

IFN Policy Paper nr 85, 2018

Kunskapssynen och läraryrkets attraktivitet

Magnus Henrekson

Kunskapssynen och läraryrkets attraktivitet

Magnus Henrekson*

10 oktober 2018

Sammanfattning: Det räcker inte med högre löner för att höja läraryrkets status. Den kunskapsrelativism som präglar den svenska skolan underminerar lärarens auktoritet och legitimitet att sätta betyg. Samtidigt har läraryrket omdefinierats från att vara ett intellektuellt och kulturellt yrke, till att bli ett socialt arbete. För att i grunden höja läraryrkets status krävs åtgärder som skär på djupet vad gäller både lärarutbildning och kursplaner. Den fundamentala förklaringen till läraryrkets förlorade attraktivitet är den kunskapssyn som uttrycks i läroplanerna och därmed präglar verksamheten. Denna kunskapssyn ligger bakom många av skolans problem och hindrar lärarna från att ägna sig åt själva utbildningsuppdraget. En förändrad kunskapssyn som leder till ett förändrat arbetssätt är därför nyckeln till att återigen göra läraryrket attraktivt.

Innehåll

Inledning.....	2
En förskjutning i synen på kunskap	3
Kunskapsmätning och betygssättning	4
Kunskapssynen och pedagogiken gör läraryrket oattraktivt	6
Varför behöver vi gå i skolan?	8
Läraryrket kan återigen bli attraktivt.....	10
Avslutning	11
Appendix: Exempel på hur genomförda reformer speglar kunskapssynen.....	14
Referenser.....	16

* Institutet för Näringslivsforskning (IFN), Box 55665, SE-102 15 Stockholm. Tel: 08-665 45 02. E-post: magnus.henrekson@ifn.se. Hemsida: <https://www.ifn.se/forskare/ifn-forskare/magnush>.

Detta är en utvidgad version av en text publicerad i *Kvartal* den 5 september 2018 (<https://kvartal.se/artiklar/lararnas-status-kan-hojas-om-vi-lar-av-forskningen/>). Analysen bygger i hög grad på olika delar i Henrekson, red. (2017). Jag är mina medförfattare Inger Enkvist, Martin Ingvar och Ingrid Wållgren stort tack skyldig då jag i flera fall drar på deras bidrag i boken.

Inledning

I kombination med läroplanen är läraren den faktor som betyder mest för en elevs inläring.¹ Eftersom just lärarens legitimitet och förmåga till effektiv pedagogik är en avgörande faktor för att skolan som helhet ska kunna klara sitt samhällsuppdrag måste läraryrket vara attraktivt och därmed lockande för talangfulla och starkt motiverade studenter.²

Man kan tycka att om läraren är så betydelsefull borde det mer eller mindre automatiskt ge yrket ett högt anseende. Så är dock inte fallet. Läraryrkets status har under lång tid varit sjunkande och lärarutbildningarna har svårt att attrahera talangfulla och motiverade studenter. Lärare beskriver sin självtillfredsställelse som låg och bara fem procent instämmer i att läraryrket har hög status i samhället.³

Läget är nu akut till följd av stora pensionsavgångar, få som söker till och en hög andel som hoppar av från lärarutbildningarna och många lärare som byter yrke. Den senaste prognosen från Skolverket visar att rekryteringsbehovet i för- och grundskola de närmaste fem åren uppgår till totalt 77 000 personer. Detta är lika många personer som det totala antalet heltidstjänster i den kommunala grundskolan i hela landet. På längre sikt är behovet ännu större på grund av den snabba befolkningstillväxten i yngre åldrar. Det totala antalet tjänster – inklusive förskollärartjänster – beräknas växa med motsvarande 32 000 heltidstjänster fram till år 2031.⁴

Det har inte saknats förslag om hur läraryrket ska bli mer attraktivt och därmed kompetensbristen ska kunna avhjälpas. På senare år har flera satsningar gjorts för att höja läraryrkets status, exempelvis har det relativa löneläget höjts en hel del och både karriärtjänster och en särskild lärarlegitimation har införts. Få tecken tyder emellertid på att detta eller övriga åtgärder varit effektiva.

Analysen i detta policy paper utmynnar i slutsatsen att den fundamentala förklaringen måste sökas på ett djupare plan, nämligen i den kunskapssyn som uttrycks i läroplanerna och

¹ Hirsch (2016).

² Se t.ex. McKinsey (2007, 2010).

³ OECD (2016).

⁴ Skolverket (2017a).

därmed präglar verksamheten. Denna kunskapssyn ligger bakom många av skolans problem och hindrar ofta lärarna från att ägna sig åt det egentliga utbildningsuppdraget.⁵

I stället för tekniska punktinsatser är därför en förändrad kunskapssyn som leder till förändrade arbetssätt nyckeln till att återigen göra läraryrket attraktivt. Ett tecken på att en omprövning av synen på kunskap kan vara på gång är skolminister Anna Ekströms och LO-ordförande Karl-Petter Thorwaldssons gemensamma debattartikel i *Svenska Dagbladet* den 20 augusti där de aviserar en omläggning av hela den skolpolitik som Socialdemokraterna fört under större delen av efterkrigstiden.⁶

En förskjutning i synen på kunskap

Synen på kunskap har under efterkrigstiden gradvis förskjutits i takt med införandet av nya läroplaner.⁷ Den traditionella synen på kunskap som förmågan att känna till och behärska systematiskt framtagna och kontrollerbara fakta blev efterhand alltmer ifrågasatt i läroplaner och andra styrdokument. I dess plats växte i stället fram en postmodernistiskt inspirerad, konstruktivistisk kunskapssyn som nådde sin kulmen i 1994 års läroplaner (*Lpo94* och *Lpf94*). I dessa accentuerades idén om kunskap som skapad i ett socialt sammanhang. En sådan syn på kunskap leder i förlängningen till att det inte finns något som uppfattas som objektiv kunskap, det vill säga inget som motsvarar den traditionella synen på kunskap som bemästrandet av fakta om yttervärlden och av goda färdigheter i läsning, skrivning och räkning. Skolverkets nationella kvalitetsgranskning från 2003 bekräftar detta:⁸

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.

Ansvar för elevens kunskapsutveckling flyttades till eleverna själva, medan läraren degraderades till en sorts handledare. Att det inte längre anses möjligt att tillägna sig kunskaper om världen som är oberoende av individen får omvälvande effekter för skolan. För att till fullo förstå något måste varje elev i princip konstruera sin egen kunskap, vilket anses ske mest effektivt om barnet från tidig ålder genom aktiva metoder och egna undersökningar

⁵ I Appendix redovisas ett antal reformer och där framgår att dessa i hög grad en logisk följd av kunskapssynen, vilket gjort att även när ett viktigt problem identifierats och syftet varit vällovligt har de åtgärder som vidtagits ofta blivit missriktade och ineffektiva.

⁶ Ekström och Thorwaldsson (2018).

⁷ Se Enkvist (2017) och Wållgren (2017).

⁸ Skolverket (2003, s. 27).

utgår från sina egna erfarenheter, snarare än tillgodogör sig tidigare insamlad och överförd kunskap som läraren traditionellt förmedlat.

I takt med att denna konstruktivistiska kunskapssyn växte sig starkare underminerades alltså en insikt som tidigare mer eller mindre tagits för given: Att skolans överordnade uppgift är att ge tillgång till den ackumulerade mänskliga kunskapen, under ledning av ämneskunniga och personer utbildade i att lära ut kunskap.

2011 års läroplan innebar en viss moderering, men konstruktivismen sätter fortfarande en stark prägel på kunskapssyn och arbetssätt. I läroplanen för gymnasiet står det:⁹

- 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.

Elevers – och i förlängningen föräldrarnas – oinskränkta rätt till individuell anpassning ökar risken för passivitet. Den efterfrågade kunskapsnivån blir otydlig och fragmentiserad, och det blir svårt för läraren att ställa krav. I praktiken innebär läroplanen att undervisningen saknar klara mål. Situationen försvåras ytterligare genom att läroplanen utgår från två oförenliga krav: Önskemålen ska tillgodoses inom ramen för en i utbildningshänseende sammanhållen klass, samtidigt som varje elev ska ha möjlighet att välja sitt eget undervisningsinnehåll.

Kunskapsmätning och betygssättning

I det politiska samtalet handlar frågan om betygssättning typiskt om hur tidigt betyg bör sättas och vad de bör mäta, men detta förutsätter att man accepterar principen att kunskap överhuvudtaget kan mätas. Då krävs att man ser kunskap som systematiskt framtagen och uppbyggd på kontrollerbara fakta. Detta står alltså i strid med den konstruktivistiska kunskapssyn som fortfarande genomsyrar de svenska läroplanerna. Om kunskap är något subjektivt är det logiskt att det inte kan finnas slutbetyg i olika ämnen. Det är därför lätt att förstå motståndet mot betyg och framför allt mot att betyg ska sättas baserat på resultaten på gemensamma prov.

⁹ Skolverket (2017b, s. 15–16).

Att det är processen och inte inläringen av fakta som är viktigast, har dessutom betydelse för rekryteringen av goda lärare. Synsättet leder också till den omfattande dokumentation som i dag tynger lärarna och sorterar bort dem som främst lockas av uppgiften att öka elevernas kunskap. Att vara lärare handlar mindre om att visa att elever vid en viss tidpunkt uppnått en viss kunskapsnivå, och mer om att själva processen genomförts på önskat sätt. Detta förklarar också varför betyg sätts enligt ett antal kriterier och innebär att graden av måluppfyllelse inte nödvändigtvis avgörs vid slutet av kursen.

Denna pedagogik och dessa arbetssätt står i direkt motsatsställning till vad modern kognitions- och neurovetenskap lär oss om hur inläring görs effektiv.¹⁰ En första viktig insikt från forskningen är att osäkerhet kring vad som förväntas och otydlighet beträffande undervisningens mål utgör en stark stressfaktor.

Den kanske viktigaste insikten är dock att effektivt lärande förutsätter en *instruerande* lärare med *förväntningar* på eleven.¹¹ Motsatsen, att eleven på egen hand söker kunskap efter att ha satt upp sina egna mål, ger just de effekter vi ser i den svenska skolan: fallande resultat över hela linjen och ett ökat genomslag av socioekonomisk bakgrund på elevernas resultat. Elevcentrerat kunskapssökande utan att eleven har tillägnat sig grundläggande färdigheter överbelastar arbetsminnet, tar alldeles för lång tid och blir ineffektivt. Det förklarar varför många elever i dag lämnar skolan med svaga kunskaper trots att de i många fall arbetat oerhört hårt under skoltiden.¹²

En ytterligare brännande fråga gäller målet om en rättvis skola där alla elever ges samma förutsättningar. Forskningen visar att dagens pedagogik och läroplaner också i detta avseende fallerar. Om inte läraren får ha förväntningar på eleven, kommer hon eller han att försöka leva upp till förväntningar från annat håll, i regel från hemmet eller kamratkretsen. Elever som har högutbildade föräldrar och som går i skolor där förväntningarna hemifrån generellt sett är höga, drabbas i mindre utsträckning. De kan kombinera vad de får med sig hemifrån med vissa skolkunskaper och får på så sätt någorlunda goda kunskaper. Avsaknaden av begripliga betygs-kriterier och betyg först sent under skolgången drabbar barn från familjer med låg

¹⁰ Se t.ex. Christodoulou (2014), Ingvar och Eldh (2014) och Ingvar (2017).

¹¹ För en genomgång av forskningen, se t.ex. Bengtsson (2015).

¹² Kirschner, Sweller och Clark (2006).

utbildning hårdast.¹³ Ekonomiprofessorn Bo Södersten uttryckte det på följande sätt i en artikel på *DN Debatt* redan 1997: ”Vi som har gjort klassresan vet att betygen är de fattigas bästa vän. På samma sätt kan de bli en inträdesbiljett till arbetsmarknaden för invandrarungdomar.”¹⁴

Kunskapssynen och pedagogiken gör läraryrket oattraktivt

I läroplanen relativiseras alltså begreppet kunskap: ämneskunskap ska diskuteras och kritiseras i klassen *samtidigt* som eleverna ska lära sig ämnets grunder. Ämnenas kärna och den grundläggande kunskap som eleverna förväntas tillägna sig fastslås inte, och det betonas inte heller att det är en prioriterad uppgift för läraren att förmedla kunskap. I stället bejakas ett subjektivistiskt perspektiv där eleven ska leda sin egen inläring.

Samtidigt anses det paradoxalt nog vara lärarens fel om eleven misslyckas i studierna. Detta bekräftas med all önskvärd tydlighet i Skolinspektionens svar till gymnasieläraren Johan Svensson i ett replikskifte i *Göteborgs-Posten* i mars 2016. Johan Svensson skriver bl.a.:¹⁵

När elever misslyckas med sina studier är min över 30-åriga erfarenhet som matematiklärare på gymnasiet att det nästan alltid beror på egenskaper eller omständigheter som är kopplade till eleven. Det är inga medfödda egenskaper som gör att eleven inte gör sina läxor, inte kommer i tid, är okoncentrerad på lektionerna och på andra sätt missköter sina studier. ... det absolut vanligaste är att misslyckandet beror på felaktig inställning till studierna.

I sitt svar menar Skolinspektionen genom tjänstemannen Peter Ekborg att det i princip är tjänstefel att anse att gymnasieelever kan avkrävas ansvar för sitt skolengagemang: ”det synsätt som Johan Svensson ger uttryck för står i strid med skollagen”.¹⁶ En gymnasieelevs misslyckande anses således alltid vara skolans misslyckande och en lärare förväntas kunna kompensera för alla problem som kan finnas i en ung människas liv.

Den konstruktivistiska kunskapssynen erbjuder också en ursäkt för eleven att inte tillägna sig kunskaper på analytiskt krävande områden. Naturvetenskapens sannings- och kunskapsanspråk får nämligen också svag legitimitet. Med utgångspunkt i en postmodernistisk analys med syfte att ”dekonstruera” det skenbart neutrala förnuftets maktanspråk, kan även naturvetenskapen ha tillkommit i en viss samhällssituation. Då är inte heller den allmängiltig, utan kan förändras till följd av hur olika kulturer och samhällen

¹³ Kornhall (2013, s. 112).

¹⁴ Södersten (1997).

¹⁵ Svensson (2016).

¹⁶ Ekborg (2016).

konstruerar de hårda vetenskapernas fakta. Ett sådant synsätt försämrar lärarens möjligheter att motivera sina elever att lägga ner stor ansträngning på att bemästra sådan ”kunskap”.

Det subjektivistiska perspektivet och den konstruktivistiska kunskapssynen – en kombination som i förlängningen leder till föreställningen att sanningar endast utgör olika perspektiv eller ideologiska tankebyggnader – underminerar vidare lärarens auktoritet och legitimitet att sätta betyg. Betygssättning framstår som godtycklig maktutövning, samtidigt som eleven är beroende av bra betyg för att komma vidare till attraktiva utbildningar. Det är knappast förvånande att det då utvecklas en tilltagande godtycklighet kring vad som krävs för ett visst betyg, vad pedagogikprofessorn Jonas Linderöth kallar en ”didaktisk konspiration”¹⁷ mellan elev och lärare. Vaga kriterier som är öppna för tolkning blir också en källa till konflikt mellan lärare och elev eller föräldrar. De vaga kriterierna möjliggör dessutom för skolorna att använda betyg som konkurrensmedel för att locka elever.¹⁸

Parallellt med den ändrade kunskapssynen har läraryrket i hög grad omdefinierats från ett intellektuellt och kulturellt yrke till ett socialt arbete. Alltsedan 1969 års läroplan för grundskolan (*Lgr69*) och 1976 års lag om skolans inre arbete, framhålls arbetsformer och psykosocialt stöd åt de svagaste eleverna som lika viktigt som kunskapsförmedling.

Sammantaget innebär detta att en lärare i grunden inte har så mycket att erbjuda, något som framkommer redan på lärarutbildningen.¹⁹ Att yrket får låg status och att många hoppar av redan under utbildningen är då föga förvånande. Innan den nu påbudna kunskapssynen slog igenom hade de som undervisade över tid lärt sig vilka tekniker som är effektiva för att förmedla kunskap till elever och vad elever behöver göra för att befästa dessa kunskaper. Det innebar inte att alla var lysande lärare och att allt var perfekt, men resultaten var betydligt bättre jämfört med hur de utvecklats under den radikalt förändrade kunskapssynen och med de pedagogiska teorier som motiverade de förändrade undervisningsformerna. Dessa teorier hade vare sig utvärderats vetenskapligt eller jämförts systematiskt mot de beprövade metoder som de ersatte.

¹⁷ Linderöth (2016, s. 105). Linderöth beskriver visserligen hur detta uppstår mellan studenter och lärare på lärarutbildningarna, men likartade betingelser är också för handen i grund- och gymnasieskolan.

¹⁸ Henrekson och Wennström (2018).

¹⁹ Se vidare Linderöth (2016, kap. 4).

Kunskapssynen och de ineffektiva arbetssätten i kombination med det motsägelsefulla i att läraren ändå tvingas betygssätta eleverna skapar en destruktiv spiral som underminerar läraryrkets attraktivitet. Denna spiral illustreras i *Figur 1*.

Figur 1 Läraryrkets attraktivitet: den nedåtgående spiralen.



Varför behöver vi gå i skolan?

Skolan har vuxit fram för att lära ut sådant som vi människor inte lär oss naturligt på egen hand. Att vi behöver gå i skolan för att lära oss läsa och räkna och förstå biologins, kemins och fysikens grunder, beror på att vi saknar nedärvd förmåga att ta till oss dessa kunskaper på det automatiska sätt som vi tillägnar oss biologiskt primära förmågor.²⁰ Detta behov understryks 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 skolan inte heller alltid lätt och lustfylld.²¹

Det synsätt som framkommit genom forskning står i direkt motsats till den konstruktivistiska kunskapssynen med tillhörande progressiva undervisningsmetoder. Forskningen är entydig: det upptäcktsbaserade och barnledda lärandet är ineffektivt. För att bli bra på något krävs betydande ansträngning, övning och repetition. Arbetsminnet blir snabbt överbelastat om man

²⁰ Se vidare Pinker (2006, kap. 6) och Geary (2011).

²¹ Pinker (2006, s. 238). Se även Linderöth (2016, s. 169–170) om varför människor inte lär sig saker om de inte måste.

som novis ska lära sig arbeta med att lösa komplicerade och sällan entydiga problem. Dessutom är det ovedersägligt att barn med särskilda behov – exempelvis neuropsykiatriska funktionsnedsättningar – missgynnas i oroliga pedagogiska situationer med bristande struktur.²² En väl utformad, lärarledd undervisning är betydligt bättre på att hantera detta problem och blir därmed också avsevärt effektivare.

De olika ämnena – matematik, kemi, historia och så vidare – har utkristalliserats över tid och varje ämne har sin specifika kärna, även om det givetvis sker förskjutningar och nya ämnen kan tillkomma.²³ Genom beprövad erfarenhet har vi kollektivt lärt oss i vilken ordning man bäst bygger sina kunskaper och i vilken ålder de flesta är mottagliga för en viss nivå. I ett välfungerande skolsystem med baserat på adekvata läroplaner byggs denna ämnesspecifika didaktiska kunskap in i läromedlen, vilka över tid förändras när nya kunskaper och synsätt tillkommer efter att ha vunnit bred acceptans hos ledande ämnesföreträdare.

Läxor fyller den viktiga funktionen att befästa kunskaper genom repetition och bör inte – vilket i hög grad är fallet i dagens skola – bestå av öppna och komplicerade uppgifter för vilka eleverna behöver vuxenhjälp.²⁴ Likaså blir det sällan effektivt att arbeta ämnesövergripande och tematiskt på elementär nivå, eller att ge uppgifter där eleverna ska leta fram nytt material och ge nya perspektiv på teman som inte är grundligt förberedda i klassrummet.

Med en sådan förändrad kunskapssyn blir ämneskunskaper en oundgänglig förutsättning för goda lärare. Likaså blir då vikten av en välstrukturerad och lugn studiemiljö som ger möjlighet till djup koncentration återigen uppenbar, vilket forskningen sedan länge belagt.

En ytterligare viktig aspekt är att eleverna får tydlig feedback. Denna fungerar både som formativ bedömning och som ett sätt att signalera förväntningar på eleven.²⁵ 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.

²² Beckman (2004).

²³ Se t.ex. Linderöth (2016, kap. 6).

²⁴ Att så är fallet framgick inte minst av Katarina Gunnarssons reportageserie i Studio Ett i mars–april 2018 (Gunnarsson 2018).

²⁵ Se särskilt Hattie (2014) och McKinsey (2007, 2010). Om förväntningarnas betydelse, se Bengtsson (2015). Om vikten av formativa bedömningar, se Wiklund-Hörnqvist och Nyberg (2015).

Kreativitet, kritiskt tänkande och problemlösningsförmåga är inte heller fristående kompetenser som kan läras ut direkt. Kreativitet är till stor del beroende av underliggande ämneskunskaper och förutsätter att man behärskar det aktuella området.²⁶ Därför är traditionella ämnesindelningar och faktabaserad inläring fortfarande de bästa sätten att bygga den kunskap som behövs just för att lösa problem, tänka kritiskt och utveckla sin kreativitet.

En viktig slutsats är att det inte finns en motsättning utan tvärtom ett positivt samband mellan traditionell lärarledd undervisning och att utveckla elevernas kreativa förmåga. Politiska reformförslag som inte tar hänsyn till detta samband, tar inte heller hänsyn till forskningen på området.

Läraryrket kan återigen bli attraktivt

Om vi utgår från den syn på kunskap som beskrivs i föregående avsnitt och baserar undervisningsmetoder på insikter från modern hjärnforskning innebär detta ett paradigmskifte. Förutom att resultaten skulle stiga och många av dagens problem minska, skulle lärarnas status höjas och yrket bli mer attraktivt. Det skulle också innebära att skollagens krav på att undervisningen ska bygga på ”vetenskap och beprövad erfarenhet” tas på allvar.²⁷

Reformerna under andra halvan av 1900-talet bortsåg från hundratals år av beprövad erfarenhet av hur man lär sig och vilken undervisning som fungerar väl. Nu har vi den hårda vägen samlat på oss en mängd erfarenhet av metoder som visat sig inte hålla måttet. Vi har lärt oss att de flesta idéer som styr dagens skola och pedagogik inte fungerar. Det finns också stor erfarenhet från andra länder med skolsystem som är värda att inspireras av.²⁸

Vi behöver återgå till synen att det finns sann och viktig kunskap som ger oöverträffade möjligheter att utvecklas och förverkliga egna planer i frivillig samverkan med andra. Det blir då en huvuduppgift för skolan att välja vilka förmågor och vilken kunskap som är viktigast för en ung person att tillägna sig. Detta måste givetvis göras utifrån skillnader i elevers motivation och inneboende förmåga och efter hand med allt större hänsyn till vad som

²⁶ Csikszentmihalyi (1996). Se vidare Christodoulou (2014, s. 76–87).

²⁷ SFS 2010:800.

²⁸ Exempelvis Harvardprofessorn Roland G. Fryers studier (Fryer 2014, 2017).

intresserar de enskilda eleverna. Den kanske enskilt viktigaste faktorn för hur väl en elev kan utveckla sin potential är lärarens skicklighet. Den mest centrala komponenten är då att läraren kan ämnet väl, men också att läraren lärt sig använda effektiva pedagogiska metoder. För att lyckas väl måste läraren ha förväntningar på eleverna, ställa krav och regelbundet utvärdera elevernas resultat. Detta är att visa eleverna omtanke och ge stöd åt svaga elever. Lärarkyrket skulle återigen bli attraktivt, skolresultaten förbättras över hela linjen, och en uppåtgående spiral skapas (Figur 2).

Figur 2 Lärarkyrkets attraktivitet: den uppåtgående spiralen.



Avslutning

I dagens skola präglad av en konstruktivistisk och postmodernistisk 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 förenligt med den påbudna kunskapssynen. En kunskapssyn som i sin tur inte är kompatibel med betyg i traditionell mening.

Om lärarna bibringas föreställningen att det inte finns någon objektiv kunskap eller ens några ”rotkunskaper”,²⁹ 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. 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.

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 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. För att hantera motsägelserna infördes dagens målrelaterade betyg med stort tolkningsutrymme och stor vikt vid själva processen i betygssättningen.

Att kunskapssynen och läroplanerna i grunden är inkompatibla med tanken på nationella prov för kunskapsmätning och betygsnormering erkänns också indirekt av myndigheterna genom att resultaten på de nationella proven inte är bindande och att inga ansträngningar gjorts för att göra proven fuskssäkra. 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.

Med den rådande kunskapssynen blir skälet att försöka få bra resultat på de nationella proven rent instrumentellt: om den som har den betygssättande makten bestämt att dessa prov är viktiga kan en elev inte annat göra än att agera så hon får så bra resultat som möjligt på det som råkar testas, så att hon sedan i bästa fall 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 de nationella proven bra som en bieffekt av att gå i en skola som förmedlar relevant kunskap och utvecklar värdefulla färdigheter.

²⁹ Liedman (2001).

Skolans huvuduppgift bör vara att bibringa barn och ungdomar de kunskaper och förmågor som de annars inte skulle förvärva och som gör dem till väl fungerande vuxna i dagens komplexa, högteknologiska kunskapssamhälle. I de olika ämnena har det 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. 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.

Plötsligt blir det mycket lättare att både veta vad man bör göra och att utforma adekvata tester för rättvis betygssättning. Det blir 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 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.

Flera hundra års erfarenhet inklusive nyare erfarenheter av vad som fungerar mindre väl tillsammans med rön från kognitions- och neurovetenskaplig forskning har lärt oss vad som ger goda inlärningsförutsättningar. Men det kräver att vi lämnar den paradigmatiska tvångströja som utgörs av den rådande kunskapssynen och den pedagogik denna implicerar. Då skulle också läraryrket återigen bli attraktivt.

Appendix: Exempel på hur genomförda reformer speglar kunskapssynen

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. Detta kan illustreras med några exempel:

- 2001 års lärarutbildningsreform innebar att alla skillnader mellan olika stadier togs bort. Blivande gymnasielärare kunde få praktik i förskolan och lätnader i regelverket innebar att kommuner och friskolor helt kunde negligera huruvida de anställda hade lärarexamen.³⁰
- 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”.³¹
- 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. Det finns dock inga formella utbildningskrav kopplade till sådan befordran, vilket skapar utrymme för godtycke och öppnar dörren för att belöna anpasslighet.³²
- Tidigare krävdes behörighet till ordinarie lärartjänst vid den aktuella skolformen för att bli skolchef. 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.”³³ Denna förändring skedde samtidigt som det lades stor vikt vid att rektor ska fungera som pedagogisk ledare.
- År 2008 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 lägsta möjliga godkända betyg 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.
- 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 givits möjlighet att sätta betyg helt utan relation till resultaten på de nationella proven.

Som ett led i att höja utbildningens kvalitet och läraryrkets status beslutade regeringen 2013 att en lärarlegitimation skulle införas.³⁴ För att erhålla legitimation krävs i normalfallet både pedagogisk utbildning och erforderliga högskolemeriter i de ämnen man undervisar i.

Undervisande lärare som saknar legitimation har inte rätt att sätta betyg och kan heller inte bli tillsvidareanställda. Med tanke på att skolsystemet när detta krav infördes var helt beroende av obehöriga lärare – närmare 50 procent saknade behörighet – tvingades man omgående att

³⁰ Kornhall (2013, s. 128).

³¹ Skolverket (2017c).

³² Förordning 2013:70 om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare.

³³ SFS 1985:1100, 2 kap. 2 §.

³⁴ Regeringens proposition 2012/13:187.

införa en mängd undantag och sänka kraven.³⁵ 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 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.³⁶
- Ett antal ytterligare 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.³⁷ Dessa undantagsregler fick snabb effekt. 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. Ur ett pressmeddelande från Skolverket framgår att för att räknas som behörig lärare krävs att läraren är behörig ”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 idrotts- eller bildlärare och undervisa i princip i alla andra ämnen och då räknas som behörig.
- 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 ”betygssättning anses vara en övergripande kompetens som alla legitimerade lärare har”.
- Om flera lärare utan legitimation är involverade i viss undervisning kan betyget i stället sättas av rektorn och på rektorn finns inga ämneskunskapskrav.³⁸

De många undantag från ämneskraven som medgavs när lärarlegitimationen infördes och kring vad som ger rätt att sätta betyg, visar att lärarens ämneskunskaper i praktiken anses vara av underordnad betydelse.

³⁵ Se vidare Frostenson (2015).

³⁶ Skolverket (2018). Även här finns en säkerhetsventil som gör att detta krav kan kringgå: ”Skolverket tar hänsyn till material som i ett enskilt fall kan motivera en bedömning som skiljer sig från nyckeln.”

³⁷ Lärarförbundet (2015).

³⁸ Skolverket (2017d).

Referenser

- 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.
- Christodoulou, Daisy (2014), *Seven Myths about Education*. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, Mihály (1996), *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- Ekborg, Peter (2016), "Elevens lärande skolans ansvar". *Göteborgs-Posten*, 23 mars, <http://www.gp.se/debatt/elevens-lärande-skolans-ansvar-1.6187>.
- Ekström, Anna och Karl-Petter Thorwaldsson (2018), "Fler än vi bör rannsaka sin skolpolitik". *Svenska Dagbladet*, 20 augusti.
- 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.
- Frostenson, Magnus (2015), *Organisatoriska åtgärder på skolenivå till följd av lärarlegitimationsreformen*. Rapport 2015:3. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
- 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.
- Förordning 2013:70. Om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Geary, David C. (2011), "Primal Brain in the Modern Classroom". *Scientific American Mind*, September/October, 44–49.
- Gunnarsson, Katarina (2018), Reportageserie i *Studio Ett* i mars–april 2018. <https://sverigesradio.se/sida/gruppsida.aspx?programid=1637&grupp=8981&artikel=6900005>.
- Hattie, John (2014), *Synligt lärande – en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Henrekson, Magnus, red. (2017), *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Henrekson, Magnus och Johan Wennström (2018), "'Post-Truth' Schooling and Marketized Education: Explaining the Decline in Sweden's School Quality". IFN Working Paper nr 1228. Stockholm: Institutet för Näringslivsforskning.
- Hirsch, E. D. (2016), *Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories*. Cambridge, MA: Harvard Educational Publishing Group.
- Ingvar, Martin och Gunilla Eldh (2014), *Hjärnkoll på skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- 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.
- 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.
- Liedman, Sven-Eric (2001), *Ett oändligt äventyr – om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Linderöth, Jonas (2016), *Lärarens återkomst – från förvirring till upprättelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Läraryrket (2015). “Övergångsregler för lärarlegitimation – så här fungerar det”, nedladdat 2 oktober 2018, <https://www.lararforbundet.se/artiklar/overgangsregler-for-lararlegitimation-sa-har-fungerar-det>.
- 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.
- OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pinker, Steven (2006), *Ett oskrivet blad och andra myter om människans natur*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Regeringens proposition 2012/13:187, Vissa skolfrågor. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1985:1100. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2003), *Lusten att lära – med fokus på matematik. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002*. Rapport 221. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017a), ”Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier”. Dnr U2016/02335/S. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017b), *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (reviderad 2017). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017c). ”Hur väljs och kvalitetssäkras läromedel”, nedladdat 2 maj 2017, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/hur-valjs-och-kvalitetssakras-laromedel-1.181769>.
- Skolverket (2017d). ”Lärar- och förskollärarlegitimation”, nedladdat 23 mars 2017, <https://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betyg-och-lararlegitimation>.
- Skolverket (2018). ”Särskild poängnyckel för fritidspedagoger samt Barn- och ungdomspedagogisk examen – inriktning mot arbete som fritidspedagog”, nedladdat 2 oktober 2018, <https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d8875001e5/1516373472689/S%C3%A4rskild%20po%C3%A4ngnyckel%20f%C3%B6r%20fritidspedagoger.pdf>.
- Svensson, Johan (2016), ”Oftast elevernas eget fel att de inte klarar gymnasiet”. *Göteborgs-Posten*, 18 mars, <http://www.gp.se/debatt/oftast-elevernas-eget-fel-att-de-inte-klarar-gymnasiet-1.5305>.
- Södersten, Bo (1997), ”Betygen är den svages bästa vän’. Hårdare kunskapskrav i skolan gynnar fattiga och invandrare”. *Dagens Nyheter*, 29 juni.

Wiklund-Hörnqvist, Carola och Lars Nyberg (2015), "Test bidrar till effektiv inlärninö". I Mats Bergstrand, red., *Vägen ut ur skolkrisen – nio experter om framtiden för svensk utbildning*. Visby: eddy.se.

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.