskurs 9.<sup>6</sup> Men kunskapssynen och läroplanerna är i grunden inte kompatibla med tanken på nationella prov för kunskapsmätning och betygsnormering, vilket också myndigheterna indirekt erkänner när resultaten på de nationella proven inte på något sätt är bindande.

För att nationella prov ska kunna användas för kunskapsmätning och betygsnormering förutsätter det en läroplan som stipulerar vad respektive ämne ska innehålla och att man i grunden bejaktar tanken på att kunskap kan mätas inom ramen för varje ämne. Eftersom så inte är fallet leder det myckna testandet till *teaching to the test*, medan tidigare goda resultat var en bieffekt av god undervisning. Att så är fallet indikeras också av de många vittnesmålen om den höga prioritet som ges till just de ämnen som täcks

<sup>5</sup> SOU 2016:59.

<sup>6</sup> <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/provdatum/grundskola/arskurs-9> (nedladdat 12 maj 2017).

av nationella prov och PISA/TIMSS plus att mycket lektionstid numera läggs på direkt träning inför de nationella proven.

## Ett nytt paradigmm

För att förstå varför vi behöver gå i skolan är det fruktbart att dela upp det vi lär oss under uppväxten i biologiskt primära respektive biologiskt sekundära förmågor.<sup>7</sup> De förra avser sådant som vår hjärna är direkt designad för att lära sig mer eller mindre automatiskt, såsom att gå, springa, tala, känna igen olika föremål och hantera sociala situationer i den egna uppväxtmiljön. Biologiskt sekundära förmågor är sådana som våra hjärnor är kapabla att lära sig, men då de tillkommit sent i vår evolutionära historia sker inte inlärnigen automatiskt. I stället krävs systematisk träning och ansträngning för att tillägna sig dem. Skriftspråket är ett exempel.

Formaliserade skolsystem 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 och förstå biologins, kemins och fysikens grunder, beror på att dessa kunskapsområden tillkommit så sent i utvecklingen att vi inte besitter någon nedärvd förmåga att ta till oss dessa kunskaper på det automatiska sätt som vi tillägnar oss biologiskt primära förmågor. Detta understryks också av att det är en lagstadgad plikt att gå i skolan i nio år. Eftersom mycket av det vi behöver lära oss inte faller sig naturligt, är det heller inte alltid lätt och lustfyllt att tillägna sig:

---

<sup>7</sup> Se vidare Geary (2011), Lidström (2015, kap. 7) och Pinker (2006, kap. 6).

Det kan mycket väl vara så att barn av naturen är motive-  
rade att skaffa sig nya vänner, utmärka sig i kamraternas  
ögon, slipa på sina motoriska färdigheter och utforska den  
fysiska verkligheten, men det är långt ifrån säkert att de  
är lika motiverade när det gäller att tillämpa sin kognitiva  
förmåga på onaturliga uppgifter såsom att lösa avancerade  
ekvationer. Det kan behövas stöd från familj och omgivning  
för att barnet ska känna att skolarbetet verkligen är mödan  
värt och att det lönar sig att kämpa på med kunskaper som  
ger utdelning först på lång sikt.<sup>8</sup>

Detta synsätt står i direkt motsatsställning till den kon-  
struktivistiska kunskapssynen med tillhörande progressiva  
undervisningsmetoder som tillämpas i dagens svenska  
skola. Forskningen är entydig: det upptäcktsbaserade och  
barnledda lärandet är ineffektivt, och för att bli bra på något  
kräver det betydande ansträngning, övning och repetition.  
Arbetsminnet blir snabbt överbelastat om man ska lära sig  
genom att som novis arbeta med att lösa verkliga problem,  
vilka i regel är komplicerade och sällan entydiga. Sådan  
undervisning leder till att den enskilda eleven kan gå ige-  
nom skolan och exempelvis bli expert på snödroppar och  
vardagslivet under trettioåriga kriget men utan att ha fått  
övergripande förståelse av det moderna samhällets framväxt  
eller grundläggande färdigheter i att hantera matematiska  
storheter. Dessutom är det ovedersägligt att barn med sär-  
skilda behov, såsom neuropsykiatriska funktionshinder,  
entydigt missgynnas i oroliga och oguidade pedagogiska

---

8 Pinker (2006, s. 238). Se även Linderoth (2016, s. 169–170) om varför  
människor inte lär sig saker om de inte måste.

situationer med svag struktur.<sup>9</sup> Ett väl utformat lärolett lärande undviker detta problem och blir därmed avsevärt effektivare.

De olika ämnena – matematik, biologi, kemi, historia och så vidare – har utkristalliserats över tid och varje ämne har sin specifika inomdisciplinärt definierade kärna, även om det givetvis sker förskjutningar och nya ämnen då och då tillkommer (bioteknik, företagsekonomi, programmering).<sup>10</sup> Genom beprövad erfarenhet har vi kollektivt lärt oss i vilken ordning man bäst bygger upp sina kunskaper och i vilken ålder de flesta är mottagliga för den aktuella nivån. Denna ämnesspecifika didaktiska kunskap byggs in i läroböckerna – som över tid kommer att förändras när nya kunskaper och synsätt tillkommit och vunnit bred acceptans bland ledande företrädare för ämnet – och kompletteras med övningsuppgifter och elevarbeten för att skapa ökad förståelse och befästa kunskaperna. Läxor fyller då funktionen att befästa kunskaper genom repetition och handlar inte, som är vanligt i dag, om öppna och potentiellt komplicerade uppgifter som eleverna behöver vuxenhjälp för att klara av. Likaså blir det sällan effektivt att arbeta ämnesövergripande och tematiskt på elementär nivå eller att, vilket i dag är vanligt, ha uppgifter där eleverna ska leta fram nytt material och ge nya synvinklar på teman som inte är grundligt förberedda i klassrummet.

Med en sådan kunskapssyn blir ämneskunskaper en oundgänglig förutsättning för att en lärare ska fungera väl. Det är numera också belagt vad som utmärker en bra lärare. Utöver goda ämneskunskaper handlar det bland annat

---

<sup>9</sup> Beckman (2004).

<sup>10</sup> Se t.ex. Linderoth (2016, kap. 6).



om att skapa en välstrukturerad och lugn lärmiljö som ger möjlighet till djup koncentration och om att ge tydlig feedback.<sup>11</sup> Tydlig feedback fungerar både som formativ bedömning och som ett sätt att signalera förväntningar på eleven.<sup>12</sup> Barn är inte vuxna och har större behov än vuxna av vägledning och struktur. Hjärnan har inte uppnått den vuxnes mognad och en huvuduppgift för skolan är att dana en ung person till att självständigt kunna hantera sitt vuxna liv i ett komplext samhälle.

Kreativitet, kritiskt tänkande och problemlösningsförmåga är heller inte generiska kompetenser som kan läras ut direkt. Den sortens förmåga förutsätter specifika kunskapsbanker. Det är med andra ord fullt möjligt att vara en magnifik problemlösare inom ämnet den svenska stormaktstiden men inte klara att lösa en andragsdisekvation. Kreativitet är alltså till stor del fältspecifik och förutsätter att man behärskar det aktuella området väl.<sup>13</sup> Därför är de traditionella ämnesindelningarna fortfarande det bästa sättet att bygga upp den kunskap som behövs för att lösa problem och tänka kritiskt.

Om vi tar utgångspunkt i ett annat kunskapsbegrepp och baserar undervisningsmetoder på insikter från modern hjärnforskning hamnar vi i ett helt annat paradigmen än det nu gällande. Förutom att resultaten skulle stiga, skulle många av dagens problem automatiskt minska.

---

11 I detta nya paradigmen följer också att rektorer, som ska fungera som pedagogiska ledare och organisatörer av en välfungerande inlärningsmiljö, själva ska ha lärarerfarenhet och gedigna kunskaper i sina egna ämnen.

12 Se särskilt Hattie (2014) och McKinsey (2007, 2010). Se Bengtsson (2015) om förväntningarnas betydelse samt Wiklund-Hörnqvist och Nyberg (2015) om vikten av formativa bedömningar.

13 Csikszentmihalyi (1996). Se vidare Christodoulou (2014, s. 76–87).

Detta skulle också innebära att skollagens krav på att undervisningen ska bygga på ”vetenskap och beprövad erfarenhet” togs på allvar. Kravets innebörd har preciserats av Skolverket på följande sätt:<sup>14</sup>

För att en erfarenhet ska kunna kallas beprövad så måste den vara prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många. Den beprövade erfarenheten byggs i verksamheten och av professionen och den är lika relevant som den akademiskt framtagna kunskapen (vetenskaplig grund).

Denna skrivning är egendomlig eftersom myndigheterna har fasat ut de metoder som bevisats fungera väl. För att leva upp till detta krav bör vi med öppet sinne gå tillbaka och försöka utröna vad som fungerade väl i skolan innan den stora vågen av reformer inleddes – reformer som nästan utan undantag just saknat stöd i vetenskap och beprövad erfarenhet. Runt 1950, när reformvågen startade i kölvattnet av 1946 års skolkommissions betänkande, fanns hundratals år av beprövad erfarenhet av hur man lär sig och vilken undervisning som fungerar väl. (Sedan tillämpades de inte alltid, men det är en annan sak.) Dessa erfarenheter kom i huvudsak att ignoreras av efterkrigstidens pedagoger och skolpolitiker. Sedan dess har vi samlat på oss en mängd erfarenhet om metoder som visat sig inte hålla måttet; vi har lärt oss att de flesta av de idéer som är styrande inom dagens skola och pedagogik inte fungerar bra.

Däremot finns det en hel del som gjorts i andra länder och skolsystem som visat sig framgångsrika och som

---

<sup>14</sup> Minten (2017, s. 10).

därför är värda att inspireras av. På den senaste tiden har det också kommit väljord forskning som ger stöd för att det nya paradigmet skulle förbättra resultaten. Baserat på fältexperiment visar Harvardforskaren Roland Fryer att det går bättre för eleverna om skolan tillämpar metoder där elevernas kunskaper mäts systematiskt och där lärarna har höga förväntningar på eleverna.<sup>15</sup>

Flera hundra års erfarenhet av vad som fungerar kombinerat med insikter från hjärnforskning och ytterligare erfarenheter under efterkrigstiden ger ypperliga förutsättningar att förstå vad som ger goda inlärningsförutsättningar. Men det kräver att vi lämnar den paradigmatiske tvångströja som utgörs av den rådande kunskapssynen och den pedagogik denna implicerar. Med det paradigmskifte som skisseras här skulle i stället en uppåtgående spiral skapas:

Det finns sann och viktig kunskap → den som tillägnar sig den har oöverträffade möjligheter att utvecklas och förverkliga sina egna planer i frivillig samverkan med andra → ett bra skolsystem har förmågan att välja ut vilka förmågor och vilken kunskap som är viktigast att tillägna sig för en ung person (med utrymme för skillnader baserade på intresse, motivation och inneboende förmåga) → ämneskunniga lärare lotsar med hjälp av effektiva pedagogiska metoder unga människor uppåt i kunskapstrappan → att ställa krav och utvärdera hur långt eleven kommit är att visa omtanke om elevens bästa → läraryrket blir attraktivt och skolresultaten förbättras över hela linjen.

---

<sup>15</sup> Fryer (2014, 2017).

## Kunskapsmätning och betyg i de två paradigmen

I ett skolparadigm präglad av en konstruktivistisk och post-modernistisk kunskapssyn och en elevcentrerad pedagogik blir det svårt att mäta kunskap. Den som påstår sig kunna mäta kunskap har tagit sig rätten att definiera vad kunskap är, vilket inte är kompatibelt med den påbudna kunskapssynen. Den senare är i sin tur inte kompatibel med betyg i traditionell mening.

Om lärarna bibringas föreställningen att det inte finns någon objektiv kunskap eller ens några ”rotkunska-per”,<sup>16</sup> men att de ändå måste undervisa, då förlorar de inte bara självförtroende utan också den legitima rätten att avgöra vad som är en svag prestation i ett visst avseende. Löpande utvärderingar kan aldrig i verklig mening göras formativa eftersom elevens kunskaps- och färdighetsmål definieras av eleven själv och inte i gemensamma mål för en färdighets- eller kunskapsdomän. Under sådana omständigheter är det ett logiskt resultat att många inte tillägnar sig grundläggande färdigheter och att åtgärder sätts in för sent. Det blir likaledes logiskt att en elev blir uppflyttad i nästa årskurs även om hon eller han saknar förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen på nästa nivå.

Trots detta mäts kunskaper och sätts betyg för att avgöra vilka som ska få tillgång till de mest attraktiva utbildningarna på de populäraste gymnasierna och därefter till de

---

<sup>16</sup> Liedman (2001, s. 17) skriver att det alltid finns ”ett slags rotkunska-per som utgör en förutsättning för de flesta detaljkunskaper. Rotkunska-per förändras också, det kommer till nya, andra visar sig ohållbara eller snarare otillräckliga; vissa förändras snabbare, andra långsammare. Men de finns där, äldre eller nyare, och ger varje kunskapsmassa ett inre sammanhang.”

mest eftertraktade högre utbildningarna. Betyg måste sättas trots att kunskapssynen inte tillåter någon i överordnad position – staten, skolan, rektorn, läraren – att definiera vilka kunskaper som ska förvärvas. Därmed tillåts heller inte betyg med syfte att mäta graden av uppnådd kunskap i det ämne som betyget avser. De målrelaterade betygen med stort tolkningsutrymme och stor vikt i betygssättningen vid själva processen blev den väg som valdes för att hantera motsägelserna.<sup>17</sup>

Med den rådande kunskapssynen blir skälet att försöka få bra resultat på de nationella proven rent instrumentellt: om MAKTEN bestämt att dessa prov är viktiga kan en elev inte annat göra än att agera så denne får så bra resultat som möjligt på det som råkar testas, så att denne sedan kan komma vidare till önskat gymnasium och önskad högre utbildning. I ett system som bejaktar kunskap och vågar stå för att det man valt att lära ut är viktigt för individens framtida liv, kommer eleverna i stället att klara proven bra som en bieffekt av att gå i en skola som förmedlar relevant kunskap och utvecklar värdefulla färdigheter.

Enligt det nya paradigmet som vi förespråkar är skolans huvuduppgift att bibringa barn och ungdomar de sekundära förmågor som de annars inte skulle förvärva och som gör oss väl fungerande som vuxna i det komplexa, högteknologiska kunskapssamhället människan skapat. Enligt detta

---

17 Motståndet mot betyg är också skälet till att individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen infördes som alternativ till betyg. Men lärarna var inte utbildade att skriva sådan ”myndighetstext” och elever och föräldrar saknade förutsättningar att förstå sådana omdömen, vilket skapade konflikter och problem i stället för att fungera som ett konstruktivt verktyg ”i ett dynamiskt utvecklingsperspektiv med positiva förtecken” (Sundblad, 2012, s. 12).

synsätt har det i de olika ämnena över tid utkristalliserats en inomdisciplinärt definierad kärna. Generationer av lärare och elever har arbetat med att tillägna sig respektive ämne, vilket selekterat fram vad som är ändamålsenliga sätt att stegvis öka sina kunskaper på ett område. Därigenom blir det möjligt att lära ut till skolelever det som tidigare bara de främsta vetenskapsmännen förstod. Kunskapen är därför också kumulativ, vilket gör det möjligt att förhållandevis väl mäta hur mycket en elev kan på ett område eller hur stor del av ett material som eleven behärskar. Det blir med andra ord möjligt att sätta betyg som bygger på objektiva kriterier.

I det nya paradigmet blir det mycket lättare att både veta vad man bör göra och att utforma adekvata tester för rättvis betygssättning. Det blir då också självklart att det är slutbetyget i ett ämne – den nivå som uppnåtts när studierna av ett visst ämne precis avslutats – som är det väsentliga. Betygssättningen under resans gång kan då användas både formativt under läsåret och summativt för att utvärdera uppnådd nivå vid lämpliga avstämningspunkter (avslutad kurs, avslutat läsår och så vidare). Så fungerade det tidigare i Sverige och så fungerar det fortfarande i de länder som uppnår de allra bästa resultaten i de internationellt jämförbara testen.

Ett väl utformat system med rättvisande avgångsbetyg är också det bästa antagningsinstrumentet till högre utbildning.<sup>18</sup> Betygen fångar en betydligt bredare uppsättning förmågor än till exempel högskoleprovet, vilket i hög grad ger samma resultat som ett intelligenstest. Ett bra betygssystem ger optimala förutsättningar för elever och lärare att arbeta systematiskt och långsiktigt för att successivt bygga

---

18 Vlachos (2010).

upp kunskapsnivån i de olika ämnena. Ett sådant arbetssätt innebär också att elevers icke-kognitiva färdigheter förbättras; faktorer som är betydelsefulla för framtida framgång på arbetsmarknaden. De viktigaste av dessa är självdisciplin, social kompetens, motivation, arbetsmoral, uthållighet, pålitlighet, punktlighet och emotionell stabilitet.

Forskningen har de senaste åren alltmer uppmärksammat de icke-kognitiva färdigheternas stora betydelse. Icke-kognitiva färdigheter tycks vara lika viktiga för framgång som kognitiva färdigheter och har visat sig vara lättare att träna upp.<sup>19</sup> Skolan har inte alls som förr fokus på de icke-kognitiva färdigheterna,<sup>20</sup> trots att krav på prestation och att lära ut pålitlighet och arbetsetik gynnar både den som studerar vidare och den som börjar arbeta. Bristande icke-kognitiva kompetenser förklarar delvis paradoxen att unga har problem att hitta jobb samtidigt som arbetsgivare har svårt att rekrytera även till jobb utan krav på längre utbildning.

Hur bör då betygssystemet se ut? Låt oss först konstatera att det är viktigt med en betygsskala där i princip ingen slår i taket. Forskningen visar att elever lär sig mindre när det är lätt att få höga betyg; så är fallet även i USA trots att betygen där spelar betydligt mindre roll i antagningsprocessen till högre studier än i Sverige.<sup>21</sup>

Då Sverige i praktiken redan har en tjugopoängsskala ser vi ingen anledning att ändra på den, förutom att betygstegen bör minskas från dagens 2,5 till en poäng och att hela skalan från noll till tio också används. Nationella prov

19 Se t.ex. Klingberg (2016) samt Lindkvist och Vestman (2011).

20 Se t.ex. Wennström (2016b) inklusive referenser till vidare studier.

21 Vlachos (2009) samt Betts och Grogger (2003).

kan då användas för att kalibrera genomsnittet i respektive skolklass. Samma genomsnitt bör göras bindande för andra närliggande ämnen där det inte finns nationella prov.<sup>22</sup>

Med en ändrad kunskapssyn kan kunskaper mätas, och de normerande nationella proven behöver då inte längre likt dagens vara subjektiva och svårtolkade. Fördelarna med ett sådant system är många:

- Lärare och elever – och därmed också föräldrarna – får ett gemensamt väldefinierat mål att arbeta mot. Uppföljning och dokumentation handlar om graden av resultatuppfyllelse och inte om att dokumentera en process. Betyget kan motiveras i form av påvisbara resultat och blir därmed inte, som i dag, en källa till konflikter och förhandlingar mellan lärare och elev/föräldrar.
- Betyget F (tidigare IG = icke godkänd) försvinner i praktiken och ersätts av en låg siffra. Det blir sedan upp till framtida arbetsgivare att avgöra om betygen är tillräckliga för att individen ska kunna bli en produktiv medarbetare. Fördelen med detta bevisas inte minst av att även de som tar sig igenom gymnasiet med mycket svaga betyg klarar sig bra på arbetsmarknaden medan motsatsen gäller för den som hoppar av.<sup>23</sup>
- Betygssystemet avspeglar att kunskapsuppbyggnaden i ett ämne är kumulativ, vilket gör att det är ett bra slutbetyg i ett ämne som är målet. Därmed behöver enskilda svackor under skoltiden inte leda till betygstapp som blir

---

22 Här kan nämnas att Frankrike har just en tjugopoängsskala där det är näst intill omöjligt att slå i taket och få 20 poäng. I praktiken är ett genomsnittsbetyg på 15–17 exceptionellt bra, vilket inte minst framgår av att brittiska universitet brukade likställa ett snitt på 20,0 i det tidigare svenska betygssystemet med 14–15 i det franska systemet.

23 Nordström Skans, Eriksson och Hensvik (2017, kap. 4).



omöjliga att ta igen senare.

- De högsta betygspoängen blir extremt svåra att nå, vilket gör att de studiemotiverade eleverna lär sig mer.
- Med betyg som faktiskt mäter uppnådda kunskaper och inte en subjektiv process skapas också ett sakligt underlag för att diskutera eventuella behov av att inte flytta upp en elev till nästa årskurs eller att låta eleven gå i skolan delar av sommaren för att ta sig upp till en nivå som gör uppflyttning till nästa årskurs meningsfull.

## Skolval och skolkonkurrens i de två paradigmen

Få saker har debatterats lika flitigt som effekterna på skolresultaten av de genomgripande reformerna av det svenska skolsystemet i början av 1990-talet. Inte minst går åsikterna kraftigt isär vad gäller resultaten i friskolor och kommunala skolor, och huruvida friskolorna är mer generösa i sin betygssättning. Visserligen verkar det finnas en viss positiv effekt av konkurrens i sig, det vill säga att både friskolor och kommunala skolor är bättre där det finns konkurrerande skolor att välja mellan.<sup>24</sup> Men som Gabriel Heller Sahlgren visar är det inte någon skillnad mellan elever i friskolor och kommunala skolor i senaste PISA-mätningen. I en ny studie finner Björn Hinnerich och Jonas Vlachos att gymnasieelever i friskolor presterar sämre på de nationella proven än elever i kommunala skolor när externt rättade prov jämförs.<sup>25</sup>

Dessa nyanser är dock av underordnad betydelse jämfört med att svenska elever oavsett skolform presterar avsevärt

<sup>24</sup> Böhlmark och Lindahl (2016).

<sup>25</sup> Heller Sahlgren (2017) samt Hinnerich och Vlachos (2017).

sämre än tidigare över hela linjen. Även om det skulle gå att leda i bevis att fallet skulle blivit ännu större om vi inte fått konkurrens på skolmarknaden, kvarstår alltså det allvarliga problemet.

Det går inte att förstå varför det gått illa utan att ta avstamp i den kunskapssyn som i början av 1990-talet *de facto*, och inte bara i teorin (läs: i läroplanerna), hade slagit ut den traditionella kunskapssynen både inom lärarutbildningarna och i den praktiska verksamheten. Inom ramen för denna kunskapssyn och dess synsätt på undervisning och lärarens roll decentraliserades först huvudmannaskapet till 290 kommuner som saknade erforderlig kompetens att bedriva skolverksamhet. I samma veva avskaffades viktiga kvalitetsstödjande regler: de specialdestinerade statsbidragen ersattes av en påse pengar, krav på att skolledare och lärare skulle vara ämneskunniga togs bort, krav på lokaler, timplaner och klasstorlek avskaffades, tid för förberedelser av lektioner och efterarbete garanterades inte längre och kontrollen av läromedlens kvalitet och innehåll avskaffades.<sup>26</sup>

År 1992 infördes sedan fritt skolval mellan konkurrerande enheter, där allt fler av dessa var vinstdrivande aktörer och i och med *Lp094* togs ytterligare ett steg i riktning mot en konstruktivistisk kunskapssyn som lämnade fältet i stort sett fritt för en helt subjektiv betygssättning. Det var inte förrän från och med hösten 2011 som gymnasiets nationella prov samlades in. Innan dess var den avreglerade gymnasieskolan

---

<sup>26</sup> Se Larsson (2012) för en detaljerad genomgång. Alla dessa förändringar var i linje med den konstruktivistiskt inspirerade pedagogiken, men sannolikt bidrog det faktum att sådan pedagogik blir billigare till det snabba genomslaget för dessa idéer (Linderoth, 2016, s. 21–22 och 107).

i stort sett utan extern kvalitetsgranskning.<sup>27</sup> Det är närmast självklart att utan ett tydligt och bindande ankare för betygssättningen kommer definitionen av rättvisa betyg att bli lokal, vilket också Skolverket konstaterar.<sup>28</sup> Trots detta delegerades ansvaret för att sätta rättvisa betyg till de enskilda skolorna i ett konkurrenssystem där betygen är det viktigaste konkurrensmedlet. Ett konkurrensutsatt system med skolval men utan kontroll av betygssättningen kommer gradvis att korrumpas alla inblandade.<sup>29</sup> Elever och föräldrar tvingas välja mellan skolor som ger bra utbildning och skolor som ger höga betyg, och de skolor som har höga betygskrav tvingas sänka dem för att inte behöva slå igen i brist på elever.

Under dessa betingelser kan ett system byggt på konkurrens och fritt skolval inte fungera väl. Pluralism i huvudmannaskap och driftformer kräver att staten mäter kunskaperna och lämnar processen till utförarna. I stället gjorde man tvärtom. Den svenska modellen med skolval och olika utförare – inklusive vinstdrivande företag – kräver att staten både bejakar att kunskap kan mätas och är beredd att bestämma vad man avser att mäta vid lämpliga tidpunkter. Särskilt gäller detta när eleverna avslutar gymnasiet.

I stället höll man fast vid de extremt svårtolkade absoluta målen även när det började bli uppenbart att resultaten föll: ”En fungerande resultatstyrning hade krävt mål som gick att utvärdera. Men i stället gjorde Skolverket ännu

27 SOU 2016:25, s. 125.

28 ”Men sammantaget visades för grundskolan att det inte är ovanligt att det förekommer ett slags ’skolkultur’ för hur lärarna i ett ämne på en skola sätter betyg i förhållande till de nationella proven” (Skolverket, 2009, s. 62).

29 Wennström (2016b).

innehållslösare kursplaner.”<sup>30</sup> Med andra ord intensifierades försöken att kontrollera processen, allt med syfte att komma runt problemet att kunskap inte får mätas. Det komplicerade betygssystem som infördes 2011 är också ett resultat av denna strävan. I praktiken minskar detta system tilltron till lärarnas professionalism ytterligare och relationen mellan läraren och elev/föräldrar blir mer konfliktfylld.

De reformer som öppnade för mångfald och konkurrens på skolområdet motiverades med att det skulle leda till högre kvalitet och elever som efter avslutad skolgång var bättre utbildade än tidigare generationer. Så blev inte fallet, vilket knappast är förvånande, eftersom de konkurrerande aktörerna agerar inom ramen för ett regelverk byggt på en kunskapssyn och ett arbetssätt som innebär att skolorna inte kan konkurrera genom att visa att deras elever får mest kunskaper.

Den kunskapssyn vi förordar är ett nödvändigt villkor för att skolval och konkurrens alls ska fungera. Då och endast då skulle konkurrens och skolval kunna få de eftersträlvade effekterna. Konkurrens på väl fungerande marknader leder till förbättringar genom att konkurrerande aktörer experimenterar och utvecklar olika sätt för att nå samma resultat till en lägre kostnad, eller för att åstadkomma ett bättre resultat med givna resurser. De mest effektiva sätten – de goda exemplen – sprider sig sedan både inom företag och till konkurrenter via imitation. På väl fungerande marknader behöver de flesta heller inte göra något aktivt val eftersom alla producenter måste hålla en acceptabel kvalitet för att överleva.

Skolutbildning är ett allmänintresse, vilket bland annat

---

30 Kornhall (2013, s. 89).

manifesteras av en lagstadgad skyldighet för alla att gå i skolan på heltid till och med det år de fyller 16. Skolan hade inte behövt vara obligatorisk om vi naturligt hade kunnat tillägna oss samma kunskaper ändå. Ett allmänintresse som omfattar hela samhället är statens ansvar, men produktionen av de tjänster som utgör allmänintresset kan vara delegerad till andra aktörer. Så har den svenska staten valt att göra på skolområdet. För att det ska fungera måste dock staten ta på sig att definiera vad som ska uppnås och mäta graden av måluppfyllelse hos skolorna. Den påbjudna kunskapssynen omöjliggör detta.

Med en ny kunskapssyn och utvärdering av konkurrerande skolor baserat på elevernas kunskapsresultat skulle aktörerna bli tvungna att fokusera på och förfina utnyttjandet av de faktorer som forskningen visat främjar elevernas kunskapsutveckling. I särklass viktigast är vad som händer i klassrummet, vilket betyder att läraren får en nyckelroll. Lärarens ämneskunskaper i kombination med tillräcklig tid för lektionsförberedelser är avgörande.<sup>31</sup> Däremot har ökade resurser som används till att minska klasstorleken eller mer pengar per elev visat sig ha liten eller ingen effekt.<sup>32</sup>

Skolval och konkurrens mellan autonoma aktörer har framför allt visat sig kunna höja kunskapsresultaten i system med extern slutexamen, liknande det tidigare svenska systemet med real- och studentexamen.<sup>33</sup> I ett sådant system vet

---

31 Här kan noteras att Singapore, som är det land som ligger i den absoluta toppen i PISA- och TIMSS-testerna, har ökat klasstorleken för att skapa ekonomiskt utrymme för att ge lärarna mer tid att förbereda sin undervisning (Kornhall 2013, s. 160).

32 Se Hattie (2014), Kornhall (2013, s. 161–176) och Woessman (2016) för en sammanfattning av forskningen.

33 Woessman (2016).

de olika skolorna vilka mål de ska sträva mot men har frihet vad gäller att utveckla effektivare processer för detta inom ramen för det kostnadsutrymme som finns (skolpengen). Läromedelsproducenter har också incitament att utveckla läroböcker och annat pedagogiskt material av hög kvalitet. När lärarnas insatser och förväntningar i kombination med elevernas ansträngningar avgör måluppfyllelsen kommer läraryrkets status att öka och intresset för att bli lärare återigen att stiga.

Ett exempel på ett framgångsrikt system som drivs enligt dessa principer är den globala gymnasieutbildningen International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP). IBDP erbjuds på 3 104 skolor i 147 länder, varav 30 gymnasier i Sverige.<sup>34</sup> En elev läser sex ämnen på djupet och examineras via avslutande examination i varje ämne som görs samtidigt i hela världen. Samtliga prov skickas till rättningscentret i Cardiff, där de skannas, blandas och anonymiseras innan de distribueras till examinatorer. Processen övervakas av *chief examiners*, som säkerställer likvärdighet i bedömningarna och omöjliggör betygsinflation. Betygsskalan (1–7) tillämpas på samtliga elever i världen, vilket gör att ett visst slutbetyg har samma värde oavsett var i världen eleven studerat.

Sedan starten 1968 har lärare och examinatorer successivt utvecklat kursinnehåll, läromedel och pedagogik. Enligt en årlig utvärdering är det näst intill konsensus bland universitetsrektorer i USA och Storbritannien att IBDP är det gymnasieprogram som bäst förbereder för akademiska studier. Detta gäller inte endast förmåga att bli bra på att

---

34 <http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/key-facts-about-the-dp> (nedladdat 22 maj 2017).

organisera och ta ansvar för de egna studierna (kognitiva och icke-kognitiva förmågor) utan det är också bäst för att utveckla interkulturell förmåga, kreativitet och att hantera höga krav.<sup>35</sup>

## De två paradigmen är inbördes oförenliga

Många av de problem som accentuerats på senare år beror på att det konstruktivistiska och det nya paradigmet är inbördes oförenliga, vad som på fackspråk kallas *inkommensurabla*. Det betyder att man inte kan ersätta delar av det ena paradigmet med motsvarande delar från det andra.<sup>36</sup> Detta är förhållandevis enkelt att förstå med hjälp av två exempel.

Det första exemplet har vi just analyserat. Skolkonkurrens och betyg är inte kompatibla med de mest fundamentala komponenterna i det rådande paradigmet: kunskapssynen och den därur kommande konstruktivistiska pedagogiken.

Det andra exemplet är den elevcentrerade pedagogiken och effekterna av den. Syftet med denna pedagogik, i hög grad inspirerat av den frihetsuppfostran som förespråkades av John Dewey och Alva Myrdal, är att öka elevernas vilja till samarbete, samhälleligt engagemang och solidaritet.<sup>37</sup> I stället har resultatet blivit en ökad betoning av att det handlar om att fostra starka, oberoende individer som

---

35 ACS International Schools (2016). I rapporten sägs vidare (s. 17): *"A student with the IBDP is seen to have some stand-out, positive qualities – those most desired skills of an ability to persevere and complete a task, plus the skills to thrive at university we identified earlier – being able to think and work independently. Also, a quality we have seen which is especially valuable in helping to create a good quality student experience – making a positive contribution to life on campus."*

36 Kuhn (1970).

37 Österman (2016, s. 179–180).

konkurrerar med varandra. Styrdokumentet betonar i allt högre grad individualisering och entreprenöriellt lärande och utrymmet för föräldrainflytande har ökats. Detta leder till kunskapsmässig segregering och till att vi hamnar allt längre från Deweys idealskola, vilken var ett samhällligt projekt med syfte att stärka interaktionen mellan olika klasser och grupper för att på den vägen skapa ett mer inkluderande och demokratiskt samhälle.

I båda fallen handlar det om regeringar som via reformer introducerat aspekter de anser viktiga – entreprenörskap, ökad brukarmakt, privat företagande, konkurrens – men gjort detta trots att dessa aspekter är oförenliga med det rådande paradigmet.<sup>38</sup> Utan ett paradigmskifte var resultatet av reformerna dömt att bli en besvikelse.

## Slutord

Resultaten i den svenska skolan har fallit kraftigt under 2000-talet. Detta är knappast förvånande givet den kunskapsyn och konstruktivistiskt inspirerade pedagogik som föreskrivs i läroplaner och andra styrdokument. Att förmedla kunskap i den mening som de flesta människor utanför skolans värld lägger in i ordet prioriteras inte. Det viktiga är processen och inte slutresultatet.

Samtidigt som ledande makthavare talar om vikten av kunskap och utbildning för att ”Sverige inte ska behöva konkurrera med låga löner”, har alltså pedagogiska teorier som nedvärderar kunskap fått starkt genomslag i utbildningssystemet. Det anses bäst att elever själva upptäcker hur världen är beskaffad i stället för att bli undervisade och

---

<sup>38</sup> Se Wennström (2016a, 2016b).



instruerade. Ibland hävdas till och med att verklig förståelse hindras av faktainläring.

Synsättet saknar dock stöd i såväl forskning som beprövad erfarenhet. Det upptäcktsbaserade och elevcentrerade lärandet är ineffektivt och för att bli bra på något krävs betydande ansträngning, övning och repetition. Arbetsminnet blir snabbt överbelastat om man ska lära sig genom att som novis arbeta med att lösa verkliga problem, vilka i regel är komplicerade och sällan entydiga. Ett väl utformat lärarlett lärande blir därför mycket effektivare. Detta är välkänt och okontroversiellt inom kognitionsvetenskaperna, men har i stort sett inte alls påverkat pedagogikens utformning och är heller inte något som delges de blivande lärarna under deras utbildning.

Att förstå de mekanismer i hjärnan som gör att vi lär oss nya saker och minns dessa, oavsett om det rör sig om faktakunskaper eller färdigheter, bör vara centralt i lärarutbildningen och i utvecklingen av nya och mer effektiva pedagogiska metoder. För att anpassa utbildning och studietakt till enskilda elevers förutsättningar och intressen borde det vara självklart att blivande lärare fick ta del av ny kunskap om hur genetiska förutsättningar samverkar med faktorer som uppväxtmiljö, känsloläge, grundpersonlighet och ålder för att därigenom skapa så optimala inlärningsförutsättningar som möjligt. Inte minst behöver lärarnas utbildning stärkas kring drivkraft, motivation och den positiva förstärkning som all utbildning ger när insikten kommer. Varje lärare behöver också få kunskaper om stressens mekanismer och dess effekt på det pedagogiska rummet och individens kapacitet för tänkande och inläring.

För att vända utvecklingen måste vi våga se dagens skola

som ett paradigm, det vill säga synliggöra att det handlar om ett sammanhängande knippe av föreställningar och implicita antaganden som underbygger det nuvarande systemet. Detta är nödvändigt för att kunna se lösningar som ligger utanför de ramar som det rådande paradigmet ställer upp. Dagens problem i den svenska skolan har ett starkt samband med den postmodernistiska kunskapssynen och den konstruktivistiskt inspirerade pedagogiken. Med den förändring av kunskapssynen som vi förespråkar blir det möjligt att mäta kunskap på ett rättvisande sätt. Om staten vågade tala om vad elever bör lära sig skulle skolresultaten höjas, och vi ser egentligen inga skäl till att inte svenska elever återigen skulle kunna nå resultat i nivå med de allra bästa länderna. Att inte gå den vägen utmanar många av de grunder som vårt samhälle bygger på.

Centralt i det nya paradigm som vi föreslår är en strukturerad ämnesdefinierad undervisning som gör det möjligt att mäta uppnådda resultat. Detta är också den typ av undervisning som visat sig vara mest till hjälp för elever med bakgrund i socialt belastade miljöer.<sup>39</sup>

Sverige är vare sig offer för olyckliga omständigheter eller någon orubblig naturlag som vi inte kan påverka. Länder som genomfört förändringar i den riktning vi förespråkar har snabbt förbättrat sina resultat. För att lyckas behöver det svenska utbildningsväsendet i så fall frigöra sig från den tankevärld av relativism och subjektivism som har så stort inflytande. Detta kräver att läroplaner och skollag skrivs om, att verksamheten i skolan inriktas på inlärning, att eleverna examineras och att lärarutbildningen inriktas på ämneskunskap och hur denna förmedlas på ett effektivt sätt.

---

39 Chabrier, Cohodes och Oreopoulos (2016).

Tiden börjar bli knapp för Sveriges del. Ju längre de här skisserade reformerna skjuts upp, desto fler unga växer upp i Sverige utan de kunskaper de behöver för vuxenlivet. Reformerna av det svenska skolsystemet är av nöden om vi inte ska förlora vår position som en av världens ledande kunskapsnationer – och därigenom i förlängningen underminera det viktigaste fundamentet för vårt välstånd. Minst lika viktigt är att den postmodernistiska kunskapssynen och den konstruktivistiska pedagogiken riskerar att underminera viljan att sträva efter att bidra till det gemensamma bästa sett ur ett helhetsperspektiv. Kvar blir då det snäva egenintresset och gruppintresset, vilket är en svag grund för att säkerställa att vi även i framtiden kommer att ha ett välmående samhälle präglat av små sociala skillnader och ett inkluderande demokratiskt system.

## Referenser

- ACS International Schools (2016), *The University Admissions Officers Report 2016*. Heywood, Surrey: ACS International Schools. <http://www.acs-schools.com/University-Admissions-Officers-Report-2016> (nedladdat 2017-05-12).
- Beckman, Vanna (2004). *ADHD/DAMP – en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Sara L. (2015). ”Inlärningsens hemligheter handlar om förväntan”. I Mats Bergstrand, red., *Vägen ut ur skolkrisen – nio experter om framtiden för svensk utbildning*. Visby: eddy.se.
- Betts, Julian R. och Jeff Grogger (2003). ”The Impact of Grading Standards on Student Achievement, Educational Attainment, and Entry-Level Earnings”. *Economics of Education Review* 22(4), 343–352.

- Böhlmark, Anders och Mikael Lindahl (2015). "Independent Schools and Long-Run Educational Outcomes: Evidence from Sweden's Large-scale Voucher Reform". *Economica* 82(327), 508–551.
- Chabrier, Julia, Sara Cohodes och Philip Oreopoulos (2016). "What Can We Learn from Charter School Lotteries". *Journal of Economic Perspectives* 30(3), 57–84.
- Christodoulou, Daisy (2014). *Seven Myths about Education*. London och New York, NY: Routledge.
- Csikszentmihalyi, Mihály (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, NY: Harper Collins.
- Enkvist, Inger (2017). "Postmodernism och subjektivism i Läroplan för grundskolan, Lgr11". I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Ericsson, Anders och Robert Pool (2016). *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. London: The Bodley Head.
- Fryer, Roland G. (2014). "Injecting Charter School Best Practices into Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments". *Quarterly Journal of Economics* 129(3), 1355–1407.
- Fryer, Roland G. (2017). "Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment". NBER Working Paper nr 23437. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Geary, David C. (2011). "Primal Brain in the Modern Classroom.". *Scientific American Mind*, September/October, 44–49.
- Hadenius, Karin (1990). *Jämlikhet och frihet – politiska mål för den svenska grundskolan*. Doktorsavhandling i statsvetenskap. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

- Hattie, John (2014). *Synligt lärande – en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heller Sahlgren, Gabriel (2017). ”Skolpolitiskt relevanta faktorer bakom Sveriges resultat i Pisa 2015”. Stockholm: Svenskt Näringsliv.
- Hinnerich, Björn T. och Jonas Vlachos (2017). ”The Impact of Upper-Secondary Voucher School Attendance on Student Achievement: Swedish Evidence Using External and Internal Evaluations”. *Labour Economics*, under utgivning.
- Klingberg, Torkel (2016). *Hjärnan, gener & jävlar anamma – hur barn lär*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kornhall, Per (2013). *Barnexperimentet – svensk skola i fritt fall*. Stockholm: Leopard förlag.
- Kuhn, Thomas S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Andra upplagan. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Larsson, Hans Albin (2012). ”Skola på ostadig grund – en tolkning av grundskolans föränderliga villkor”. I Christer Isaksson, red., *Grundskolan 50 år – från folkskola till folkets skola*. Stockholm: Ekerlids Förlag.
- Lidström, Erik (2015). *Education Unchained: What It Takes to Restore Schools and Learning*. London och Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Liedman, Sven-Erik (2001). *Ett oändligt äventyr – om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Linderoth, Jonas (2016). *Lärarens återkomst – från förvirring till upprättelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindqvist, Erik och Roine Vestman (2011). ”The Labor Market Returns to Cognitive and Noncognitive Ability: Evidence from the Swedish Enlistment”. *American Economic Journal: Applied Economics* 3(1), 101–128.

- McKinsey (2007). *How the World's Best-Performing Schools Come out on Top*. Washington, DC: McKinsey Global Institute.
- McKinsey (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Washington, DC: McKinsey Global Institute.
- Minten, Eva (2017). "Forskningsbaserad för god skolutveckling". I *Vetenskap och beprövad erfarenhet – skola*. Lund: VBE-programmet, Lunds universitet.
- Nordström Skans, Oskar, Stefan Eriksson och Lena Hensvik (2017). *Åtgärder för en inkluderande arbetsmarknad*. Konjunkturrådets rapport 2017. Stockholm: SNS Förlag.
- Pinker, Steven (2006). *Ett oskrivet blad och andra myter om människans natur*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket (2009). "Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg". Rapport 338. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasieexamensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2016:25. *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning. Del 1*. Betänkande från Utredningen om nationella prov. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2016:59. *På goda grunder – en åtgärds garanti för läsning, skrivning och matematik*. Betänkande av Utredningen om en läsa-skriva-räkna-garanti. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sundblad, Bo (2012). "Nu klarnar ansvaret för skolan och vi får den läroplan och de kursplaner vi hade behövt 1994". I Christer Isaksson, red., *Grundskolan 50 år – från folkskola till folkets skola*. Stockholm: Ekerlids Förlag.

- Vlachos, Jonas (2009). "Orsakar höga betyg dåliga kunskaper?". *Ekonomistas.se*, 9 december.
- Vlachos, Jonas (2010). "Andra chansen – för vem och till vilket pris?". *Ekonomistas.se*, 30 september.
- Wennström, Johan (2016a). "A Left/Right Convergence on the New Public Management? The Unintended Power of Diverse Ideas". *Critical Review* 28(3-4), 380-403.
- Wennström, Johan (2016b). "Market Reform and School Competition: The Lesson from Sweden". IFN Working Paper nr 1143. Stockholm: Institutet för Näringslivsforskning.
- Wiklund-Hörnqvist, Carola och Lars Nyberg (2015). "Test bidrar till effektiv inläring". I Mats Bergstrand, red., *Vägen ut ur skolkrisen – nio experter om framtiden för svensk utbildning*. Visby: eddy.se.
- Woessman, Ludger (2016). "The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement". *Journal of Economic Perspectives* 30(3), 3-31.
- Österman, Tove (2016), "Vad är det att kunna? Dewey och flumskolan". I Michael Gustavsson, Tove Österman och Ellinor Hållén, red., *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressenas spel*. Göteborg: Daidalos.

## De två paradigmen – en schematisk jämförelse

Nedan görs ett försök att kortfattat och därmed schematiskt sammanfatta vad vi ser som de viktigaste skillnaderna mellan de två paradigmen.

DET RÅDANDE PARADIGMET	ETT NYTT PARADIGM
Kunskap kan inte förmedlas från lärare till elev.	Kunskap överförs effektivast via instruktion och förmedling från en ämneskunnig lärare som har djup och övergripande förståelse av ämnet.
Läraren är handledare.	Läraren undervisar och instruerar.
Eleven sätter själv upp sina mål baserat på egna önskemål och egen motivation.	Läraren har förväntningar på eleven och motiverar eleven att sträva mot att nå sin inneboende potential.
Eleven ansvarar själv för sin kunskapsutveckling.	Målen ges av det material som ingår i kursen.



DET RÅDANDE PARADIGMET	ETT NYTT PARADIGM
Om eleven inte når målen är det skolans fel.	Läraren erbjuder eleven möjligheter att genom egen ansträngning nå så långt som möjligt.
Hög andel enskilt arbete och projektarbete i grupp.	Lärlärledda genomgångar och undervisning är centralt.
Utbildning är en process där det väsentliga är att delta och läraren är en deltagare bland andra.	Utbildningen syftar till att nå ett mål som att behärska ett visst material eller förvärva en färdighet.
Blandar formativ och summativ bedömning.	Fortlöpande formativ värdering utifrån de kunskapsmål som föreligger.
Studierna ofta ämnesövergripande och tematiska.	Studierna primärt organiserade ämnesvis och leds av lärare med djup kunskap i det aktuella ämnet.
Kurser separata och avslutade.	Ämnesstudier kumulativa, bygger vidare från tidigare nivå, vilket kräver förkunskaper.
Kunskap genom elevens eget sökande i olika slags källor.	Läroböcker centralt pedagogiskt verktyg för att nå kunskap och förståelse via rätt kombination av fakta och sammanhang i en genomtänkt progression inbyggd i läroböckerna.
Kunskap betraktas som något subjektivt valt.	Varje ämne anses ha en kärna av kunskap som eleven ska tillägna sig.
Kunskapsbegreppet är i princip inkompatibelt med betyg baserat på kunskapsmätning.	Betygssättning baserad på kunskapsmätning möjlig på grund av ett väl definierat innehåll som ska bemästras.

DET RÅDANDE PARADIGMET	ETT NYTT PARADIGM
Betygsättning i hög grad baserad på vaga kriterier som fokuserar mer på process än resultat.	Betygsättning baseras på uppnått resultat utifrån ett väl definierat kunskapsstoff.
Alla ämnen blir delvis samhällskunskap.	Varje ämnes särart respekteras.
Fokus på diskussion och egna åsikter.	Fokus på inlärnin g av vad ämneskunniga personer kommit fram till; innebär större fokus på läsning som inlärningsmetod.
Ifrågasättande och källkritik viktiga verktyg vid inlärnin gen av grunderna i ett ämne.	Ifrågasättande och källkritik me- ningsfullt först efter att ämnets grunder behärskas.
Då processen är primär måste varje kurs betygsättas separat.	Ämnesspecifika studier som är kumulativa → slutbetyg som mäter kunskapsnivån efter avslutade studier i ämnet.
Elev ska fostras till en viss typ av samhällsmedborgare.	Elev ska få tillgång till kunskaper och färdigheter som ger förmåga att efter skoltidens slut göra självständiga bedömningar och livsval.
Konkurrens mellan skolor inte förenligt med paradigmet.	Konkurrens mellan skolor möjlig genom att extern part kan mäta resultat.
Slutexamen inte kompatibel med paradigmet.	Slutexamen passar väl in i paradigmet, eftersom egalt hur kunskapen förvärvats.
Rektor behöver inte själv lärarutbildning och djupa ämneskunskaper på något område.	Rektor är lärarutbildad med särskilt goda ämneskunskaper och pedagogisk skicklighet.
Den sammanhållna klassen överordnad princip; all individualisering inom klassens ram; även de som saknar förutsättningar att klara momenten är kvar i gruppen.	Elevernas inlärnin g är överordnad; inlärnin gen organiseras flexibelt så att varje elev kan utvecklas optimalt efter sina förutsättningar.

HUGO FIÉVET\*

MAGNUS HENREKSON

### *Bakgrundsstudie*

# Kunskapssyn och tongivande pedagogiska teorier på de svenska ämneslärarutbildningarna\*\*

Syftet med den studie som redovisas i detta bakgrundskapitel är att undersöka de pedagogiska teorier och tänkare – och därmed indirekt den kunskapssyn – som dominerar på ämneslärarutbildningarna vid svenska universitet. Av särskilt intresse är att utröna i vad mån resultat

---

\* Hugo Fiévet har en kandidatexamen från Stockholms universitet i franska och historia, magisterexamen i historia från Uppsala universitet och avslutar gymnasieläroexamen i historia och franska vid Stockholms universitet.

\*\* Denna studie bygger på en genomgång av de relevanta kurslistorna vid ämneslärarutbildningarna på universiteten i Karlstad, Stockholm och Umeå under läsåret 2014–2015. Genomgången genomfördes av Hugo Fiévet sommaren 2015. En övergripande inventering av litteraturlistorna för motsvarande kurser läsåret 2016–2017 gjordes i maj 2017. Den visade att vissa revideringar av kurslitteraturen visserligen gjorts, men vi har inte hittat några revideringar som indikerar någon förändring vad gäller tyngdpunkt och inriktning. Vi bedömer därför att de slutsatser som dras i denna studie är fortsatt giltiga.

från modern neuro- och kognitionsvetenskap och inlärningspsykologi behandlas i kurslitteraturen.

Lärarytbildningar erbjöds läsåret 2015–2016 vid 30 svenska universitet och högskolor. En fullgjord utbildning resulterade i någon av följande fyra yrkesexamina: förskollärare, grundlärare, ämneslärare och yrkeslärare. Varje år antas cirka 12 000 studenter till någon av lärarytbildningarna, vilket är drygt 20 procent av alla studenter som antas till en högskoleutbildning.<sup>1</sup>

På grund av det stora antalet utbildningar är det inte möjligt att undersöka mer än en mindre andel av de utbildningar och lärosäten som erbjuder lärarytbildningar. Givet syftet med denna bok är det primärt ämneslärarytbildningarna (inklusive kompletteringsutbildningarna för grundskola och gymnasium) som är av intresse. Någon distinktion mellan de olika ämnesinriktningarna (natur, samhälle och humaniora) är inte nödvändig eftersom den utbildningsvetenskapliga kärnan är densamma för alla ämnesinriktningar.

Ämneslärarytbildningarna vid tre universitet ingår i denna undersökning: Karlstads, Umeå och Stockholms universitet. Dessa tre lärosäten har valts för att uppnå variation i lärosätets ålder, lokalisering och storlek.<sup>2</sup> Stockholms högskola startade sin verksamhet 1878 och fick universitetsstatus 1960. Lärarytbyggskolan i Stockholm var dock från början en egen högskola, vilken slogs samman med

---

1 UKÄ (2015).

2 Självfallet hade vår studie stärkts ytterligare om vi inkluderat ämneslärarytbyggskolorna vid fler lärosäten i undersökningen. Detta hade dock krävt insatser utöver de resurser vi förfogat över. Den informella genomgång vi gjort och de synpunkter som erhållits från initierade bedömare ger dock inte vid handen att slutsatserna skulle ha påverkats i nämnvärd utsträckning om fler lärosäten ingått i undersökningen.

universitetet så sent som 2008. Karlstads universitet fick universitetsstatus 1999 och har bedrivit lärarutbildning sedan 1843. I Umeå har lärarutbildning bedrivits sedan 1879. Lärarutbildningarna blev en del av Umeå universitet 1977 och sedan år 2000 är lärarutbildningarna fullt integrerade i universitetet med egna forskningsresurser och rätt att examinera doktorer. Karlstads och Umeå universitet är jämnstora med cirka 16 000 helårsstuderande medan Stockholms universitet har cirka 30 000 helårsstuderande.

### Tillvägagångssätt

För att lättare kunna analyseras har verken delats in i fyra kategorier: klassiker, mindre monografier, översiktsverk och artiklar.

Verken har sedan undersökts genom att vi noterat vilka författarna är (för klassikerna och de mindre monografierna), vilka teorier de redogör för, hur mycket utrymme som ges varje teori samt hur de kommenteras och utvärderas av författarna. Böckerna har sedan klassificerats efter den pedagogiska skolbildning de anknyter till. Översiktsverken har klassificerats efter hur stort utrymme de ger olika perspektiv. En tämligen stor del av verken har dock skrivits av samtida utbildningsforskare som redogör för sina egna teoribildningar. Dessa har klassificerats efter vilken skolbildning de närmast anknyter till. För ytterligare detaljer hänvisas till kurslistorna i Appendix på s. 240–244.

Till detta kommer att vi tittar närmare på i vilken utsträckning resultat från modern neuro- och kognitionsvetenskap samt inlärningspsykologi behandlas i kurslitteraturen. Det visar sig dock att insikter från dessa discipliner nästan helt saknas, bortsett från de skolor som anknyter till Piaget.

## Resultat

### *Pedagogikens klassiker*

Vid samtliga tre lärosäten ägnas stort utrymme åt att läsa om eller direkt ur pedagogikens klassiker. Med pedagogikens klassiker menar vi tänkare som var verksamma före andra världskriget och som återkommer flera gånger i kurslitteraturen, inte minst i översiktsverken.

### *Från antiken till 1700-talet*

De antika tänkare som förekommer i kurslitteraturen är Platon och Aristoteles. Inget av deras originalverk studeras. De nämns också oftare inom ramen för en historisk översikt än som teorier. Vid de tillfällen då de diskuteras mer ingående tar Platon upp det största utrymmet.

Från perioden mellan antiken och 1700-talet är det nästan enbart John Locke (1632–1704) som behandlas i översiktsverken, undantaget är René Descartes som nämns kort. Inom ramen för kursen Kunskap, undervisning och lärande II vid Umeå universitet läses Lockes verk *An Essay Concerning Human Understanding*. Detta är det enda fallet där ett verk författat före 1700-talet ingår i kurslitteraturen.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) diskuteras genomgående både av enskilda pedagogers verk och i översiktslitteraturen. Hans relevans för senare tänkare, inte minst John Dewey,<sup>3</sup> betonas vid många tillfällen. Inga faktiska verk av Rousseau finns dock med på några kurslistor

---

<sup>3</sup> Linde (2012).

och hans tänkande används därför i den rent pedagogiska litteraturen ofta som referenspunkt för senare tänkare.

### *Verk av enskilda större pedagoger*

De tre enskilda pedagoger som dominerar den undersökta litteraturen är Jean Piaget (1896–1980), Lev Vygotskij (1896–1934) och John Dewey (1859–1952). Vid Stockholms universitet läses både Piaget och Dewey, i Karlstad läses inget enskilt verk och i Umeå endast Dewey. Sammantaget tar dock dessa tre tänkare upp en mycket stor del av översiktslitteraturen.

Vid Stockholms universitet läses av Piagets många verk endast *Barnets själsliga utveckling*, ursprungligen utgivet på franska 1923.<sup>4</sup> Redogörelsen för Piagets tänkande begränsar sig till detta verk, eftersom vår undersökning behandlar vad som faktiskt läses av de blivande lärarna.

I verket redogör Piaget för en form av konstruktivism som i hög grad präglas av individualism och biologiskt intresse för utvecklingen av barnets hjärnstruktur. Piaget talar om en utveckling hos barnet från en ”prelogisk fas” (s. 92) till den stegvisa utvecklingen fram till en vuxen människas tänkande. De sociala relationerna och samspelet barn emellan spelar en stor roll hos Piaget, men han betonar samtidigt att ”den genetiska dimensionen är en nödvändig förutsättning för den allmänna förklaringen” (s. 96) när barnets kognitiva utveckling ska analyseras. Piaget illustrerar detta med ett samtal han hade med Albert Einstein där denne undrade om tanken på hastighet utvecklats ur tanken om tid eller om man kunde se dessa som två parallella begrepp

---

4 *Le Langage et la Pensée chez l'Enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1923.

(s. 99). Piaget hävdar att barn har en annan uppfattning om tid än vuxna och därför till exempel upplever olikartade parallella rörelser som identiska (s. 100). För att nå fram till denna slutsats ställer Piaget logiska teorem – från framstående filosofer som Bertrand Russell – mot de empiriska observationer han själv gjort vid sina studier av barn i givna situationer.

Piaget ger själv inga tydliga svar kring huruvida han anser att kunskap är något rent subjektivt eller mer objektivt, men hans utvecklingsschema hos barn indikerar ändå att han ser de vuxnas tänkande som mer rationellt. När han hävdar att dessa utvecklingsnivåer rent biologiskt avlöser varandra – såvida inte någon utvecklingsskada föreligger – ser han rationellt tänkande som något som gradvis utvecklas hos en människa i takt med vuxenblivandet. Piagets tänkande kan därför betraktas som konstruktivistiskt men med långt mindre fokus på den sociala interaktionens betydelse än hos Lev Vygotskij och utan de radikalt socialkonstruktivistiska slutsatser som tillskrivs exempelvis Ernst von Glasersfeld.<sup>5</sup>

Stockholms universitet är också det enda av de tre universiteten där kurslitteraturen innehåller verk skrivna direkt av den sovjetiske pedagogen och filosofen Lev Vygotskij. Verket man läser är Vygotskijs mest kända, *Thought and Language* från 1934.<sup>6</sup> I detta verk utvecklar Vygotskij sin egen pedagogiska teori men ägnar också mycket utrymme till att kritisera eller modifiera Jean Piagets tänkande.

Vygotskijs teorier kan karaktäriseras som konstruktivistiska. Hans tänkande är också tydligt influerat av grundprojektets syfte: att hitta en psykologi åt historie-

---

<sup>5</sup> Philips och Soltis (2014, s. 81).

<sup>6</sup> Utgivet på svenska 2001 under titeln *Tänkande och språk*.



materialismen och det sovjetiska statsbyggnadsprojektet. Trots att han i delar håller med Piaget sammanfattar han den huvudsakliga skillnaden mellan deras respektive arbeten på följande sätt: *"In our conception, the true direction of the development of thinking is not from the individual to the socialized, but from the social to the individual"*.<sup>7</sup> Till en del accepterar Vygotskij Piagets schematiserade indelning av barnets utveckling i olika faser, men menar att denna stegvisa utveckling sker på motsatt sätt mot vad Piaget hävdar. För Piaget är barnets första mentala utvecklingssteg en egoistisk fas där det egna jaget är utgångspunkten för tänkandet, och all kommunikation sker genom vad han kallar *"egoistic speech"*. I takt med den mentala mognaden – möjligen också delvis genom uppfostran – inträder barnet sedan i en mer "mogen" tankevärld och utvecklar då *"socialized speech"*, där tvåvägskommunikation framträder som en central del av talet.

Vygotskij vänder sig emot denna teori och menar att barnets första tal tvärtom till sin natur är socialt; detta menar han är själva syftet med att tala (s. 19). Utifrån detta drar Vygotskij sedan två slutsatser som tydligt placerar honom i den socialkonstruktivistiska fåran (även om begreppet inte var uppfunnet då): (i) den sociala aspekten av barns kognitiva struktur föregår den biologiska och (ii) biologiska fakta kan inte generaliseras på det sätt Piaget påstår i sin forskning (s. 23). Vygotskij menar i stället att den sociala kontexten är central för att man ska kunna studera barns utveckling, vilket till exempel innebär att man inte från studier av barn i Tyskland kan dra slutsatser om sovjetiska barn eftersom de präglats av helt olika uppväxtmiljöer.

---

<sup>7</sup> Vygotskij (1986 [1934], s. 20).

Vygotskij kan dock inte i backspegeln karaktäriseras som en postmodernist vad gäller synen på kunskap. Han är exempelvis tydlig med att språket har en objektivt betydelsebärande komponent (s. 26). Samtidigt vänder han sig mot uppfattningen att språket skulle utvecklas för något bestämt syfte såsom att beskriva den objektiva världen. På liknande sätt kopplar Vygotskij loss tänkandet från talet och menar att de två visserligen påverkar varandra men att de samtidigt är två separata företeelser. Han går så långt att han slår fast att de har olika ”genetic roots” och att ”there is no clear cut and constant correlation between them” (s. 41).

Samtidigt som Vygotskij kan placeras in i det konstruktivistiska facket är hans teorier i *Thought and Language* mindre politiska än till exempel John Deweys, eftersom Vygotskijs tänkande inte på samma sätt som pragmatismen betonar kunskap och lärandets direkta koppling till politiken. För Dewey är utbildning och skolning avgörande instrument för att åstadkomma reformer och social förändring.<sup>8</sup>

Diskussionen om relationen mellan Piaget och Vygotskij ges stort utrymme i flera av översiktsverken.<sup>9</sup> Stockholms universitet är dock den enda som även inkluderar en artikel om detta ämne: Cole och Wertsch (1996). Med hjälp av begreppet kulturell mediation diskuteras där vilken roll kulturell överföring inom kontexter spelar för respektive pedagog. Trots att författarna säger sig vara tydliga med att inte avgöra vilken av författarna som har rätt, tar de tydligt ställning för Vygotskij som de menar anlägger ett mer fruktbart perspektiv på hur kulturella strukturer förs vidare inom en given kultur.

---

<sup>8</sup> Se t.ex. Dewey (1899).

<sup>9</sup> Linde (2012) samt Lundgren, Säljö och Liberg (2014).

Den siste av de tre stora pedagogerna, och den som får överlägset mest utrymme i både översiktsverk och i övrig pedagogisk litteratur, är amerikanen John Dewey. Det är endast vid Umeå universitet som originaltexter av Dewey ingår i kurslitteraturen i form av antologin *Individ, skola och samhälle – utbildningsfilosofiska texter*. Antologin innehåller ett flertal texter där den mest framträdande är ”Mitt pedagogiska credo”, ursprungligen publicerad på engelska 1897. Att redaktörerna i inledningen beskriver Dewey i mycket positiva ordalag kan tyckas väntat, men att i en antologi däremot sammanfatta hans kritiker som ”reaktionära” religionsutövare, bittra kommunister och nyliberaler som vill ”demontera mycket av det system för utbildning och välfärd som progressiva strömningar byggde upp efter det andra världskriget”<sup>10</sup> visar på den hätskhet som fortfarande karaktäriserar delar av den pedagogiska debatten.

Essän ”Mitt pedagogiska credo” har ett något ovanligt upplägg; den är disponerad mer som en bekännelse av författarens pedagogiska tankar än en argumenterande text. Dewey skiljer sig också från både Piaget och Vygotskij i att han mindre betonar kunskapsteori och i högre grad intresserar sig för skolan och utbildningsväsendet som institution. Hans intresse handlar därför i högre grad om sociala processer samt hur samhället och eleverna förändras genom dessa. Två exempel ur verket får illustrera denna inställning hos Dewey: ”Jag tror att all utbildning innebär att individen får del av mänsklighetens sociala medvetenhet” (s. 46); ”Jag tror att skolan i första hand är en social institution. Utbildning är alltså en social process, och skolan är helt enkelt den form av samhällsliv dit alla de krafter koncentreras

---

<sup>10</sup> Dewey (2004, s. 44).

som visar sig effektiva när det gäller att delge barnen människosläktets sociala arv och låta dem få använda sina egna krafter för sociala syften” (s. 48).

Dewey kan inte rakt av kategoriseras som tillhörande den socialkonstruktivistiska traditionen – såsom denna senare kommit att definieras. Däremot är det uppenbart att han tydligt hör hemma i de pragmatiska och progressivistiska teoribildningarna. Hans intresse handlar i första hand om utbildningen som ett sätt att åstadkomma politisk förändring, vilket kan illustreras av hans uttalande att *”I believe that education is the fundamental method of social progress and reform”* (s. 49).<sup>11</sup> Ren kunskapsteori är, i de verk som lyfts fram i den litteratur som används, av underordnad betydelse.

### *Verk av enskilda ”mindre” pedagoger*

Under denna rubrik listas författare som själva framlägger teorier eller sammanfattar egen forskning och monografier över sådana forskares bidrag. Denna kategori är framför allt representerad vid Stockholms universitet, medan Umeå universitet nästan uteslutande använder översiktslitteratur. Valet av sådan litteratur ger en god fingervisning om vilken typ av pedagogiska inriktningar utbildningarna väljer att framhäva.

---

<sup>11</sup> I den svenska översättningen: ”Jag tror att utbildning är den grundläggande metoden för sociala framsteg och reformer.”

DANIEL STERN (2000/2003): *Spädbarnets interpersonella värld*

Daniel Sterns bok behandlar spädbarns utveckling med ett fokus som ligger nära Piagets: nivåutveckling av förståelse. Sterns tänkande ligger tämligen nära Piagets med skillnaden att han studerar utvecklingen hos ännu yngre barn och i högre grad gör detta genom empiriska studier. Utgångspunkten är, precis som hos Piaget, biologisk och barnets utveckling antas ske i schematiska steg. Han slår fast att "[d]e kapaciteter som tillåter spädbarn att koppla ihop sina skilda upplevelser av den sociala världen är i mycket stor utsträckning konstitutionellt, det vill säga genetiskt, betingade" (s. 197). Utifrån detta utvecklar sedan Stern en modell där barnet går från att vara ett vid födseln "begynnande själv" till ett "subjektivt själv" vid åtta månaders ålder, över till ett "verbalt själv" vid 15 månaders ålder och slutligen ett "berättande själv" vid tre och ett halvt års ålder. Teoretiskt är Stern konstruktivistisk, men med stark inriktning mot det biologiska och empiriska.

BENGT-ERIK ANDERSSON (1980): *Bronfenbrenners utvecklingsekologi*

Vid sidan av Vygotskij är Urie Bronfenbrenner ett av de stora namnen inom den konstruktivistiska skolan. Författaren definierar Bronfenbrenners tänkande som präglad av "en slags [sic!] pragmatism och krav på relevans" (s. 4). Den bärande tesen i Bronfenbrenners arbete är att interaktionen mellan den enskilde och "miljön", vilken beskrivs i biologiska termer, måste förstås som något snarlikt ett ekologiskt system. Samhället, hemmet, skolan och eleven står i ett inbördes och interdependent förhållande till varandra. Författaren är även kritisk mot användningen av

psykologiska teorier i pedagogiken och menar att samhällsvetenskapen och framför allt sociologin i högre grad bör utgöra en utgångspunkt för pedagogiken (s. 5–6).

Kunskapsteori behandlas inte direkt, men Bronfenbrenners tänkande rör sig både inom den pragmatiska och den socialkonstruktivistiska skolan. Bronfenbrenner illustrerar ett problem som präglar många av de avhandlade utbildningsteoretikerna, nämligen att de inte explicit diskuterar vad kunskap är och hur den mest effektivt förmedlas för att en elev ska tillgodogöra sig den. Detta utelämnande är i sig intressant. Vad gäller vissa socialkonstruktivisterna kan det sannolikt förklaras av att de menar att det ändå inte spelar någon roll, men för många andra är det svårare att förstå med tanke på att det framstår som helt centralt för en utomstående.

KIERAN EGAN (2005): *Från myt till ironi*

Egans tes i denna bok är att det moderna utbildningssystemets brister till stor del beror på att den moderna västerländska skolan har tre inbördes oförenliga mål:

1. Socialisation, det vill säga att eleverna ska lära sig det omgivande samhällets normer och ideal samt i bästa fall även kunna bryta sig loss från dessa (s. 24 ff.).
2. Att i Platons anda lära sig objektivt kunskapssökande i motsats till att bygga sin världsbild på fördomar eller framsocialiserade stereotyper (s. 27).
3. Att skolan, i linje med Rousseaus tankar, ska vara en plats där den enskilda individen kan växa och utvecklas som person (s. 30).

Egan hävdar att Platons kunskapsideal inte är förenligt med socialisation, vilket leder till problem. På samma sätt ser

Egan det andra och det tredje målet som oförenliga; Platons kunskap kommer strikt utifrån medan Rousseau menar att den växer fram inom individerna själva. Att Rousseaus tanke om skolan som en arena för individuell växt och socialisation inte är förenlig med de två första målen är uppenbart. Enligt Egan kan därför inte felet i västvärldens utbildning härledas till någon av de enskilda delarna utan problemet beror på att de olika delarna är inkompatibla (s. 51).

Egans budskap är att man måste hitta ett nytt sätt att tala om syftet med den moderna västerländska skolan och dess tre inbördes oförenliga mål, vilket han menar förutsätter ett annorlunda kunskapsbegrepp. Egan föreslår att man kan tala om detta som somatisk förståelse (före språk) och som en mytisk (binära begrepp), romantisk (kvaliteter), filosofisk (principer) och ironisk (språkreflektion) förståelseform. Hans tänkande är tydligt påverkat av Vygotskij. Den starka betoningen av kunskapens uppkomst – i stället för att låta kritik och metod bli föremål för frågor – är särskilt utmärkande.

JOHN BOWLBY (2010): *En trygg bas – kliniska tillämpningar av anknytningsteorin/bindningsteorin*

Bowlby är upphovsman till den så kallade anknytningsteorin. Han utvecklar denna genom empiriska studier av småbarn och hur de interagerar med och reagerar emotionellt mot sina mödrar. Teorin är knappast kunskapsteoretisk utan främst social. Sättet att resonera – att barnets utveckling sker schematiskt på biologisk grund och att denna utveckling sker naturligt om den inte ”störs” – är nära kopplat till Piagets tänkande.

### *Översiktsverk*

Den helt dominerande kategorin av litteratur på de tre universitet som ingår i undersökningen är översiktsverk. De täcker ett antal fält relaterade till skolan, lärarrollen eller utbildning i allmänhet. Eftersom undersökningen handlar om vilka pedagogiska teorier och vilken kunskapssyn som förmedlas har en stor del av den litteratur som berör juridik i skolan, professionalitet, samhällskunskap och mer praktiska frågor exkluderats. Då dessa översiktsverk, till skillnad från de verk vi hittills gått igenom, inte är uttalat tesdrivande har vi i stället undersökt de pedagogiska teorier som presenteras, hur stor plats de får och hur – eller om – dessa kommenteras av författarna. De flesta verken är ganska nya; på ett undantag när (1988) är de publicerade under 2000-talet.

Totalt har ett trettioalver verk undersökts i denna kategori. Flera av dem förekommer på fler än en av utbildningarna.<sup>12</sup> Alla utom ett verk<sup>13</sup> ger en balanserad bild av den pedagogiska historien och presenterar olika teoribildningar på ett rättvisande sätt. Samtidigt finns en slagsida vad gäller perspektiv och utrymme med en dominans för socialkonstruktivistisk kunskapssyn och teoribildningar samt en stark överrepresentation av redogörelser för John Deweys tänkande. Nedan presenteras sammanfattningar av de översiktsverk vars huvudsyfte är att bibringa ett brett panorama över de viktigaste pedagogiska teorierna och pedagogikens historia.

---

12 Endast några av verken behandlas nedan. Anledningen till detta är att de övriga verken inte nämner kunskapsteori. En stor del av dem rör sig på ett mer allmänt plan och behandlar frågor som myndighetsinstruktioner och lärarrollens sociala aspekter.

13 Jerlang (1988).



ANNA FORSELL, red. (2005): *Boken om pedagogerna*  
 Bidragen i denna antologi ger en översikt över pedagogikens historia genom att författarna lyfter fram flera centrala gestalter från antiken till modern tid. Ett sammantaget intryck av boken är att den mycket tydligt pekar mot John Dewey som toppen på den pedagogiska utvecklingen i västerlandets historia (s. 34–38). I hög grad används Dewey som ett slags ”riktkarl” när värdet av tidigare pedagogiska tänkare bedöms. Samma sak gäller det direkta urvalet av pedagoger som presenteras. Vid sidan av den omfattande redogörelsen för Deweys tankar ägnas betydande utrymme åt Rudolf Steiner som är en heterodox pedagogisk tänkare.

ESPEN JERLANG, red. (1988): *Utvecklingspsykologiska teorier*  
 Verkets huvudsyfte sägs vara att sakligt beskriva relevanta psykologiska teorier, men författarna väljer att själva göra kommentarer som tydligt visar deras teoretiska hemvist. Antologin har en tydlig slagsida mot progressivistiska teorier. Om Freud skrivs: ”Vi tycker [sic!] Freud ganska rättvisande beskriver vilka negativa konsekvenser samhället/kulturen kan ha på den enskilda individen genom uppfostran/förtryckandet. Men samtidigt anser vi att hans syn på människan som faktiskt uteslutande styrd av sina drifter, får honom att missa den motsatta bilden: människan som aktiv skapare av sitt samhälle/sin kultur” (s. 44–45). Andra freudianska tänkare som Erik Erikson nämns och kommenteras tämligen positivt. Marxistisk psykoanalys presenteras djupgående, till exempel Peter Brückner och Alfred Lorenzer. Speciellt de senare komplimenteras för att ha lyft ut psykoanalysen ur den borgerliga kontexten (s. 111–112). Behaviorismen och B.F. Skinner analyseras men kritiserar som tämligen naiv (s. 140).

Jean Piaget avhandlas men kritiseras ingående. Författarna tar sin utgångspunkt i Vygotskij och Lorenzer och menar att Piaget undersöker ”i ett socialt tomrum” (s. 196). Samma kritik framförs mot hans teorier om den ”egocentrerade strukturen”. Vidare hävdar Jerlang i ett eget bidrag i antologin att ”[i] Geneve, där Piaget undersökte barnens lek, präglas pedagogiken i hög grad av individualism. I institutioner, som kännetecknas av samarbete (i Sovjet ö a), fann man däremot en långt lägre grad av egocentrism och motsvarande större förmåga att ingå i ett socialt samarbete” (s. 197). Mest tid vigs åt att diskutera den ”kulturhistoriska skolan”, där Vygotskij, Leontjev och Elkonin presenteras. Trots att denna skola, som namnet antyder, hade kunnat borga för viss bredd är så inte alls fallet i valet av tänkare. Författarna har medvetet valt att endast ta med historiema-terialistiska författare och detta slår författarna själva fast som en självklarhet i sin analys av den: ”Den kulturhistoriska skolans teorier bygger på den historiska materialismen” (s. 256).

GÖRAN LINDE (2012): *Det skall ni veta – en introduktion till läroplansteori*

Denna bok används både i Karlstad och Umeå. Den börjar med att slå fast att ”[d]en omvärld vi lever i får väl antas existera delvis oberoende av oss själva” (s. 9). Den undersöker sedan läroplansteorier och gör där en uppdelning i traditionell läroplansforskning som ”dominerats av värdeinriktade spekulationer om vad som kan vara värdefullt att veta, s.k. läroplansfilosofi, och olika modeller för hur man ’objektivt’ ska kunna analysera sig fram till en kursplan” och nyare teorier. Dessa traditionella modeller har enligt författaren negligerat ”varför vissa samhällskrav dominerar

skoldebatten eller vem som har makt att formulera dem” (s. 9). Författarens slutsats är alltså att nyare teorier i högre grad ska användas för samhällskritiska syften. Vidare görs en historisk genomgång av utbildningsteori från upplysningen till marxismen och ”1900-talet”. Inom ramen för 1900-talet ges det dominerande utrymmet åt Dewey/pragmatismen (s. 30 ff.) och när 1900-talet beskrivs ges mycket stort utrymme åt progressivismen.

ULF P. LUNDGREN, ROGER SÄLJÖ och CAROLINE LIBERG, red. (2014): *Lärande, skola, bildning – grundbok för lärare*

Detta är en fullmatad volym i vilken nästan samtliga pedagogiska områden avhandlas. Kapitel sex tar upp de pedagogiska teorierna samt deras historia och upphovsmän. Ett brett spektrum från behaviorism, kognitivism/Piaget till pragmatismen/Dewey och de ”sociokulturella perspektiven” avhandlas, men med en klar överrepresentation för klassikerna. Trots detta tenderar författarnas slutsatser att präglas av exempel från Dewey (s. 307).

BERNT GUSTAVSSON (2007): *Vad är kunskap – en diskussion kring praktisk och teoretisk kunskap*

Denna bok behandlar kunskapsteori och moderna debatter kring kunskap i skolan. Dimensioner som särskilt betonas är progressivismens kris under 1980-talet och Henrik von Wrights teknikkritik där progressivismen kritiseras som alltför resultatinriktad och ett förnyat fokus sätts på ”lärande för sin egen skull” och humanistisk bildning (s. 24). Även kritiken mot teknik i skolan diskuteras och kunskapens inverkan på ekonomin (s. 25). Författarens slutsats är att striden mellan förmedlingspedagogik (traditionell

pedagogik) och progressivismen fortfarande pågår (s. 29). Någon kommentar om utgången i denna strid görs inte.

Vidare redogörs för en rad kunskapskomplex som kunskap och makt, kunskap och etik samt kunskap och demokrati (s. 41). I redogörelsen över pedagogikens historia lyfts positivismen, Auguste Comte och Ludwig Wittgenstein fram för att sedan kompletteras av och kontrasteras med Karl Popper och Thomas Kuhn (s. 63–64). Även fenomenologin och postkoloniala teorier (Maurice Merleau-Ponty) redogörs för (s. 69). Till skillnad från i andra verk (exempelvis Linde 2012) formuleras inte kronologin på något normativt sätt – utan beskrivs rent deskriptivt.

DENNIS C. PHILIPS och JONAS F. SOLTIS (2014):

*Perspektiv på lärande*

I denna bok presenteras en bred historisk överblick över de olika skolbildningarna inom pedagogik och utbildningsfilosofi: från äldre teorier av Platon och Locke till behaviorismen, Piaget och sociala perspektiv på lärande. Boken har ändå en viss slagsida mot Dewey som enligt författarna måste ”beträktas än i dag som USA:s viktigaste filosof” (s. 63). Redogörelsen för enskilda teorier är rättvisande, men när författarna pekar på möjliga svagheter i specifika teori-bildningar är det ofta Dewey som får komma in med ett korrigerande perspektiv (s. 35). Konstruktivistiska teorier avhandlas mycket kortfattat och då framför allt mer radikala varianter som Ernst von Glasersfeld (s. 81). Ingen av de olika skolor som presenteras ges mer utrymme än andra och verket inkorporerar, till skillnad från de andra översiktsverken, ovanligt moderna infallsvinklar, såsom användning av datamodeller och programmering i utbildningssyfte.

JÖRGEN DIMENÄS, red. (2007): *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*

I denna antologi diskuteras hur lärarstudenter/nya lärare kan utveckla utvärderandet av sitt eget arbete utifrån vetenskapliga metoder. Boken är tämligen icke-teoretisk – i hög grad är den en handbok med konkreta tips om hur uppsatser kan skrivas. Ett kapitel berör teorianvändning, och kunskapsteori avhandlas tämligen kortfattat. Descartes lyfts fram som exempel på en dualistisk kunskapssyn och von Wright som exempel på att det inte är vetenskapligt nödvändigt att skilja mellan subjekt och objekt (s. 106). Den senare delen av kapitlet vigs åt den australiensiske sociologen och maskulinitetsforskaren Robert Connell och dennes teori om genusregimer, specifikt i skolmiljö, samt redogör för Yvonne Hirdmans begrepp genuskontrakt (s. 108–110). Den rent kunskapsteoretiska diskussionen är begränsad och betoningen ligger på maktrelationer med en övergripande tendens att betona kritisk teori.

KARIN ÅMOSSA, red. (2007): *I Kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet*

En antologi om kunskap och makt. Inledningen sätter tonen för verket: ”Det är viktigt med en kritisk debatt om skolan och om kunskap /.../ Att skolan speglar samhället verkar ha gått många av deltagarna i den politiska debatten förbi, likaså att skillnader i resultat inte är en fråga om att lärarna inte vet vad elever kan, utan om segregation i ett vidare perspektiv” (s. 5). Roger Säljö kritiserar vad han kallar ”kunskapsrörelsen” och ser en motsättning mellan framställning av kunskap som rent vetande (traditionalism) och kunskap som något socialt och avgörande för demokratin (progressivism).

Christer Lundahl påpekar att betyg och kunskapssyn inte kan separeras från varandra utan agerar i växelverkan. Båda bidragen har en progressivistisk slagsida. Anne-Sofie Kalat skriver om genus i skolan samt pojkars respektive flickors prestationer på de nationella proven. Paulina de los Reyes skriver om skillnaden mellan invandrarsvenska och ”svensk-svenska” samt lyfter fram maktförhållanden där emellan. Verket har en genomgående betoning av progressivistiska teoribildningar och kritisk teori.

GUNNAR LINDSTRÖM och LARS-ÅKE PENNLERT  
(2012): *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik*

Fokus i denna bok är den didaktiska triangeln, det vill säga relationen mellan lärare, elev och kunskap (s. 9–11). Detta verk tar sin utgångspunkt i ett slags rättspositivism. Författarna tar medvetet sin utgångspunkt i en statlig offentlig utredning.<sup>14</sup> Kunskap delas här in i fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, och aspekter av relationen mellan dessa avhandlas (s. 13). I redogörelsen för kunskapsteorier ges samtliga lika mycket utrymme och avhandlas neutralt. Behaviorism, kognitiv-konstruktivistisk och sociokulturell teori diskuteras (s. 14). Urvalet av kunskapsteorier är smalt – behaviorism, kognitiv-konstruktivistisk och sociokulturell teori – och teorierna behandlas mycket kortfattat.

ANN-KATRIN SVENSSON (2009): *Barnet, språket och miljön – från ord till mening*

Boken behandlar inte ren kunskapsteori men redogör för teorier om språkutveckling, vilka är besläktade med

---

<sup>14</sup> SOU 1992:94.

kunskapsteori. Språkkunskap och språkutveckling utgör en distinkt kategori av lärande, särskilt när det handlar om barn.

I boken redogörs för behaviorismen och dess teori om förstärkning och imitation som den viktigaste formen för språkinläring. Denna kritiseras dock för att vara alltför simplistisk (s. 25). Chomskys teori om den universella grammatiken, där språk och dess utveckling betraktas som en biologisk struktur, diskuteras och ges tämligen stor plats (s. 25–27). Detta perspektiv har viss likhet med Piagets teori, även om Chomsky mer intresserar sig för grammatisk utveckling. Kritiken mot Chomsky är tämligen mild.

Mest plats ges åt teorier som betonar ”individ och miljö”. Piagets tänkande betecknas som ”konstruktivistiskt” och fokus läggs på ”de erfarenheter barnet gör under de första levnadsåren genom sina olika sinnen och rörelser” (s. 1). Den biologiska dimensionen är nedtonad. Vygotskijs tänkande kallas sociokulturellt och redogörelserna för hans tänkande får stort utrymme. Ett lika långt kapitel vigs åt Vygotskijs efterföljare Jerome Brunner och dennes socio-kognitiva teori, vilken har inkorporerat drag från Chomsky, men som i huvudsak överensstämmer med Vygotskij (s. 39). De ofta förekommande jämförelserna mellan Piaget och Vygotskij tar upp en del utrymme och kommenteras tämligen neutralt (s. 36).

LARS-GÖRAN JOHANSSON (2003): *Introduktion till vetenskapsteorin*

Detta är inte ett pedagogiskt verk utan en redogörelse för centrala fält inom vetenskapsteorin. Verket, som bara läses i Umeå, utgör en slående kontrast mot de övriga verk som presenteras då beskrivningen av kunskap och vetande helt

utesluter konstruktivistiska perspektiv. Exempelvis används uteslutande den platoniska definitionen av vetande: Jag har goda skäl att anta tesen, jag tror att tesen är sann och tesen är sann (s. 28–37). Författaren menar också att vetenskapsbegreppet bäst ska förstås som att man använder sig av hypotetisk-deduktiv metod i någon form, om än att tillämpningen av detta måste variera mellan naturvetenskapen och de samhällsvetenskapliga ämnena (s. 48). Det mest slående för läsaren blir här hur perspektiv som ges mycket stort utrymme inom pedagogiken, till exempel konstruktivistiska och sociala förklaringsmodeller till kunskap, knappast ges något utrymme alls i boken.

#### *Nyare forskning och artiklar*

De flesta översiktsverken är skrivna av svenska författare men även anglosaxiska böcker (i översättning) förekommer. Texter på engelska förekommer i begränsad omfattning, framför allt rör det sig om artiklar om smalare ämnen. Här följer tre representativa exempel.

NOAM CHOMSKY (1967): "Recent Contributions to the Theory of Innate Ideas"

I denna artikel diskuterar lingvisten (inte aktivisten) Noam Chomsky den teoretiska grunden för sin teori om den universella grammatiken och grammatiska strukturer som något som till viss del är medfött. Artikeln är tämligen kort och redogörelsen berör främst skillnaden mellan det studerade och hur det ska studeras.



RONALD GALLIMORE, JAMES HIEBERT och JAMES W. STIGL (2002): *A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?*  
Författarna redogör för möjliga metoder för utveckling av den amerikanska lärarkårens professionalitet. Ingen koppling görs till kunskapsteori.

DEBORAH L. BALL och FRANCESKA M. FORZANI (2011): "Building a Common Core for Learning to Teach and Connecting Professional Learning to Practice"  
Ball och Forzani diskuterar amerikansk utbildningspolitik med betoning på konflikten mellan decentralisering och centralisering.

## Slutsatser

Ett antal slutsatser kan dras från den undersökning som här redovisats av de pedagogiska teorier och tänkare som dominerar på ämneslärarytbildningarna vid tre svenska universitet. Låt oss först konstatera att viss plats i översiktslitteraturen ges åt det pedagogiska och utvecklingspsykologiska tänkandet till och med 1700-talet. Främst är det Platon och Rousseau som behandlas. Det är dock endast i Umeå som lärarstudenterna anmodas läsa någon tidig tänkare i original och då uteslutande John Lockes *An Essay Concerning Human Understanding* från 1689.

Kunskapsteoretiskt betonas framför allt två skolor i den studerade litteraturen: Jean Piagets och Lev Vygotskijs tänkande. Båda är konstruktivistiska och försöker besvara frågan hur kunskap uppstår, i första hand hos det enskilda barnet. Såväl Piaget som Vygotskij läses i översatt original och stort utrymme ges åt jämförelser och utvärderingar av

deras arbeten i den övriga kurslitteraturen. I översiktslitteraturen ges något större utrymme åt Vygotskij, särskilt vad gäller dennes tankar om den sociala kontexten och lärandet. Socialkonstruktivistiska perspektiv tar således stor plats, även om det bör noteras att mer radikala socialkonstruktivistiska tänkare som von Glasersfeld avhandlas tämligen sparsamt.

Pragmatismen och progressivismen, främst företrädd av John Dewey, intar en central plats i kurslitteraturen. Andra skolor som redogörs för är behaviorismen, psykoanalysen och marxismen. Dock ges dessa perspektiv en mindre framträdande roll jämfört med Dewey, Piaget och Vygotskij. Medan Vygotskij ges mer utrymme än Piaget är John Dewey den enskilde tänkare som får överlägset mest utrymme. Noam Chomsky lyfts ibland fram när perspektivet blir mer lingvistiskt och Henrik von Wright när bildning diskuteras. Med få undantag är översiktslitteraturen balanserad, det vill säga neutralt refererande, i sin beskrivning av de teorier och skolbildningar författarna *väljer* att ta upp. Mer värderande kommenterar förekommer tämligen sparsamt.

Pragmatismen och progressivismen betonar att kunskapen måste vara relevant för den enskilda eleven och att kunskap är ett medel för formerandet av samhället efter vissa givna mål. Enligt den progressivistiska teorin innebär detta framför allt att önskade demokratiska medborgare och elever som möter livet ska formas med en specifik värdegrund. Det som inte lyfts fram är att målet att forma demokratiska medborgare riskerar att komma i konflikt med synen att den kunskap som förmedlas måste vara relevant för den enskilda eleven. Det förefaller underförstått att med en ändamålsenlig pedagogik kommer de två målen mer eller mindre automatiskt att samman-

falla även då eleverna i klassen har mycket olika kulturell bakgrund.

Dewey's tänkande kontrasteras sällan mot vad andra tongivande pedagoger skrivit. I stället redogörs för hans tankar på ett sådant sätt att de tenderar att uppfattas som ovedersägliga och essentiella för formeringen av skola och samhälle.

Dewey framställs i hög grad som den andlige fadern till vad som kommit att bli centrala inslag i den svenska skolundervisningen: att eleverna måste delta aktivt och lära sig att söka kunskap genom samarbete med varandra, att eleverna genom delaktighet i att forma innehållet ska fostras till fullvärdiga demokratiska medborgare och att standardiserade kunskapsprov gör mer skada än nytta på grund av de artificiella incitament som dessa skapar. En tolkning av Dewey som fått inflytande i Sverige och kommit att prägla läroplaner och skolarbete, är att strävan efter ämneskunskaper riskerar att stå i motsats till demokratifostran. Men som visas av Tove Österman är detta en felaktig tolkning av Dewey. Hon skriver bland annat:<sup>15</sup>

Lärarauktoritet är alltså en förutsättning för att man ska kunna tillvarata barnens intressen snarare än en motpol. ... [D]et är bara genom handledning av någon som har en uppfattning om önskade resultat (det vill säga läraren) som barnet lär sig att välja bland de impulser och stimuli de ställs inför. ... [P]oängen med elevcentrerad undervisning är att den ska leda till förbättrade ämneskunskaper, frihet kräver kontroll, elevcentrerad undervisning möjliggörs genom lärarauktoritet.

<sup>15</sup> Österman (2016, s. 166–167 och 178).

I själva verket krävs mer mognad, erfarenhet och ämneskunskaper om en lärare, genom att jobba i Deweys anda, ska kunna ge sina elever de bästa möjliga förutsättningarna för sitt lärande. För den lärare som brister i dessa avseenden kan ”de negativa följderna bli speciellt tydliga när denne inte har färdigtuggat material och schablonmässiga metoder att falla tillbaka på”.<sup>16</sup> Dewey varnade alltså för de ”elevcentrerade” excesser som hans pedagogiska uttolkare förespråkade. I stället förespråkade han undervisningsmetoder som hittar rätt balans mellan traditionell kunskapsförmedling och hänsyn till enskilda elevers erfarenheter och intressen.<sup>17</sup>

Även om översiktslitteraturen är balanserad i beskrivningen av de teorier och skolbildningar som behandlas, är den obalanserad i bemärkelsen att vad som borde vara helt centrala fält inte behandlas. De kunskaper om hur inlärning sker och kunskap bäst förmedlas som vunnits inom neurovetenskap, modern kognitionsvetenskap, inlärningspsykologi och evolutionär psykologi lyser så gott som helt med sin frånvaro.<sup>18</sup>

Det är svårt att förstå varför inte kunskapen om de mekanismer i hjärnan som gör att vi lär oss nya saker och minns dessa är centrala i ämneslärarutbildningen och i utvecklingen av nya och mer effektiva pedagogiska metoder. Givet läroplanens intentioner att anpassa utbildning och studietakt till enskilda elevers förutsättningar och intressen borde det vara värdefullt att ta del av all ny kunskap om hur genetiska förutsättningar samverkar med faktorer

---

16 Österman (2016, s. 179).

17 Dewey (1902, s. 38–40).

18 Se Ingvar (2017). För mer omfattande genomgångar hänvisas till Blakemore och Frith (2005), Ingvar och Eldh (2014) samt Klingberg (2016).

som uppväxtmiljö, känsloläge, grundpersonlighet och ålder.

Det är också slående hur litet inslaget av kunskaps- och vetenskapsteori är. För en utomstående förefaller det helt centralt att en blivande lärare ska få en grundlig förståelse för vad kunskap är och för de vetenskapliga metoder som utvecklats för att erhålla ny kunskap. Särskilt som dessa metoder varit en förutsättning för den dramatiska ökningen av människors levnadsstandard och jordens förmåga att härberga tio gånger fler människor än före den industriella och vetenskapliga revolutionen.

Då den utbildningsvetenskapliga kärnan är densamma för alla ämnesinriktningar – och i stort sett densamma för alla blivande lärare oavsett stadium och inriktning – görs heller ingen distinktion mellan de olika ämnesinriktningarna natur, samhälle och humaniora. Detta förklarar sannolikt också varför så stort fokus läggs på hur spädbarnet lär sig, trots att det har begränsad relevans för lärare på högre stadier. Men det blir också motsägelsefullt av ett annat skäl: spädbarnets inlärning sker spontant, medan anledningen till att en formaliserad skolgång vuxit fram är att den visat sig nödvändig för att barn ska lära sig sådant som de inte lär sig spontant. Viktiga exempel på det senare är att läsa, skriva och räkna, men också specifika ämneskunskaper. Vår hjärna är helt enkelt inte biologiskt konstruerad för att vi automatiskt ska tillägna oss dessa förmågor. Det är därför knappast förvånande att det kräver tid och ansträngning att förvärva dem och att det heller inte alltid är enbart njutningsfullt.<sup>19</sup> Att se och konstruktivt hantera att så är fallet försvåras av konstruktivismens inställning till lärande.

---

<sup>19</sup> Se Pinker (2006, kap. 13).

I dessa teorier finns inte utrymme för föreställningen att unga människor inte naturligt lär eller kanske bara inte vill lära sig.<sup>20</sup>

Även om Piaget och Vygotskij har olika syn på vad som kommer först hos det lilla barnet, lärande eller utveckling, är interaktionen mellan arv och miljö central i deras teorier. De intresserar sig heller inte primärt för den typ av inläring som kräver formaliserad skolgång. Dewey, å sin sida, menade aldrig att undervisningen skulle överlämnas till eleverna. I själva verket har dessa tänkares idéer förvanskats och förgrovats längs vägen. Detta har varit en förutsättning för att motivera att lärarens traditionella roll i klassrummet avskaffas och att merparten av ansvaret för utbildningen läggs på den enskilda eleven.

John Dewey utvecklade sin pedagogiska syn under slutet av 1800-talet, alltså för cirka 120 år sedan. Vygotskij var verksam i Sovjetunionen under Stalineran och samtida med Piaget. Det är nu snart 100 år sedan de lade fram sina mest centrala teser. Ingen av dem bygger heller sina slutsatser på systematiska studier. Deras analyser och slutsatser är starkt kontextberoende. Deweys tänkande är i mångt och mycket en för sin tid relevant kritik mot en testuggande och auktoritär pluggskola där elever inte fick en aktiv relation till den förvärvade kunskapen, och Vygotskijs möjligheter att formulera teorier som inte var i linje med Stalins och Sovjetunionens intressen var minst sagt begränsade.

För en utomstående ter det sig märkligt att den litteratur

---

20 Detta synsätt har fått stort genomslag bland svenska pedagoger och präglar i hög grad läroplanerna, särskilt för förskolan. Se t.ex. Elfström m.fl. (2008) eller Björkman (2008), som menar att barn undersöker naturvetenskapliga fenomen på sätt som liknar forskarnas genom att ställa upp hypoteser och undersöka fenomen.

som används i den så kallade utbildningsvetenskapliga kärnan inte ger intryck av att utbildningsvetenskaperna är kumulativa; gamla sanningar rensas inte bort och ersätts inte av nyare och mer välunderbyggda synsätt. Tänkande vars värde i första hand är doktrinhistoriskt framställs för de blivande lärarna som om det fortfarande utgör vetenskapens dominerande ståndpunkt. Då dessa tänkare i regel heller inte läses i original förloras dessutom viktiga nyanser i deras budskap, vilket är särskilt problematiskt vad gäller Dewey. Det är som om studenter i fysik inte skulle få sig till livs någon ny kunskap som tagits fram efter kvantmekanikens födelse i början av 1900-talet, eller att studenter i psykiatri skulle lära sig att Sigmund Freuds introspektiva metoder vid behandling av depression inte behöver ifrågasättas eller testas mot rön erhållna med andra metoder, inklusive insikter vunna inom naturvetenskaplig forskning om hjärnans signalsystem.

Sociala perspektiv på lärande och barns utveckling tillåts således dominera och denna likriktning riskerar att stå i vägen för verklig förståelse. Teorier som baseras på idén om sociala konstruktioner tar inte hänsyn till biologiska aspekter i beteendemönster hos människor, eller att det finns komplexa samband mellan biologi och social konstruktion (arv och miljö). Här har stora framsteg gjorts inom neurovetenskap och evolutionär psykologi, framsteg som de svenska lärarstudenterna förblir ovetande om.

## Referenser

- Björkman, Karin (2008). ”Med nyfikenheten som drivkraft”.  
I Ingrid Pramling m.fl., *Naturvetenskap och miljö i förskolan och förskoleklass*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

- Blakemore, Sarah-Jayne och Uta Frith (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, John (1899). *The School and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, John (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, John (2004). *Individ, skola och samhälle – utbildningsfilosofiska texter*. Fjärde upplagan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Elfström, Ingela, Bodil Nilsson, Lillemor Sterner och Christina Wehner-Godée (2008). *Barn och naturvetenskap – upptäcka, utforska, lära*. Stockholm: Liber.
- Ingvar, Martin (2017). ”Inte anpassad för -hjärnan”. I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Ingvar, Martin och Gunilla Eldh (2014). *Hjärnkoll på skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klingberg, Torkel (2016). *Hjärnan, gener & jävlar anamma – hur barn lär*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Linde, Göran (2012). *Det skall ni veta. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Pinker, Steven (2006). *Ett oskrivet blad och andra myter om människans natur*. Stockholm: Natur & Kultur.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning – huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- UKÄ (2015). *Universitet och högskolor – årsrapport 2015*. Rapport 2015:8. Stockholm: Universitetskanslerämbetet.
- Vygotskij, Lev S. (1986 [1934]). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Österman, Tove (2016). ”Vad är det att kunna? Dewey och flumskolan”. I Michael Gustavsson, Tove Österman och



Ellinor Hållén, red., *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressenas spel*. Göteborg: Daidalos.

## Appendix: kurslistor

Samtliga verk på ämneslärarutbildningarnas pedagogiska del har gått genom. Dock redovisas endast de verk som är av relevans givet syftet med denna inventering.

### *Stockholms universitet*

TEORIER OM LÄRANDE OCH INDIVIDENS  
UTVECKLING, 7,5 HP, GRUNDNIVÅ

Andersson, Bengt-Erik (1980). "Bronfenbrenners utvecklingssekologi". Inbjuden föreläsning hållen vid Nordisk förenings för pedagogisk forskning konferens i Göteborg 23–26 oktober.

Bowlby, John (2010). *En trygg bas: kliniska tillämpningar av anknytningsteorin/bindningsteorin*. Stockholm: Natur & Kultur.

Cole, Michael och James V. Wertsch (1996). "Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky". *Human Development* 39(5), 250–256.

Havnesköld, Leif och Pia Risholm Mothander (2009). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Liber.

Lightfoot, Cynthia, Michael Cole och Sheila R. Cole (2012). *The Development of Children*. New York, NY: Worth Publishers.

Piaget, Jean (2013). *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Norstedts.

Stern, Daniel (2000/2003). *Spädbarnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur & Kultur.

Säljö, Roger (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv*

- och metaforer. Malmö: Gleerup.
- Vygotskij, Lev S. (1986 [1934]). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ÄMNESDIDAKTIK, LÄROPLANSTEORI, BETYG OCH BEDÖMNING II, 7,5 HP, AVANCERAD NIVÅ
- Arevik, Sten och Ove Hartzell (2007). *Att göra tänkande synligt*. Stockholm: HLS förlag.
- Driver, Rosalind och Jack Easley (1978). "Pupils and Paradigms: A Review of Literature Related to Concept Development in Adolescent Science Students". *Studies in Science Education* 5(1), 61–84.
- Egan, Kieran (2005). *Från myt till ironi*. Göteborg: Daidalos.
- Forsell, Anna, red. (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Jerlang, Espen, red. (1988). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.
- Larsson, Åsa och Ola Halldén (2010). "A Structural View on Emergence of a Conception: Conceptual Change as Radical Reconstruction of Contexts". *Science Education* 94(4), 640–664.
- Lundholm, Cecilia och Peter Davies (2013). "Conceptual Change in the Social Sciences". I Stella Vosniadou, red., *International Handbook of Conceptual Change*. London: Routledge.
- Marton, Ference, Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö (2009). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebbers.

*Karlstads universitet*

SKOLA SOM SYSTEM OCH IDÉ, KOMPLETTERANDE  
PEDAGOGISK UTBILDNING, 15 HP

Fjellström, Roger (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion kring praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Fritzes.

Jacobsen, Bo, Irene Christiansen och Christina Sand Jespersen (2004). *Möt eleven. Lärarens väg till demokrati i klassen*. Lund: Studentlitteratur.

Linde, Göran (2012). *Det skall ni veta. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lindensjö, Bo och Ulf P. Lundgren (2013). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.

Lindstrand, Fredrik (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.

Lindström, Gunnar och Lars Åke Pennlert (2012). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo.

Lundgren, Ulf P., Roger Säljö och Caroline Liberg, red. (2012). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Pierre, Jon (2012). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.

Uljens, Michael, red. (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

DEN LÄRANDE ELEVEN, 15 HP

Dimenäs, Jörgen, red. (2007). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.

Lundgren, Ulf P., Roger Säljö och Caroline Liberg, red.

(2014). *Lärande, skola, bildning; grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Philips, Dennis C. och Jonas F. Soltis (2014). *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Selander, Staffan (2008). "Designs for Learning: A Theoretical Perspective". *Designs for Learning* 1(1), 4–22.

Åmossa, Karin, red. (2007). *I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet*. Stockholm: Lärarförbundet.

### *Umeå universitet*

#### ÄMNESLÄRARE SOM PROFESSION, 6 HP

Bjar, Louise, red. (2006). *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Brynolf, Margrethe, Inge Carlström, Kjell-Erik Svensson och Britt-Louise Wersäll (2012). *Läraryrkets många ansikten*. Stockholm: Liber.

Cline, Sarah och Vicki Kubler Laboskey (2000). "Behind the Mirror: Inquiry Based Storying in Teacher Education". *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 1(3), 359–375.

Dewey, John (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lindstrand, Fredrik och Staffan Selander, red. (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.

#### LÄRANDE OCH UNDERVISNING, 7,5 HP

Abbeduto, Leonard, Denise H. Daniels, Judith L. Meece, Frank Symons och Michael Gruber, red. (2011). *Developmental Psychology for Educators: An Introduction*. London: McGraw-Hill.

- Ball, Deborah Loewenberg och Francesca M. Forzani (2011). "Building a Common Core for Learning to Teach and Connecting Professional Learning to Practice". *American Educator* 35(2), 17–21.
- Forsman, Liselott och Sven-Erik Hansén, red. (2011). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Gallimore, Ronald, James Hiebert och James W. Stigl (2002). "A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?" *Educational Researcher* 31(5), 3–15.
- Lindström, Gunnar och Lars Åke Pennlert (2012). *Undervisning i teori och praktik - en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo.

## KUNSKAP, UNDERVISNING OCH LÄRANDE I, 10 HP

- Abbeduto, Leonard, Denise H. Daniels, Judith L. Meece, Frank Symons och Michael Gruber, red. (2011). *Developmental Psychology for Educators: An Introduction*. London: McGraw-Hill.
- Bjar, Louise, red. (2006). *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Carruthers Peter, Laurence Stephen och Stich Stephen (2005). *The Innate Mind: Structure and Contents*. New York, NY: Oxford University Press.
- Chomsky, Noam (1967). "Recent Contributions to the Theory of Innate Ideas". *Synthese* 17(1), 2–11.
- Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori!* Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Gunnar och Lars Åke Pennlert (2012). *Undervisning i teori och praktik - en introduktion i didaktik*. Tredje reviderade upplagan. Umeå: Fundo.
- Locke, John (1731). *An Essay Concerning Human Under-*

*standing: In Four Books*. Tionde upplagan. London: Arthur Bettesworth och Charles Hitch; Edmund Parker; John Pemberton; Edward Symon.

Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.

KUNSKAP, UNDERVISNING OCH LÄRANDE II, 10 HP  
Lars-Göran Johansson (2000). *Introduktion till vetenskaps-  
teorin*. Stockholm: Thales.

Thurén, Torsten (2013). *Källkritik*. Stockholm: Liber.

# Register

- abstrakt tänkande 133, 137, 140  
Althusser, Louis 82  
amygdala 128–129  
Andersson, Bo 85  
anknytningsteori 222  
arbetarrörelsen 166  
arbetsmarknaden 44–45,  
190–191  
arbetsminnet 122–123, 130, 132,  
140, 144–145, 157, 182, 200  
arbetsmoral 190  
Aristoteles 213  
artificiell intelligens 121–122  
arv och miljö 118, 237–238  
avgångsbetyg, *se* betyg  
avkastning på universitetsutbild-  
ning 48
- Bacon, Francis 67<sup>1</sup>  
basfärdigheter, *se* färdigheter  
begreppsprecision 90  
behaviorism 119, 224, 226–227,  
229–230, 233  
Belgien 38  
beprovad erfarenhet 20–21, 113,  
183, 185, 200  
betyg  
anvisningar 96, 99  
avgångs 189  
kriterier 87, 102–103, 158  
som konkurrensmedel 179  
betygssättning 13, 155, 160, 165,  
188–189, 192–194, 208–209  
behörighet att sätta betyg 51–  
53, 160
- biologi 95–100, 116, 181, 183,  
214–216, 220, 222, 230, 236,  
238  
biologiskt primära förmågor 181,  
biologiskt sekundära förmå-  
gor 181, 188  
bioteknik 183  
Bohlin, Henrik 81  
Bourdieu, Pierre 75  
Bowlby, John 222  
Bricmont, Jean 69–70  
Broady, Donald 49, 75  
Bronfenbrenner, Urie 220–221  
brukarmakt 199  
Brunner, Jerome 230  
Brückner, Peter 224  
Butler, Judith 72
- Chomsky, Noam 230–231, 233  
civilingenjörer 47  
Colla, Piero Simeone 155  
Comte, Auguste 227  
Connell, Robert 228
- demokratifostran 234  
demokratiska värden (värde-  
ringar) 73–74, 101, 107, 109,  
167–168, 171  
Descartes, René 67<sup>1</sup>, 213, 228  
Dewey, John 118, 198–199,  
213–214, 217–219, 223–224,  
226–227, 233–235, 237–238  
didaktiska triangeln 229  
didaktisk konspiration 160  
dolda läroplanen 75

- dyslexi 135–136
- Einstein, Albert 214–215
- Eldh, Gunilla 140
- elevcentrerad undervisning 22, 187, 198, 234
- elevcentrerat kunskapssökande 157
- elevens ansvar 106–107, 110, 155, 157, 159, 177, 207–208, 237
- evolutionär psykologi 20, 235, 238
- emotionell belastning 124
- emotionell stabilitet 190
- empati 126–127
- enhetsskolan 7, 27, 74, 178<sup>2</sup>
- Enkvist, Inger 9, 19, 159
- entreprenörskap 199
- Erikson, Erik 224
- evidensinformerings 156<sup>9</sup>
- evolutionär psykologi 20, 235, 238
- examensfrekvens 50
- fackskolan 13
- fake news* (alternativa fakta) 89
- faktainläring 14, 102, 200
- fenomenologi 227
- Fiévet, Hugo 11, 20
- folkskolan 13, 116–117
- fonologisk medvetenhet 135
- formativ värdering (bedömning) 119, 137, 184, 187, 208
- fortsättningskolan 13
- fostran 73, 77, 106, 167, 234
- Foucault, Michel 70–72, 81
- Fredriksson, Peter 47–48
- Freires, Paulo 74–75
- Freud, Sigmund 224, 238
- Friedman, Milton 85
- friskolereformen 13, 16, 66
- friskolor 162, 192
- fritidspedagog 51
- Fryer, Roland 186
- färdigheter
  - bas 7, 179–180
  - färdighetsträning 139, 144
  - icke-kognitiva 190, 198
  - kognitiva 47, 190
  - motoriska 182
  - övertränade 140
- företagsekonomi 49, 183
- för-förståelse 131
- Förintelsen 74
- förstelärrerformen 2013 53, 162–163
- förväntningar hemifrån 127, 157–158
- förväntningar på eleven 20, 77, 157–158, 165, 184, 186, 197, 207
- genetiska koden 118
- von Glasersfeld, Ernst 215, 227, 233
- grundlärare 211
- grundpersonlighet 200, 236
- grundskolan 13, 19, 42, 44, 46, 49–52, 86–87, 94–95, 106–107, 116, 150–151, 160, 166, 180, 194<sup>28</sup>, 211
- gymnastiklärare 52
- handledare 110, 177, 207
- Hanushek, Eric 166
- Hassan, Ihab Habib 104
- Hellmén, Arne 73
- Hellstrand, Åke 85
- hemspråksundervisning 142
- Henrekson, Magnus 9, 20
- Hinnerich, Björn 192
- Hirdman, Yvonne 228
- historia 86–88, 95, 101, 105, 183
- historiematerialismen 215–216



- hjärnans beräkningskapacitet, *se* mänskliga hjärnan
- hjärnans signalsystem, *se* mänskliga hjärnan
- hjärnforskning 19, 116, 184, 186
- Hongkong 32, 41
- humaniora 211, 236
- huvudmannaskap 8, 13, 16, 193–194
- hypotetisk-deduktiv metod 231
- högrepresterande elever 36, 39, 55, 115
- högskoleprovet 48–49, 56, 189
- IBDP (International Baccalaureate Diploma Programme) 197–198
- ideologi 83–84, 90
- idrott och hälsa 102
- immuniseringsstrategier 156<sup>9</sup>
- implicit inläring 122–123
- individualisering 178, 199, 209
- individuell utvecklingsplan 188<sup>17</sup>
- inflytande
  - elev 106–107, 110–111
  - förälder 106, 110, 199
- ingenjörutbildning 101
- Ingvar, Martin 9, 19, 20
- inkommensurabel 198
- inlärningsparadoxen 121–122
- inlärningspsykologi 20, 211–212, 235
- inläringsteori 139
- institutionellt ramverk 10, 57
- instruerande lärare 157
- interkulturell förmåga 198
- internationella kunskapsmätningar 7, 27, 179
- Japan 32, 38, 41, 44
- kaotiskt system 118
- katederundervisning 154
- klasskillnader 79
- klientelism 169
- klinisk psykologi 161
- kognition 19, 119
  - metakognition 132, 136, 144
  - metakognitiv kapacitet 132–133
- kognitionsvetenskap 9, 19–20, 157, 200, 211–212, 235
- kognitivism 226
- Kommittén för folkundervisning 87
- kommunala skolor 192
- kommunaliseringen av huvudmannaskapet 8, 16
- kommunaliseringen av skolan 13
- konstruktivism 117, 214, 236–237
- Kornhall, Per 171
- korruption 169
- kreativitet 135, 184, 198, 228–229
- kritiskt tänkande 66, 165, 184
- Kuhn, Thomas 17<sup>7</sup>, 227
- kulturellt kapital 75, 167
- kunskapsförmedling 73, 77, 109, 155, 167, 235
- kunskapsmätning 7, 15, 27–28, 54, 155, 176, 179–180, 187–202, 208
- kunskapssamhälle 165–166, 188–189
- kunskapssyn 18, 22, 65–66, 91, 94, 109, 128, 152–156, 159–162, 164–166, 177, 179–180, 186–188, 193, 195–196, 198–199, 201–202, 210, 223, 228–229
- konstruktivistisk 22, 117, 153–155, 159–160, 177, 182, 193, 198–199, 201–212, 215,

217, 220, 227, 230–232  
postmodernistisk 18, 65–66,  
70, 78, 153, 187, 201–202  
socialkonstruktivistisk 215–  
216, 219, 221, 223, 233  
kunskapsteori 69<sup>2</sup>, 169, 218–219,  
221, 226, 228–230, 232  
kunskapsutveckling 26, 33,  
42–44, 108, 110, 154, 178, 196,  
207  
kvantmekanik 238

lagen om skolans inre arbete 160  
ledarskap i klassrummet 129  
LegiLexi 136–137  
legitimationskrav 53  
von Leibnitz, Gottfried Wil-  
helm 67<sup>1</sup>  
*Lgr11* (Läroplan för grundsko-  
lan) 19, 94–114  
*Lgr69* (Läroplan för grundsko-  
lan) 84, 160  
*Lgr80* (Läroplan för grundsko-  
lan) 13  
Linderoth, Jonas 160, 167, 193<sup>26</sup>  
linjärt system 118  
Locke, John 67<sup>1</sup>, 213, 227, 232  
Lorenzer, Alfred 224–225  
*Lpf94* (Läroplan för de frivilliga  
skolformerna) 153–154  
*Lp094* (Läroplan för det obligato-  
risk skolväsendet) 13  
Lundahl, Christer 229  
Lyotard, Jean-François 82–83  
långtidsminnet 123–124, 131  
lärarens ansvar 10, 88–89, 110,  
134–136, 154  
lärarlegitimation 50, 53, 162  
lärarlett lärande 183, 200  
lärarnas löneutveckling 47–48  
lärarnas relativlön 15, 47, 56, 158  
lärarrollen 9, 77–78, 80, 85, 110

synen på 45  
lärarutbildningen 10, 22, 48–50,  
53, 77, 88, 114, 118, 136, 143,  
155, 161–162, 200–201  
söktryck 48–49, 56, 151, 158  
Lärarutbildningsreformen  
LUT 74 72, 77  
2001 års lärarutbildningsre-  
form 162  
läraryrkets attraktivitet 15, 26,  
45, 53, 56, 145, 151, 158, 165  
läraryrkets (lärarnas) status 15,  
18, 46–47, 50, 14, 145, 158–159,  
161, 197  
läromedelsproducenter 197  
läroplaner 10, 16, 19, 22, 27, 66,  
77–78, 112–114, 152–159, 164,  
166, 168, 177, 180, 193, 199,  
201, 234, 237  
läsdidaktik 134, 136, 162  
läsförmåga 134–136, 141, 144,  
180  
läsförståelse 28, 35–39, 41–42,  
54–55, 105, 135, 137, 179  
läsgaranti 138, 141, 179–180  
läsinlärning 134, 136–137, 142,  
162  
Läslyftet 134–136  
läsning 39, 95, 116, 120, 133–135,  
139–142, 144, 179, 209  
läsproblematik 137, 139  
läxfrihet 107  
Löfven, Stefan 165–166

maktordning 68  
maktutövning 71, 78, 88, 160,  
165, 169  
godtycklig 88, 160  
otillbörlig 165, 169  
marxism 69, 74, 82, 226, 233  
meritokrati 71, 168–170  
meritpoäng 163

- Merleau-Ponty, Maurice 227  
 metakognition, *se* kognition  
 metakognitiv kapacitet, *se* kognition
- misstankens hermeneutik 69  
 mobbning 43, 126  
 moderna projektet 68  
 modernism 66, 104  
 modernitet 66–67  
 Modigh, Fredrik 73, 76  
 muntligt tal 95, 104  
 myndighetskontroll av läromedel 162
- Myrdal, Alva 198  
 måluppfyllelse 164–165, 196–197  
 mänskliga hjärnan 117–124, 128,  
 130–131, 133, 140, 156, 184,  
 200, 235, 238  
 hjärnans beräkningskapacitet 121  
 hjärnans signalsystem 238  
 mänskliga rättigheter 74, 101,  
 105, 167
- narrativ 83–84  
 metanarrativ 69, 74, 82, 84  
 nationella prov 163, 180–181,  
 188, 190–194, 229  
 naturvetenskap 28–30, 34–39, 41,  
 43–44, 49, 54–55, 89, 97–99,  
 105, 159–160, 231, 238  
 nepotism 53, 169  
 neuropsykiatriska funktionshinder 182–183  
 neurovetenskap 9, 19–20, 157,  
 161, 211–212, 235, 238  
 Newton, Isaac 67<sup>1</sup>  
 nihilism 94  
 nytt paradigm 18, 21–23, 153,  
 176, 181, 184<sup>11</sup>, 186, 188–189,  
 198, 201, 207–209
- objektivitet 84, 90, 95  
 Ockhams rakkniv 152–153  
 OECD (Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling) 28–30, 35–39,  
 42–44, 54–56, 116–117, 127,  
 150–151  
 ogiltig frånvaro 42, 56  
 Ohrlander, Gunnar 171
- pedagogik 19–21, 65–66, 74–75,  
 88, 98, 117–119, 125, 140–144,  
 156–158, 165–168, 177–179,  
 185–187, 193<sup>26</sup>, 197–202,  
 225–227, 231, 233  
 dialog 155  
 elevcentrerad 22, 187, 198,  
 234–235  
 förmedlings 154, 226–227  
 konstruktivistisk 193<sup>26</sup>,  
 198–199, 201–202  
 postmodern 133  
 problembaserad 157  
 repressiv 140
- pedagogiska kontraktet 124, 145  
 Persson, Anders 80  
 Persson, Mats 47  
 Piaget, Jean 212, 214–218, 220,  
 222, 225–227, 230, 232–233,  
 237  
 Pinker, Steven 170–171  
 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 136,  
 180  
 PISA (Programme for International Student Assessment) 7,  
 15, 28, 29<sup>4</sup>, 35, 38–44, 54, 56,  
 133–134, 140, 144, 180–181,  
 192, 196<sup>31</sup>  
 jämförbarhet 38, 40  
 resultatspridning 37  
 resultatutveckling 35

- Platon 213, 221–222, 227,  
231–232
- pojköverskott 169–170
- Polen 22, 38, 40–41
- Popper, Karl 153<sup>4</sup>, 156<sup>9</sup>, 227
- positivism 227
- postkoloniala teorier 227
- postmodernism 65–70, 94, 96,  
104, 113–114, 168–170
- pragmatism 170<sup>37</sup>, 217, 220, 226,  
233
- privat företagande 199
- problemlösningsförmåga 184
- programmering 183, 227
- progressiva undervisningsmeto-  
der 182
- progressivism 118, 153, 171,  
226–228, 233
- progressivistisk teori 219, 224,  
229, 233
- psykiatri 238
- psykisk ohälsa 128
- psykoanalys 224, 233
- psykosocial miljö 126, 129, 131
- realexamen, *se* slutexamen
- realism (objektivism) 95, 170<sup>37</sup>
- realskolan 13
- rektors uppgifter 52, 109, 111,  
163, 184<sup>11</sup>
- relationen lärare–elev 80, 185,  
229
- relativism 22, 65, 70, 81, 88–89,  
94, 99, 105, 113–114, 170, 201
- renässansen 70–71
- repetition 79, 182–183, 200
- de los Reyes, Paulina 229
- Rodhe, Sten 75
- rotkunskaper 187
- Rousseau, Jean-Jacques 213–214,  
221–222, 232
- Russell, Bertrand 215
- Ryssland 34
- rättssäkerhet 170
- Sahlgren, Gabriel Heller 192
- samhällskunskap 95–96, 98–101,  
103, 105, 223
- sammanhållna klassen 107,  
131–132, 178
- samverkan 112, 129–130, 186
- sanningsrelativism 88–91
- sanningssyn 88
- Schleicher, Andreas 15, 42
- Scruton, Roger 69
- Shanghai–Kina 41
- SIA-reformen (Skolans Inre  
Arbete) 86
- Singapore 32, 55, 196<sup>31</sup>
- sjukskrivning 45, 151
- självtilfredsställelse bland  
lärare 46–47
- Skinner, B.F. 224
- skolan som paradigm 10–11,  
17–18, 21–22, 57, 153, 201
- skolparadigm 178, 187
- skolans utjämningsuppdrag 116,  
134
- skolchef 163
- Skolinspektionen 42, 113, 129,  
179
- skolk 42, 151
- Skolkommissionen 1946 74, 153,  
185
- Skolkommissionen 2015 8, 16–17
- skolkonkurrens 176, 192–198
- skolkrisens rötter 17
- skolledare 53, 113, 161, 193
- skolpeng 197
- skolreformer 66
- skolval 8, 16, 66, 176, 192–196
- Skolverket 20, 41, 50–52, 86,  
135, 137–138, 141–142, 154,  
162–163, 180, 185, 194–195

- Skolöverstyrelsen 75  
 skriftliga omdömen 188<sup>17</sup>  
 Skult, Eva 47  
 slutexamen  
   extern 196–198  
   real 196–198  
   student 196–198  
 sociala relationer 127, 214  
 social interaktion 119  
 socialkonstruktionism 85  
 social omvårdnad 78  
 Socialstyrelsen 156  
 socioekonomiskt svaga elever 43,  
   170  
 socioemotionell utveckling 73,  
   77  
 sociokulturell teori 229–230  
 Sokal, Alan 69–70  
 Sovjetunionen 82, 221  
 specialpedagogik 142  
 språkets utveckling 120, 142,  
   229–230  
 språkinlärning 230  
 språkundervisning 104  
*Sputnik moment* 22  
 stabilitets/plasticitetsdilem-  
   mat 123–124  
 stress 45, 124, 126–129, 151, 157,  
   200  
   stressens negativa konsekven-  
   ser 126–127  
 studentexamen, *se* slutexamen  
 subjektivism 22, 94–95, 105, 113,  
   201  
 summativa bedömningssys-  
   tem 127, 208  
 svenska elevers kunskapsnivå 27,  
   31–32, 56  
 Sydkorea 32, 37, 41  
 sysselsättningsgrad 44  
 Säljö, Roger 119, 226, 228  
 Taiwan 32, 41  
 TALIS (Teaching and Learning  
   International Survey) 46–47  
*teach to the test* 180–181  
 teknik 34–35, 95, 100–101, 226  
   teknikens historia 100–101  
 testbarhet 67  
 Thorwaldsson, Karl-Petter 166  
 tillit till läraren 122  
 TIMSS (Trends in International  
   Mathematics and Science  
   Study) 7, 28–29, 31–33, 41, 46,  
   54–56, 180–181, 196  
   jämförbarhet 55  
   resultatutveckling 29–30, 33  
   Sverige jämfört med USA 32–  
   33, 55, 58–59, 94  
 TIMSS Advanced 28, 33, 55  
 Ungernupproret 82  
 upplysning 67–68, 74, 168–169,  
   226  
 uppmärksamhetssystemet 131  
 upptäcktsbaserat lärande 182,  
   200  
 uppväxtmiljö 139, 181, 200, 216,  
   236  
 USA 22, 32–34, 55, 59, 150, 153,  
   190, 197, 227  
 utbildningsvetenskap 156, 211  
 utbildningsvetenskapliga  
   kärnan 211, 236, 238  
 utbildningsvetenskaplig forsk-  
   ning 156  
 utbildningsväsendet 22, 201, 218  
 Wennström, Johan 85  
 vetenskapliga revolutionen 67  
 vetenskaplig kunskap 82–84  
 Vetenskapsrådet 156  
 vetenskapsteori 230, 236  
 Wittgenstein, Ludwig 227

- Vlachos, Jonas 192  
Woessman, Ludger 166  
von Wright, Henrik 160, 18, 226,  
228, 233  
Vygotstskij, Lev 214–218, 220,  
222, 225, 230, 232–233, 237  
Wällgren, Ingrid 9, 18  
värdegrund 73, 167, 233
- yrkeslärare 211  
yrkesrådgivning 78
- Zackari, Gunilla 73, 76
- åtgärdsgaranti 116, 138, 141, 180
- ämneslärare 211  
ämneslärarutbildningar 15, 20,  
156, 210–211, 232, 235  
ämnesspecifika kunskaper 103,  
183  
ämnesspecifika studier 113, 209  
ämnesövergripande studier 110,  
112–113, 183, 208
- Öckert, Björn 47–48  
Österman, Tove 234–235



## Om författarna

INGER ENKVIST är professor emerita i spanska vid Lunds universitet. Hon har skrivit ett fyrtiotal böcker om spanskspråkig litteratur och kultur och om utbildningsfrågor. Hon anlägger internationella, historiska och filosofiska perspektiv på utbildning. Ett par av hennes senaste titlar om utbildning är *God utbildning och dålig – Internationella exempel* (Gidlunds, 2013) och *De svenska skolreformerna 1962–1985 och personerna bakom dem* (Gidlunds, 2016).

MAGNUS HENREKSON är professor i nationalekonomi och vd för Institutet för Näringslivsforskning (IFN). Han disputerade vid Handelshögskolan i Göteborg 1990. Åren 2001 till 2009 var han innehavare av Jacob Wallenbergs forskningsprofessur vid Handelshögskolan i Stockholm. Sedan slutet av 1990-talet har den egna forskningen främst varit inriktad mot entreprenörskapets ekonomi. Han är bland annat författare till läroboken *Entreprenörskap – vad, hur och varför* (tillsammans med Mikael Stenkula, Studentlitteratur, 2016).

MARTIN INGVAR är professor i integrativ medicin vid Karolinska Institutet och chef för Osher Centrum för Integrativ Medicin. Han har som hjärnforskare och debattör intresserat sig för hur aktuell forskning inom neuro- och kognitionsvetenskap kan stötta barns lärande. Han är bland annat författare till böckerna *En liten bok om dyslexi* (Natur & Kultur, 2008) och *Hjärnkoll på skolan* (tillsammans med Gunilla Eldh, Natur & Kultur, 2014).



INGRID WÅLLGREN är doktorand vid Avdelningen för idé- och lärdomshistoria, Institutionen för kulturvetenskaper vid Lunds universitet. Hennes doktorsavhandling handlar om evolutionsbiologen Julian Huxley (1887–1975), bror till författaren Aldous Huxley. Hon är också aktuell med en studie om den svenska maoismen: *Mao i Sverige – den svenska maoismen 1963–1986* (Dialogos, 2017).

**I**denna bok granskas det knippe av föreställningar, implicita antaganden och regelverk som styr verksamheten i den svenska skolan. Författarna konstaterar att vi behöver frigöra oss från det rådande paradigmet och se skolsystemet från ett helt annat perspektiv.

Samtidigt som ledande makthavare talar om vikten av kunskap och utbildning har pedagogiska teorier som nedvärderar kunskap fått starkt genomslag i utbildningssystemet. Det anses bäst att elever själva upptäcker hur världen är beskaffad i stället för att bli undervisade.

Synsättet saknar stöd i såväl forskning som beprövad erfarenhet, konstaterar författarna. Det elevcentrerade lärandet är ineffektivt. Arbetsminnet blir snabbt överbelastat om man ska lära sig genom att som novis arbeta med att lösa verkliga problem. Ett väl utformat lärarlett lärande är mycket effektivare.

Författarna förklarar att lärarutbildningen måste fokusera på förståelse för de mekanismer i hjärnan som gör att vi lär oss nya saker och minns dessa. Centralt i det nya paradigmet, som föreslås i boken, är en strukturerad ämnesdefinierad undervisning som gör det möjligt att mäta uppnådda resultat. Detta är också den typ av undervisning som visat sig vara mest till hjälp för elever med bakgrund i socialt belastade miljöer.

Det visar sig att länder som genomfört förändringar i den riktning som författarna förespråkar snabbt har förbättrat sina skolresultat.

