

Att lära av de bästa – en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv

Johannes Åman

*Rapport till
Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi
2011:8*



REGERINGSKANSLIET

Finansdepartementet

Rapportserien kan köpas från Fritzes kundtjänst.

Beställningsadress:
Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-598 191 91
Ordertel: 08-598 191 90
E-post: order.fritzes@nj.se
Internet: www.fritzes.se

Tryckt av Elanders Sverige AB
Stockholm 2011

ISBN 978-91-38-23650-5

Förord

Under senare år har det förts en livlig debatt om den svenska skolan. Bakgrunden är bl.a. undersökningar där skolbarns resultat i olika länder jämförs, som t.ex. den ofta citerade Programme for International Student Assessment (PISA)-undersökningen. Att döma av dessa undersökningar är det inte bara så att Sverige tappat mark, den nedåtgående trenden fortsätter.

Att skolan fungerar väl är oerhört viktigt för varje samhälle. Det är avgörande för medborgarnas möjligheter att utvecklas och att på så vis bl.a. bidra till samhällsekonomin. Skolan påverkar individernas livschanser och är ett kraftfullt redskap för att åstadkomma en jämnare fördelning av framtida välstånd. Till detta kommer skolans betydelse för samhällets funktionssätt i stort och för att demokratin ska fungera. Mot den här bakgrunden är det naturligt att Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO) – med sitt uppdrag att bidra till att bredda och fördjupa underlaget för samhällsekonomiska avgöranden – intresserar sig för skolan. ESO har under senare år publicerat flera rapporter om förhållandena i skolan och ytterligare rapporter är planerade.

I denna rapport till ESO gör Johannes Åman en översikt av den internationella forskningen om faktorer som påverkar elevers mätbara resultat. Rapporten innehåller en diskussion om åtgärder som kan vidtas för att höja kvaliteten i skolans arbete. Av den framgår bl.a. att många av de förändringar som vidtagits i Sverige under de senaste decennierna följer utvecklingen i andra länder. Sverige har t.ex. i likhet med Finland decentraliserat ansvaret för skolan och gått från detaljstyrning till mer av målstyrning. Ändå förefaller den finska skolan nå betydligt bättre resultat. Det åskådliggör att sambanden i många fall är betydligt mer komplicerade än debatten kan ge intryck av.

En betydande del av rapporten ägnas åt att diskutera ett antal s.k. metastudier, där resultaten av många olika slags undersökningar vägs samman. Att döma av dessa är det avgörande hur undervisningen bedrivs i klassrummet. En bra skola måste ha duktiga lärare som samspelar väl med sina elever. För att detta ska kunna uppnås måste lärarna ha goda pedagogiska färdigheter och utveckla sina kunskaper över tiden. Det är detta som förefaller förena de skolor och skolsystem som lyckas väl. Om Sverige ska kunna återta sin position som en ledande skolnation är det viktigaste att höja kvaliteten i undervisningen!

Att åstadkomma detta är förstås ingen enkel uppgift. Det finns inga snabba lösningar som kan drivas fram på nationell nivå, särskilt som ansvaret för skolan nu i hög grad är decentraliserat. Författaren förordar att staten ska ställa vissa grundläggande krav på skolhuvudmännens arbete med frågor som rör undervisningskvalitet och lärares kompetensutveckling. Forskningen visar att lärarutvecklingsprogram som förenar kollegial samverkan med externt expertstöd är det som ger störst effekt. Andra grundläggande insikter är att arbetet med att höja utbildningskvaliteten är beroende av att lärare sätter upp mål som är tydliga för eleverna och av att lärare systematiskt söker återkoppling från eleverna för att få en klar bild av hur undervisningen fungerar.

I detta sammanhang kan man se en del av de åtgärder som diskuterats under senare år. Mer resurser till skolan, kommunalisering och decentralisering, tydligare kursplaner och mer rättvisande betygssystem förefaller av den här studien inte i sig garantera en bättre skola. Men satta i sitt sammanhang, inriktade på att just åstadkomma den utveckling av undervisningen som behövs, kan de vara av betydelse. För att driva fram den förändring som krävs lär det behövas tydliga mål och ambitioner på nationell nivå, som följs upp systematiskt i hela landet. På de enskilda skolorna krävs på samma vis höga ambitioner och en tydlig uppföljning. Det kommer att ställa krav på god skolledning med högre pedagogisk kompetens än i dag. Lärare av tillräcklig kaliber måste också kunna rekryteras och de lärare som anstränger sig och når resultat måste belönas för detta. Det är därmed inte bara lärarnas och rektorernas genomsnittliga lönenivåer som kommer i fokus utan också hur individuella löner sätts för att bidra till att utveckla skolan.

Arbetet med denna rapport har följts av en referensgrupp bestående av personer med god insikt i dessa frågor. Som alltid i ESO-sammanhang ansvarar författaren själva för innehåll, slutsatser och förslag i rapporten. Det är min tro att denna rapport

kommer att utgöra ett bra underlag för den fortsatta diskussionen om den svenska skolans utveckling.

Stockholm i november 2011

Lars Heikensten

Ordförande för ESO

Författarens förord

Denna rapport handlar om de senaste decenniernas svenska skolpolitik. Den tar sin utgångspunkt i internationell forskning och syftar till att sätta in de svenska problemen i ett större sammanhang. I vissa delar är perspektivet historiskt, i andra utbildningspsykologiskt eller ekonomiskt. I avsnitten om de krafter som i klassrumsvardagen formar lärarnas undervisning kan angreppssättet karakteriseras som sociologiskt eller socialpsykologiskt. Sökandet efter svaren på varför svenska elevers resultat har sjunkit leder alltså bortom vårt lands gränser och bortom vår egen tid. Ytterst handlar rapporten om den grundläggande frågan: Vad innebär det att undervisa?

Jag vill rikta ett stort tack till referensgruppens ledamöter som varit generösa inte bara med sina kunskaper utan också utgjort ett stöd genom sitt engagemang för rapportens ämne. Genom såväl uppmuntran som konstruktiv kritik har de fört arbetet framåt. Ansvar för kvarvarande brister är naturligtvis mitt eget.

I gruppen har följande personer ingått: Mats Björnsson (Skolverket), Peter Fredriksson (Stockholms universitet), Lars Heikensten, ordförande (ESO), Åsa Olli-Segendorf (ESO), Magnus Oskarsson (Mittuniversitetet), Per Thullberg (Skolverket, t.o.m. sept. 2010) och Anna Westerholm (Utbildningsdepartementet).

Stockholm i november 2011
Johannes Åman

Innehåll

Sammanfattning	11
Summary	17
1 Inledning	23
2 I lärarnas rike	29
2.1 Utopiska mål	32
2.2 Konkurrerande mål.....	33
2.3 Svårbedömda effekter	34
2.4 Isolerade klassrum	36
2.5 Komplext uppdrag förutsätter handlingsfrihet.....	36
2.6 Slutsatser.....	37
3 Sverige sett från PISA	39
4 Vad vet vi?	47
4.1 Resurser	49
4.2 Valfrihet.....	51
4.3 Demografi.....	54
4.4 Lärare	56
4.5 Undervisning.....	60

5	Tre framgångssagor.....	65
5.1	Finland – vår mer lyckosamma släkting.....	66
5.2	Kanada – enighet i mångfalden.....	67
5.3	Japan – långsiktig kvalitetsutveckling	68
6	Hur hamnade vi här?.....	71
6.1	Förhistorien	72
6.2	Betygen	72
6.3	Reformerna på 1990-talet	73
6.4	Slutsatser.....	77
7	Vad lärare kan lära.....	81
8	Vad bör göras?.....	89
	Referenser.....	95
	Appendix – Exempel på hur den övergripande analysen i rapporten kan påverka andra aspekter av skolpolitiken..	101

Sammanfattning

Att döma av den offentliga debatten om skolan är det självklart såväl att svensk skola befinner sig i djup kris som att vårt land avviker från andra. Sverige har en negativ trend i internationella undersökningar som PISA¹ och tillhör i dag medelmåttorna. Det är i sig ett starkt skäl för förändring. Men både för att kunna förstå vad som hänt och för att finna fungerande lösningar måste man sätta in den svenska grundskolan i ett historiskt och internationellt sammanhang. Skolans kris är vare sig ny eller unik för Sverige. I över hundra år har denna institution ansetts vara i behov av genomgripande förändring. Idéer har det aldrig rått brist på. Många av dessa har även i praktiken verkat lovande. Det har funnits exempel att peka på, någon som någonstans förverkligat idén med gott resultat. Men över tid och i större skala har reformerna inte hållit vad de lovat. Skolreformernas historia är en historia om entusiasm och besvikelse, om stora löften som inte infriats.

I denna rapport görs en översiktlig genomgång av internationell forskning om faktorer som påverkar elevers mätbara resultat. Huvudslutsatsen är att det mesta av det som diskuterats i den offentliga debatten har förhållandevis liten betydelse. Sådant som resurser, fristående skolor, rätt att välja skola, kommunalisering och förändringar av kursplaner och betygssystem kan ha haft viss inverkan på de svenska resultaten i internationella undersökningar som PISA. Men att döma av de försök som gjorts att med hjälp av metastudier få en överblick över vad forskningen visat om olika förhållandens inverkan på elevernas skolprestationer finns en faktor som är viktigare än alla andra: undervisningen.

De stora skillnaderna finns inte mellan länder eller skolor utan mellan klassrum. Det är lärarna och deras sätt att undervisa som betyder mest för elevernas resultat. Och vill man påverka vad som händer i klassrummen är förutsättningarna att nå framgång större

¹ Programme for International Student Assessment.

om åtgärderna är direkt inriktade på förändring av undervisningen än om man vidtar åtgärder som kan få indirekta effekter i klassrummen.

De undervisningsmetoder som enligt Hatties (2009) stora genomgång av metastudier har starkast effekt är de där läraren spelar en aktiv och tydlig roll, där undervisningen är synlig för eleverna och inläringen synlig för läraren. En annan forskare som med hjälp av metastudier försökt besvara frågan vad som utmärker effektiv undervisning är Marzano (1998). Trots att metoden var annorlunda kom han till likartade slutsatser som Hattie. Den enkla åtgärden att sätta upp tydliga mål för ett undervisningsmoment leder till påtagliga förbättringar av elevernas resultat. Sedan bör återkoppling kontinuerligt sökas från eleverna på hur deras inlärningsprocess framskrider.

Även en analys av de mest framgångsrika skolnationerna pekar i riktning mot lärarna och deras undervisning. Managementkonsultfirman McKinsey (2007) fann i sin studie om länder som nått toppresultat i PISA att dessa konsekvent fokuserat på att få rätt personer att bli lärare, att utveckla lärarnas undervisningsskicklighet och att få systemet att ge varje barn den bästa möjliga undervisningen.

Målet bör vara att höja kvaliteten på undervisningen. Men hur? Och varför har tidigare reformer så ofta misslyckats? En del av problemet ligger i att skolans mål har utopiska drag och att de sinsemellan konkurrerar med varandra. Osäkerheten om hur de skilda aspekterna av uppdraget ska vägas mot varandra leder till att varje lärare skaffar sig egna tumregler som är enklare och ger bättre vägledning i konkreta valsituationer än de officiella målen. Medan skolreformatorer ofta har en stor idé om förändring som står i förgrunden måste lärare hantera klassrumssituationens fulla komplexitet. Inte minst begränsas deras handlingsfrihet av tvånget att hålla tempo. En oväntad fråga från en elev som i teorin vore en möjlighet till fördjupning bär i praktiken också på en fara: lektionens struktur kan bli otydlig och läraren tappa tråden.

Skolans institutionella grundförutsättningar är desamma i hela världen. Flera av de förändringar som präglat Sverige under de senaste decennierna följer internationella trender. Även andra länder har decentraliserat ansvaret för skolan och gått från detaljstyrning till mer av målstyrning. Blandningen av förändringar är däremot vår egen. Dessutom har det funnits en radikalism i sättet på vilket vi genomfört reformerna. Vi gick från ett mycket

enhetligt, statligt kontrollerat skolsystem till ett där kommunerna på egen hand förväntades ta ansvaret. Parallellt med det fick vi ett regelverk för fristående skolor som lade grunden för en mycket snabb expansion av privata alternativ som finansierades med offentliga medel. Rörelsen från centrum och utåt förstärktes ytterligare av 1994 års läroplan som präglades av en strävan att flytta ansvar från staten till skolorna och från läraren till eleverna.

Alla dessa förändringar hade inte i sig behövt vara negativa. Finland har till exempel kommunaliserat lärartjänsterna och därefter nått mycket starka resultat i internationella kunskapsmätningar som PISA och TIMSS. Men summan av de förändringar som skett i svensk skola har blivit en tilltagande osäkerhet. Det har blivit svårare för lärare att få klart för sig vad som förväntas av dem. Samtidigt har eleverna i allt större utsträckning lämnats utan tydlig ledning från sina lärare.

Människor som varken vet vad som förväntas av dem eller vad målet är växer inte med ökat ansvar utan blir desorienterade och passiva. Det går inte att bevisa att det är huvudorsaken till de svenska elevernas sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar. Men lägger vi samman det vi vet om den svenska skolans utveckling under de senaste decennierna med det vi vet om andra länder och om internationell forskning, så framstår den svenska utvecklingen som problematisk. Inte bara för att elevernas resultat försämras utan också för att uppgiften ur lärarens perspektiv har blivit mer konturlös. Statens vilja att lämna över administrativt ansvar till kommunerna och pedagogiskt ansvar till lärarna var inte att ta miste på. Men hur skulle tomrummet som staten lämnade efter sig fyllas? Var gick de nya gränslinjerna mellan kommunens, skolledningens och den enskilda lärarens ansvar?

De fristående skolornas expansion och rätten att välja skola gjorde att de enskilda skolorna i högre grad än tidigare blev konkurrenter. De skulle tävla med varandra och försöka övertyga elever och föräldrar om att de var värda att väljas. Behovet av profilering kunde svetsa samman personalen på en skola och få den att bli mer medveten om den egna skolans särart och starka sidor. Men hur dessa förhöll sig till lärarnas professionella plikter som ytterst ansvariga för att intentionerna i den nationella utbildningspolitiken förverkligades var inte uppenbart. Uppgiften blev ännu lite mer komplex och ännu starkare präglad av inre motsättningar.

För att reformer ska leda till att eleverna lär sig mer måste de dels sätta lärare under press att utveckla sina metoder, dels ge dem hjälp att hantera sin klassrumsvardag. Om lärarna uppfattar kraven utifrån som fiendliga är det stor risk att de väljer defensiva strategier som skyddar dem själva men kanske är betydelselösa eller rent destruktiva för elevernas inläring.

Om allt satsas på att stärka lärarnas autonomi och man avstår från en kombination av tryck och stöd utifrån riskerar resultatet att bli stagnation, såväl för den enskilda läraren som för skolsystemet som helhet. Finland är ett intressant exempel på ett skolsystem med långtgående autonomi. Landet har en kår av välutbildade lärare som getts stor frihet att själva söka vägar till målen. Men även om det inte finns någon statlig inspektion, så finns en annan form av press. Systemet är enhetligt och har tydliga centrala ramar. Det har etablerats en kultur av förväntan såväl på att lärarna ska arbeta mot vissa fastställda mål som på att alla elever ska föras upp till den fastställda miniminivån.

På senare år har det kommit forskning om lärarutvecklingsprogram som visar att de effektivaste är de som förenar kollegial samverkan med externt expertstöd (Timperley m. fl. 2007). Om den svenska staten vill skapa grogrund för sådana läroprocesser i svenska klassrum finns dock ett uppenbart hinder: Huvudansvaret för hur skolor organiserar sin verksamhet ligger på kommunal nivå. Det finns också många privata huvudmän. Därmed är det inte statens roll att bestämma hur lärare ska undervisa.

Att bara erbjuda stöd till dem som efterfrågar det är knappast en framkomlig väg. Myndigheten för skolutveckling kom aldrig att spela den avsedda rollen. För att ett nationellt resurscenter verkligen ska utnyttjas och bli en kraft av betydelse måste det sannolikt infogas ett sammanhang där dess tjänster inte bara utgör ett erbjudande åt dem som är intresserade utan det också finns krafter som genererar en efterfrågan.

Hur skulle staten kunna skapa ett tryck på skolorna som är tillräckligt starkt för att arbetet med att utveckla undervisningen ska bli mer än en läpparnas bekännelse? Och hur skulle den kunna undvika att en sådan intervention blev en tungfotad och destruktiv inblandning i hur skolhuvudmän, rektorer och lärare bedriver sitt arbete?

Statliga beslutsfattare som väljer att försöka måste vara ödmjuka inför uppgiften. Erfarenheterna från länder vars skolsystem hävdar sig väl i internationella jämförelser visar dock att det går att förena

en påtaglig press uppifrån – om inte annat så i form av en kultur av stark förväntan på resultat – med ett stort mått av lokalt självbestämmande.

Sverige har sina egna förutsättningar. Hur en både fruktbar och stabil balans mellan statliga krav och lokal autonomi skulle kunna etableras i vårt land är en fråga som inte kan ges ett teoretiskt svar. Uppgiften är så komplex att bara en längre tids praktisk erfarenhet kan ge oss visshet.

En rimlig utgångspunkt vore dock att försöka bygga politiken på några av de mer strukturella insikter som forskningen ger oss om undervisning och lärares kompetensutveckling. Staten bör inte i detalj föreskriva vilken pedagogik lärarna ska använda eller vilken kompetensutveckling de ska erbjudas. Däremot vore det förenligt med det decentraliserade ansvaret för skolan att staten satte upp en ram för utvecklingsarbetet. Med stöd i forskningen om effektiva lärarutvecklingsprogram skulle staten kunna kräva att de enskilda skolornas kvalitetsarbete både har inslag av externt expertstöd och en kollegial samverkan som syftar till att lärare tillsammans ska tillämpa det de fått lära sig. Staten skulle också kunna föreskriva att det lokala arbetet med att höja kvaliteten på undervisningen såväl ska innebära att tydliga mål sätts upp som att lärarna systematiskt söker återkoppling från eleverna i syfte att utvärdera om undervisningen påverkar dem på avsett vis.

Ytterst skulle kraven riktas mot de kommunala och privata huvudmännen. I praktiken skulle ansvaret för genomförandet vila på skolledarna. Rektorerna skulle bli den sammanhållande länken mellan den nationella nivån och lärarnas kontinuerliga utvecklingsarbete.

Försök som gjorts att mäta skolledarens inverkan på elevresultaten tyder inte på att den är stark. Undersöker man lärarnas trivsel och samarbetsklimatet på skolan finner man däremot tydliga spår av rektorns insatser. För ett kvalitetsarbete som syftar till att höja undervisningskvaliteten genom stärkt kollegialt samarbete är det därför sannolikt att skolledarna har en nyckelroll. Även ansvaret för att avgöra när skolans eget utvecklingsarbete behöver stärkas av expertstöd utifrån ligger mest naturligt på skolledaren.

Om staten drar slutsatsen att det främst är genom utveckling av undervisningen som elevernas resultat och utbildningens kvalitet kan förbättras, så får den ett nytt tolkningsraster för bedömning även av andra skolpolitiska frågor, till exempel: lärarutbildning, löner, karriärtjänster, lärarlegitimation, tidigare betyg, fristående

skolor, statliga inspektioner, det kommunala skolansvaret och nationella prov. Frågan är då inte längre främst om dessa i sig betyder mycket för elevernas resultat, vilket starkt kan ifrågasättas, utan hur de förhåller sig till det övergripande målet att skapa förutsättningar för lärarna att steg för steg förbättra sina undervisningsmetoder.

En skolpolitik med denna inriktning ger inga garantier för framgång. Arbetet kommer att ta lång tid och tyngdpunkten mellan statlig press och lokal frihet kan behöva justeras i takt med att erfarenheterna växer. Men i motsats till flertalet av de frågor som i dag dominerar svensk skoldebatt handlar en politik som syftar till att utveckla lärarnas undervisningsskicklighet om själva kärnan i skolans verksamhet. Det är i klassrummet, vid lärarnas dagliga möten med eleverna som det avgörs om Sverige ska vara en medelmåttig skolnation eller tillhöra de allra främsta

Summary

Judging by the public debate in Sweden our school system is in a deep crisis. Sweden's relative performance in international achievement surveys like PISA and TIMSS has deteriorated. Sweden's scores are no longer at the top and performance could be described as second rate. This situation is in itself a strong reason for policy scrutiny and change. But in order to understand what has happened and to find working solutions it is necessary to see the Swedish compulsory school system in a historic and international perspective. The crisis is not new and by no means uniquely Swedish. For more than hundred years schooling has been considered in need of radical change. Ideas have never been lacking. Many have been promising. And yes, in some cases implementation of educational innovations has generated good results. But by and large and over time, large-scale reforms have not lived up to expectations. The history of school reforms is a history of enthusiasm and disappointment, of high promises that never were fulfilled.

In this report research on factors of importance for pupil achievement is reviewed. The main conclusion is that most of the issues dominating the public debate are of minor importance. Resources, independent schools, the right to choose school, municipalisation and a new curriculum could all be assumed to have had an impact on the performance of Swedish pupils in surveys like PISA. But according to the most extensive meta-studies on pupil performance one factor stands out as the most important: teaching. The big difference is not between countries or schools but between classrooms. It is teachers and their instruction strategies that have the most impact on the measurable achievement of pupils.

According to Hattie's (2009) synthesis of meta-studies instruction has the strongest impact on pupil achievement when

the teacher is active, when teaching is visible to the pupils and learning is visible to the teacher.

Marzano (1998) uses meta-analyses in a different way, but comes to similar conclusions. The simple act of setting up explicit goals has a strong impact on pupil performance. Like Hattie Marzano stresses the power of feedback.

The report from the international consulting firm McKinsey (2007) does not look into differences between teaching methods but tries to find common patterns in school systems that are among the top performers in PISA. The conclusion is that three things matter the most:

1. getting the right people to become teachers
2. developing them into effective instructors
3. ensuring that the system is able to deliver the best possible instruction for every child.

There is a strong rationale for a policy aiming at the quality of classroom instruction. But how can the goal of higher teaching quality be reached? And why have reformers so often failed in the past? Part of the problem is that the goals of schooling have utopian traits and that they are not fully compatible. It is not easy for teachers to weigh the different official goals and make the moment-by-moment tradeoffs. So they resort to their own rules of thumb, which are easier to use and give them better guidance in the kind of dilemmas they encounter in classrooms. To reformers change is the overriding aim. For teachers this is never the case. They have to live with the full complexity of classroom life and handle the inevitable clashes of goals. One of the most pressing demands is the necessity of maintaining instruction momentum. An unexpected question from a pupil could in theory give the teacher an opportunity to deepen the analysis and provide new insights to the studied topic. But in practice the teacher also runs the risk of losing momentum and obscuring the structure of the lesson.

The basic institutional conditions of schooling are the same all over the world. Some of the reforms implemented in Sweden during the last decades follow international trends. Many countries have decentralised administrative responsibilities and carried out a model of management by objectives. However, the Swedish blend of reforms is unique, and the implementation of reforms has been

quite radical. Sweden had a uniform and centralised school system that was transformed into a decentralised system with growing elements of free choice and competition between schools. The 1994 curriculum for the compulsory school system strengthened the trend. It was an explicit aim to move responsibility from the state level to the schools, and it became an indirect consequence that teachers took a step back to let pupils take more responsibility for their own learning.

Not all these changes have necessarily been negative. But the interplay between them has obscured the mission of teachers and has had the consequence that pupils too often have been left without needed guidance.

Individuals who do not know what is being expected of them and who have no clear image of the goal will not grow as their responsibilities increase. They get disoriented and passive. It cannot be proved that this is the destructive force behind the negative trend in Sweden's educational performance. But taken together, what we know about the importance of active teaching and what we know about the international top performing school systems give us reasons to regard the development of the Swedish school system as problematic. It was not hard to see the intention of the national government to give municipalities more administrative power and to let teachers use their own pedagogical discretion. But how would the void after the state be filled? Where were the new boundaries between municipalities, school leadership and teachers? The expansion of independent schools and the right to choose school strengthened competition. Schools engaged in marketing. They all tried to convince pupils and parents that they had something unique to offer. This need to stress the distinctive features of the individual school can be a uniting force within the local school unit. But it is not obvious how these local school innovations are consistent with the professional duties of teachers to realize the national educational goals. The task of the teacher has become even more complex and permeated with contradictions.

If the aim of the national school policy is to improve pupil achievement teachers must both feel the obligation to improve their own instruction and that they are being offered useful solutions to problems they face in their classroom. If teachers perceive the political demands as hostile to teachers they will probably choose defensive strategies that protect their own

interests. These strategies maybe ineffective or even counterproductive in achieving the goal of enhanced pupil learning. If the national policy focused solely on teacher autonomy, without a combination of pressure and support, there would be a great risk of stagnation for teachers and for the school system as a whole. An interesting example of an educational system where teachers are given extensive autonomy is Finland. Finnish teachers are well educated and possess a high degree of professional discretion. There are no national inspections. Still teachers are subject to a kind of pressure. The system is characterized by uniform standards and high expectations.

In recent years, research on teacher development has highlighted that the most effective programs are those that both engage external expertise and let teachers take part in some kind of community of practice (Timperley et.al., 2007). However, in the current Swedish context there are obvious obstacles to implementing a national policy to achieve this: The reforms of the 1990's decentralized decision making to the municipal level. The number of independent schools has grown fast. It is no longer the role of the state to answer the question: How should teachers teach?

Just offering support to those who ask for it is hardly a solution. Myndigheten för skolutveckling was created as a national resource centre but never developed into a real change agent. The question is: What can national policymakers do to create a pressure that generates a demand for effective support for the professional development of teachers? And how can they avoid that such an intervention would be too heavy-handed and cause more problems than it would solve? Policy makers who choose this path must be aware of the delicacy of the task. But evidence from countries among the top performers in international surveys give us reasons to believe that a working balance of pressure and support can indeed be found.

How Sweden should find such a balance is a question without a simple answer. The task is so complex that the only way to find out is by trying, adjusting and trying again. However, a reasonable start would be to found a national school policy on some of the structural insights that research on teaching and teacher development give us. The central government should neither prescribe how teachers teach nor decide which teacher development programs they take part in. But there should be a

national framework. In accordance with research on effective teacher development programs the central government can require that schools have programs for professional development of teachers and that these programs involve engaging external expertise and letting teachers take part in some kind of community of practice. It could also be prescribed that teacher development should focus on goal setting and feedback as tools to make the tasks conceivable to pupils and the achievement of pupils visible to teachers.

Formally, municipalities and private school owners would be responsible for initiating programs and for their quality. In practice, school principals would be the crucial link between a national policy of teaching improvement and classroom practice. It may be difficult to isolate the role of school leadership from other factors with an impact on pupil performance. But it is beyond doubt that principals influence school atmosphere and the form and extent of cooperation and interaction among teachers. Principals can give teachers the conditions they need to develop communities of practice and provide external expertise.

There are no guarantees for success of the suggested policy path. It will take time to implement and it will probably be necessary to gradually adjust the balance between government pressure and local autonomy. But in contrast to issues now dominating the national debate a school policy focused on developing teaching and teacher professionalism addresses the key questions of schooling. It is in classrooms, in the daily interaction of teachers and pupils, that it will be determined if the Swedish school system will continue to lag behind or be a top performer.



1 Inledning

Alla vet hur läget är inom svensk skola. Men vad vet vi egentligen? Erfarenheter saknas inte. Vi har alla gått i skolan. Många har barn eller barnbarn som går där just nu. Det råder heller ingen brist på andra källor. Universitetsläraren kan själv se hur studenternas förkunskaper försämras år från år. Även till andra arbetsplatser kommer de, produkterna av det svenska skolsystemet. Jo, nog är de flinka i sin hantering av datorer och mobiltelefoner. Men, oj vilka kunskapsluckor! Vad höll de på med i skolan?

Eftersom alla vet hur det står till inom skolan blir den svår att diskutera. Vi har hört alla argument. Vi tror oss veta vad alla andra ska säga. Forskningen borde kunna utmana denna det sunda förnufts tvärsäkerhet. Det finns metoder för att bringa reda bland tankarna. En hel del kan rensas bort som missförstånd, annat för att det bara är löst tyckande och ännu mycket mer för att människor har dragit alltför långtgående slutsatser om helheten utifrån iakttagelser av enskildheter. Men skolforskningen är själv invaderad av ideologi och präglad av revirstrider. Forskarnas slutsatser påverkas i hög grad av hur de valt att formulera sina frågor. De är varken överens om vilka metoder som bör väljas eller om vilket perspektiv som är mest fruktbart. Är nyckelfrågan hur unga människor lär sig nya saker, hur skolan fungerar som organisation, hur skolor påverkas av konkurrens eller hur de förändrats över tiden? Om det har psykologer, sociologer, ekonomer och historiker skilda uppfattningar.

Här finns ett problem för den som söker fast mark, en cartesiansk utgångspunkt av typen: "Jag tänker, alltså finns jag". Men även om ingen vetenskaplig disciplin kan hävda att den tillhandahåller den avgörande insikt på vilken en fast kunskap om skolan kan byggas, har de olika disciplinerna tillsammans gett oss en hel del användbart material. Det finns ingen helgjuten vetenskaplig sanning om skolan. Däremot finns det såväl skärvor av solid

vetenskaplig kunskap som trovärdiga teorier som grundats på sådan kunskap.

Syftet med denna rapport är att lyfta fram sådana bidrag från forskningen. En hel del av det som tas upp har relevans för skolsystemet som helhet. Tyngdpunkten ligger dock på grundskolenivån.

Vetenskapen säger oss inte vilken skolpolitik som är den rätta. Svaret på den frågan är politisk och i hög grad beroende av vilka värderingar människor har. Forskningen kan dock ge oss perspektiv på skolan som tvingar oss att betrakta det välbekanta med nya ögon. Det vi uppfattar som självklart är det ofta inte.

Både psykologiskt orienterade pedagogiska forskare och utbildningsekonomer framträder ibland med anspråk på att ha funnit åtgärder som får eleverna att lära sig mycket mer. Utbildningshistoriker är i allmänhet mer skeptiska. Idéer har det aldrig rätt brist på. Många av dessa har även i praktiken verkat lovande. Det har funnits exempel att peka på, någon som någonstans förverkligat idén med gott resultat. Men över tid och i större skala har reformerna inte hållit vad de lovat. Nog har utbildningsväsendet förändrats. Framför allt har det breddats och gjorts tillgängligt för allt fler. Även utbildningsinnehållet har förändrats. Men att förändra hur undervisningen bedrivs och hur mycket eleverna faktiskt lär sig har visat sig oerhört svårt. Skolreformernas historia är en historia om entusiasm och besvikelse, om stora löften som inte infriats.

Att en uppgift är svår betyder dock inte att den är omöjlig. Samtidigt som historien ger oss skäl att vara ödmjuka inför uppgiften ger den oss också möjlighet att lära av misstagen. Vi vet mer än vad det tidiga 1900-talets reformpedagoger visste. Vi har inte bara kunskap om deras tillkortakommanden utan också om den globala massutbildningens praktik. Världen är i dag en utbildningspolitisk experimentverkstad. Reformerna genomförs som inte sällan liknar varandra men samtidigt har sina nationella särdrag. Här finns en flödande källa för dem som söker kunskap om skolor och skolreformer. Den jämförande internationella skolforskningen kom igång redan på 1960-talet. Sedan dess har den vuxit kraftigt och på 1990-talet gick den in i en mognare fas. Metoderna har förfinats. Antalet deltagande länder har ökat. Det politiska intresset för resultaten är större än någonsin. I länder vars elever

inte rankas högt i OECD:s PISA-studier² debatteras häftigt vad svagheter beror på och vad som kan göras för att man inte ska halka efter i den kunskapsbaserade globala ekonomin.

PISA-undersökningarna är en stor tillgång för skolforskningen. Dels genom det breda internationella deltagandet. Dels genom att de återkommer regelbundet, vilket gör det möjligt att jämföra olika årskullar med varandra och se hur kunskaperna förändras med tiden. Men hur het länderrankningen än är politiskt ger den oss inte svaret på frågan: Varför? Att två länder med svaga resultat i något avseende liknar varandra innebär inte med nödvändighet att det är denna likhet som orsakat misslyckandet. Inte heller kan man vara säker på att det rör sig om ett kausalt samband när ett land under åren efter en viss skolreform får sjunkande resultat. Samhällen förändras på många sätt. Flera faktorer kan samspela. I vissa avseenden kan effekterna förstärkas, i andra kan de ta ut varandra. Det finns dessutom ingen kontrollgrupp av länder som i alla avseenden varit som Sverige och sedan ett efter ett kommit till en punkt där de har valt en annan väg. Vi kan helt enkelt inte veta vilka resultat svenska elever skulle ha haft om Sverige inte hade genomgått en ekonomisk kris på 1990-talet, om inte friskole-reformen genomförts eller om lärarna använt andra pedagogiska metoder.

Det är emellertid inte bara tillkomsten av PISA-projektet som förbättrat kunskapsläget. Forskning om olika aspekter av utbildning pågår hela tiden. Den ackumulerade massan av undersökningar är i dag enorm. Det är ett problem såtillvida att ingen har full överblick. Därför har under senare år intresset för metastudier vuxit, alltså sådana som försöker väga samman resultaten av många olika undersökningar. Hur detta ska göras är inte självklart. Två olika studier kan visa att en viss åtgärd leder till en statistiskt signifikant förändring. Förändringen är med andra ord så stor att den inte bara är slumpmässig. Men att åtgärden enligt båda studierna har effekt ger oss inget svar på hur utfallen av de två studierna skulle kunna vägas samman och uttryckas på ett sätt som blir jämförbart med andra grupper av studier.

Därför har det inom utbildningsforskningen blivit allt vanligare att man också talar om effektstorlek. Effektstorleken är ett mått på den uppskattade styrkan i ett samband. Om det studerade sambandet i en undersökning är mycket starkt väger under-

² Programme for International Student Assessment.

sökningens stora effektstorlek också tungt i metastudiernas sammanlagda resultat. Det finns olika enheter och sätt att räkna fram effektstorleken. Ett av de vanligaste är d -värdet, även kallat *Cohen's d* , som man får fram genom att ta differensen mellan den undersökta gruppens medelvärde och kontrollgruppens och sedan dividera med standardavvikelsen. Det är alltså inte bara en stor skillnad mellan grupperna som ger ett högt värde på effektstorleken utan också en låg spridning i uppmätta data.

När resultaten av många studier vägs samman kan man få en stabilare grund för slutsatser. Även den samlade mängden metastudier är dock betydande. Därför försöker en del forskare göra synteser av metastudier, alltså ett slags meta-metastudier. Data-mängden som en sådan bygger på blir imponerande. Den nyzeeländske forskaren John Hattie konstaterar i förordet till "Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement" att hans bok baseras på över 50 000 studier i vilka många miljoner elever deltagit. Hattie gör inte anspråk på att ha destillerat fram den samlade forskningens svar på vad som fungerar och vad som inte gör det. Att göra en syntes är att tolka. Olika personer kan utifrån de 800 metaanalyserna komma till skilda slutsatser, inte minst om hur olika delresultat förhåller sig till varandra. Men även om man tolkar siffrorna över olika åtgärders effekt med försiktighet, ger Hatties bearbetning och analys av materialet en indikation på vad som är värt att göra och vad som inte är det.

Hattie gör det viktiga påpekandet att nästan allt fungerar. När en åtgärd vidtas och forskare sedan undersöker om elevernas kunskaper ökat, är svaret i allmänhet ja. Så ser även lärarens vardagserfarenhet ut: Eleverna gör framsteg, alltså fungerar mina undervisningsmetoder.

Att en åtgärd vidtas i forskningssyfte kan i sig påverka försökspersonerna. Det kan finnas en Hawthorne-effekt, alltså en förbättring som orsakats av att de som deltar i experiment stimuleras av själva uppmärksamheten. I inlärningssituationer finns, som Hattie framhåller, dessutom en annan mekanism: När en förändring genomförs i syfte att förbättra resultaten, blir både elever och lärare mer medvetna om vad de gör. Även om det inte är forskningsprojektets syfte att deltagarna ska söka återkoppling, så kan deras uppmärksamhet på den verkan som deras handlingar får skärpas. I någon mån kan eleverna stimuleras att bli mer aktiva. Men framför allt tvingar en förändring läraren att mer uppmärk-

samt iaktta sina elever för att se hur de reagerar på undervisningen, vad de har uppfattat och vad de missförstått.

Det stora flertalet undersökningar av om skolor förbättras när en viss faktor förändras ger alltså positivt utfall. Men just därför bör vi inte nöja oss med besked av typen: "Forskning visar att denna åtgärd förbättrar inlärningen." Det som bör sökas är åtgärder som fungerar bättre än genomsnittet. Ett annat argument för samma slutsats är att varje ingripande har en alternativkostnad. Ingen skola klarar att samtidigt genomgå alla reformprogram som förbättrar inlärningen. Att sätta in en viss åtgärd är i praktiken att avstå från andra som hade kunnat ha en större positiv effekt. Vi måste välja och bör därför rikta in oss på åtgärder som av den samlade forskningen att döma har störst effekt.

I kapitel 4 återkommer vi till Hattie och till vad metaanalyserna säger oss om de åtgärder som sannolikt betyder mest för att förbättra elevernas inlärning. Först krävs dock en lägesbestämning: Var befinner vi oss?



2 I lärarnas rike

Ordet ”kris” definieras i Svenska Akademiens ordlista som ”avgörande vändning” eller ”brydsam situation”. En kris är i regel ett tillstånd som inträder plötsligt. Det är allvarligt och kan ha ödesdigra konsekvenser för den drabbade. I denna mening är svensk skola inte i kris. Oavsett vilka värderingar vi själva har, kan tillståndet inom svensk skola inte liknas vid en influensasjuks febertopp eller vid en finanskris av det slag som drabbade Sverige i början av 1990-talet och USA 2008. Skolan är på gott och ont en mycket stabil institution. Varje vecka hålls i vårt land ungefär en miljon lektioner. Bara en bråkdel av dessa spårar ur på ett sätt som kan beskrivas med ord som sammanbrott eller kollaps.

De som talar om den svenska skolans kris menar något annat än vad kris annars brukar betyda. Här handlar det om en mer gradvis process av sjunkande kvalitet. Att tillståndet i den svenska skolan är dåligt, både jämfört med hur det en gång var och jämfört med vår omvärld, behandlas i massmedierna och i den politiska debatten som ett faktum. Men vad finns det för grund för denna uppfattning? Hur vet vi att svenska elever på det hela taget har sämre kunskaper än elever hade för 10, 30 eller 50 år sedan? Lyssnar man på skoldebatterna i andra länder är oron ofta densamma som här. Så vad har vi för anledning att tro att just den svenska skolan är alldeles särskilt usel?

För att på ett meningsfullt sätt besvara den frågan måste vi inte bara göra jämförelser i tid och rum utan också reflektera över förhållandet mellan våra förväntningar på skolan och skolan som den faktiskt är. I sökandet efter svaret på hur svensk skola utvecklats över tiden och hur den står sig i konkurrensen med andra länders skolsystem kommer vi att bege oss till PISA, OECD:s värld av siffror som speglar olika aspekter av de nationella skolsystemen. Men låt oss börja resan i lärarland, i den reellt existerande skola där enskilda lärare varje dag översätter de

politiska och pedagogiska visionerna till praktisk handling. Vi beger oss dit för att försöka förstå varför det är så svårt att förändra skolan, inte bara i Sverige utan generellt. Finns det något i själva den institutionella uppbyggnaden som gör den svår att styra?

Det har under de senaste 100 åren inte rått någon brist på idéer om hur skolan skulle kunna bli mer dynamisk och eleverna lära sig mer. Inte minst den psykologiskt orienterade amerikanska utbildningsforskningen har varit produktiv. Redan vid 1900-talets början fanns också i Europa reformrörelser som försökte omsätta idéer om en annan, mer progressiv pedagogik i praktiken. En del av dessa har överlevt. Montessoripedagogik och Waldorfskolor finns alltså som alternativ till den vanliga skolan. Under de senaste två decennierna har det också startats nya fristående skolor vars arbetssätt inspirerats av den progressiva pedagogikens idé att skolan bör utgå ifrån barnet, dess personliga egenskaper och egen lust att lära.

Men någon pedagogisk revolution blev det aldrig. Det dominerande mönstret har i stället varit att förändringsinitiativ kört fast. Eldsjälar har inledningsvis kunnat vitalisera enskilda skolor och nå lovande resultat. Sedan har kraften ebbat ut. Det har uppstått konflikter, nyckelpersoner har slutat och successivt har det mesta återgått till hur det var tidigare.

Politiska reforminitiativ har följt en liknande kurva av initiala tecken på framgång och en därpå följande avmattning. I och med att förändringskraften i de fallen kommit uppifrån har det också funnits implementeringsproblem. Det är inte politikerna utan de som är verksamma ute på fältet som har fått uppdraget att omsätta reformidéerna i handling. När de förväntade resultaten uteblivit har skulden ofta lagts på lärarna: Varför gör de inte som vi säger? Förstår de inte, saknar de initiativkraft eller saboterar de med flit?

Forskare som hoppats att deras rön skulle effektivisera eller vitalisera skolan har inte blivit mindre besvikna. En inblick i det ansträngda förhållandet mellan skolvärldens teoretiker och praktiker får man genom att öppna "Handbook of Educational Psychology" (2006). Volymen inleds med en text av David C. Berliner, professor emeritus vid Arizona State University, som ger ett historiskt perspektiv på utbildningspsykologin och dess förhållande till skolan. Berliner slår an en positiv ton och framhåller att det sedan början av 1980-talet finns tecken på ett närmande. Vetenskapen visar större intresse för skolvardagen och för lärarnas perspektiv. Härmed öppnas möjligheten att vi ska få teorier som på

en gång är mer komplexa och mer intressanta, hoppas han. Men den bild som Berliner ger av vad utbildningspsykologin hittills betytt för skolan är mörk. Han konstaterar att de praktiskt verksamma pedagogerna betraktat det som han och hans kolleger kunnat bidra med som irrelevant för skolan. Och han ger lärarna rätt. Utbildningspsykologerna har sett det som sin uppgift att tillämpa den psykologiska vetenskapens landvinningar inom det specifika fältet utbildning. De har uppträtt som om de var missionärer med uppdrag att sprida guds ord. Denna självbild har närt både arrogans och förakt för dem som arbetar ute i skolorna. Forskarna borde, menar Berliner, inte uppträda som en person med hammare på jakt efter spikar att slå i. De måste se huset och människorna som lever i det. Utbildningspsykologin måste ta större hänsyn till sammanhangets betydelse, till att det rör sig om inlärning i en specifik miljö med sina egna institutionella förutsättningar.

Berliners text ska läsas som ett inlägg i en pågående inomvetenskaplig debatt mellan utbildningspsykologer med olika inriktning. Men att det finns en djup klyfta mellan undervisningens teori och praktik är ett faktum. Hur mycket utbildningspsykologer än må tro på värdet av sin forskning har den i praktiken inte revolutionerat undervisningen. Påverkat, ja – men inte på något påtagligt sätt lyft den till en högre nivå. Att skolan är en institution med påfallande svag förmåga att lära nytt är därför inte bara lärarprofessionens tillkortakommande. Det är i hög grad också ett misslyckande för en vetenskap som haft anspråk på att sitta inne med de avgörande svaren.

Varför har då forskare och lärare så svårt att förstå varandra? Vad är det för krafter som formar lärarkulturen och ger den dess särdrag? Varför är inte lärare mer lyhörda för nya forskarrön? Och varför tycks de snarare motsträviga än entusiastiska inför politiska reformprojekt?

Sådana frågor är till sin karaktär mjuka. Här finns inga entydiga data på vars grund samband kan fastställas med en säkerhet bortom rimligt tvivel. De som vill undersöka lärarnas värld kan ha nytta av statistiska bakgrundsfakta om lönestruktur, åldersprofil, utbildningsbakgrund och könsmässig sammansättning. Men för att få inblick i lärarnas inre, i hur de tänker och vilka värderingar de har, är forskarna beroende av enkäter och djupintervjuer. Ett sådant material måste tolkas. Slutsatserna blir därmed starkt beroende av forskarens egen världsbild.

Även den som misstror de mjuka frågorna måste dock inse att det inte finns något bra alternativ. Om hypotesen är att det kan vara lärarnas roll i genomförandet av reformerna som leder till att dessa inte får avsett resultat, så måste man använda de metoder som finns för att hantera den typen av frågeställningar. Det finns två, vid det här laget klassiska sociologiska studier som kan vara till hjälp: "Schoolteacher" (1975/2002) av Dan C. Lortie och "Street-Level Bureaucracy" (1980/2010) av Michael Lipsky. Den senare handlar inte bara om lärare utan omfattar även andra offentliga tjänstemän som i sin dagliga gärning möter människor, exempelvis poliser och socialarbetare. Men i sitt sökande efter det som är gemensamt för alla dessa gatunivåns byråkrater frilägger Lipsky strukturella förhållanden mellan uppdragsgivare och uppdragstagare som kan bidra till förståelse av lärarnas villkor.

Det finns många beröringspunkter mellan Lorties och Lipskys analyser. I båda framstår läraryrket som på en gång präglad av stor frihet och starkt beroende. Mer konkret beskriver de rollen som präglad av följande fem aspekter:

1. Verksamhetens övergripande mål har utopiska drag.
2. Det finns inte ett utan flera, delvis konkurrerande mål.
3. Effekterna av lärarens egna insatser är svåra att bedöma.
4. Arbetet i klassrummet utförs i isolering från kolleger och skolledning.
5. Uppgiften är så komplex att läraren måste ges stor frihet att själv bedöma det som sker i klassrummet för att undervisningen ska kunna hålla hög kvalitet.

Låt oss titta lite närmare på var och en av dessa faktorer.

2.1 Utopiska mål

Gemensamt för dem som Lipsky beskriver som gatunivåns byråkrater är att de har yrken med otydliga, ofta motstridiga mål. Där finns en idealistisk dimension: Alla ska få lika god utbildning och vård. Lag och ordning ska råda. Rättvisan ska vara blind, behandla alla lika. Allt detta är eftersträvansvärt men till sin karaktär mer som en ständigt avlägsen horisont än som ett fixerat mål som vi en dag kan nå fram till.

2.2 Konkurrerande mål

Det finns inte bara höga förväntningar på skolan utan också många olika mål. Den ska ge alla barn en god grund av kunskaper och färdigheter. Den ska fostra dem dels genom att lära dem visa respekt för varandra och stävja tendenser till mobbning, dels genom att få dem att göra det demokratiska samhällets grundvärderingar till sina. Skolan har därtill ett kompensatoriskt uppdrag: Även om inte alla kommer från trygga hem där kunskap värderas högt, så ska skolan finnas där för alla, som en miljö som på en gång erbjuder stabilitet och stimulans.

Vid sidan av de idealistiska målen finns det praktiska kravet att disciplin ska upprätthållas. Läraren måste i förhållande till eleverna hävda sin auktoritet, sin rätt och förmåga att leda. Den delen av yrkesrollen behöver inte stå i konflikt med själva kunskapsuppdraget. En lärare som tappar kontrollen över sin klass misslyckas i regel också som utbildare. Och en lärare som lyckas trollbinda klassen genom att på ett engagerat och medryckande sätt berätta om dagens ämne får lugna elever på köpet. Problemet är inte att kunskap och disciplin skulle vara oförenliga värden utan att kravet på kontroll ökar beslutssituationens komplexitet. Lugna och vetgiriga barn är inget läraren har till skänks och kan ta för givet. På ett eller annat sätt måste disciplinen upprätthållas. Det finns däremot inget givet svar exempelvis på hur mycket spontant småprat som kan accepteras. Den som väljer nolltolerans kan tvingas ägna stor del av lektionerna till att ingripa även mot mycket små regelbrott. Därmed förloras tid som hade kunnat ägnas åt lektionens ämne. Sådant ser eleverna. Risker är att de uppfattar lärarens agerande som uttryck för en värdering: Att hålla sig till ordningsreglerna är viktigare än att lära sig något.

Mål kan ha en starkt styrande inverkan på organisationer så länge de är få, konkreta och lätta att mäta. Beskedet från ett företags högsta ledning att "detta bolag måste åter bli lönsamt" är begripligt för alla och utgör en yttersta måttstock för bedömning av olika handlingsalternativ. När en verksamhet har flera mål och dessa därtill framstår som utopiska, tvingas människor göra sina egna tolkningar. För att kunna fatta beslut i vardagen måste läraren reducera komplexiteten. Lortie noterar att lärarna gör sina personliga tolkningar av de officiella målen och reducerar dem till mer handfasta tumregler. Någon kan säga sig att det viktigaste trots allt är att ha en förtroendefull relation till barnen. Utan en sådan

grund öppnar sig människor inte för påverkan och då kommer också förhoppningarna om att de ska lära sig mycket i skolan att grusas. En annan lärare kan satsa på att själv visa sin kärlek till ämnet så att eleverna förstår att det inte bara är viktigt att studera utan också kan vara roligt. En tredje kan välja att betona kunskapsmålen och försöka få med sig eleverna genom att visa en stark tro på allas förmåga att nå goda resultat genom hårt arbete.

Inget av dessa sätt att tänka står direkt i strid med de idealistiska skolpolitiska målen. Men eftersom de hemsnickrade tumreglerna är enklare än de officiella målen och dessutom sprungna ur lärarens egna värderingar får de en mycket starkare styrande effekt på lärarens handlingar i klassrummet. Den som väl har funnit ett eget, personligt sätt att hantera målkonflikterna och komplexiteten i de vardagliga beslutssituationerna blir obenägen att ändra det. I förhållande till de officiella målen kommer läraren alltid till korta. De egna tumreglerna däremot utgör ett stöd och en källa till arbetstillfredsställelse.

2.3 Svårbedömda effekter

Vi vet, konstaterar Lortie, att det är extremt svårt att ändra andra människors beteende och syn på världen. Läraren ska inte bara påverka en enskild individ utan står i klassrummet inför 20–30 unga människor. Lärarens ord och handlingar är på en gång riktade till enskilda elever och till klassen som helhet. Att eleverna sinsemellan är olika bidrar när det vill sig väl till att lektionerna blir omväxlande och dynamiska. Elevernas skilda erfarenheter och kunskaper kan vara en tillgång för läraren och ge en mycket rikare inlärningsmiljö än läraren skulle ha haft ensam med en elev. Men klasskollektivet är inte bara en tillgång utan också en källa till osäkerhet. Hur erfaren och väl förberedd en lärare än är kan en lektion bli misslyckad. För mycket tid kan behöva ägnas åt att hålla koll på några elever som sprider oro i klassrummet. Andra gånger är det inte enskilda elever utan snarare samspelet inom gruppen som helhet som gör att lektionen blir trög och oinspirerande.

Dåliga dagar finns i alla professioner. Men enligt Lortie lever lärarna med en mer fundamental osäkerhet: De vet inte ens när de har lyckats. Ibland går allt som på räls, klassen gör det läraren har tänkt sig och de flesta verkar koncentrerade på sina uppgifter. Fast hur mycket har de egentligen lärt sig? Även när läraren har gett sina

elever ett prov eller läxförhör kvarstår en betydande osäkerhet. Det är ju så mycket annat än lärarens egna insatser som spelar in: elevernas hemmiljö, kamraterna, den personliga motivationen, medfödd begåvning och undervisning som de fått på tidigare stadier eller i andra ämnen. Lärare kan sällan känna sig riktigt säkra på att ett resultat främst berott på dem själva och deras val av undervisningsmetoder.

Yrket beskrivs ibland som ett hantverk. Inte minst lärarna själva betonar ofta verksamhetens praktiska sida, att man blir lärare genom att utöva yrket och att den färdighet som med tiden förvärvas delvis är en tyst, inte fullt ut generaliserbar kunskap. Men i jämförelse med den som bygger en fiol eller genom ihärdig övning blir allt skickligare på att spela ett instrument har läraren svag kontroll över sitt material. Svårigheten ligger inte bara i att materialet utgörs av människor. Det institutionella förhållandet till dessa präglas också av splittring. De första skolårens klasslärare har relativt goda förutsättningar att bli en viktig person i sina elevers liv. Men ju fler år i skolan eleverna har gått och ju fler ämnen de får, desto mer späds den enskilda lärarens inflytande ut. Tiden som under en lektion kan ägnas enskilda elever är oerhört kort. Samtidigt befinner sig dessa i en korseld av signaler från människor och fenomen som konkurrerar om deras uppmärksamhet.

I sina djupintervjuer med lärare finner Lortie att frågan vilka effekter undervisningen har på eleverna är laddad. Svaren visar att lärarna brottas med frågan och känner ett starkt obehag inför tanken att det de gör kanske inte har någon nämnvärd betydelse. På frågan vad de är stolta över tog lärarna oftast upp ett enskilt elevöde. Typiska sådana berättelser handlade om någon som haft stora svårigheter. Läraren hade kämpat och kände efteråt en glädje över att ha kunnat bidra till att eleven trots allt klarade sig genom skolan eller rentav nådde riktigt goda resultat. Om framgång i lärarnas värld var något som man bara behövde vara flitig och målmedveten för att uppnå, så skulle bevisen för att de själva utträttat något knappast vara så bräckliga, reflekterar Lortie. Den som fäster sådan vikt vid att en enskild elev presterat över förväntan måste betrakta framgång i yrket som något ovanligt och nyckfullt, en gåva snarare än något man kan räkna med att få.

2.4 Isolerade klassrum

Skolans struktur bidrar också till att lärare får svårt att bedöma sina egna insatser. Varje klassrum utgör en cell, en del av skolans helhet men samtidigt ett eget mikrokosmos. Lorties studie visar att lärarna inte bara tillbringar stor del av arbetstiden i klassrummet utan också värderar den delen av arbetet högst. Det lärarna uppfattar som negativt i sin situation är ofta sådant som tar tid och kraft från arbetet med eleverna i klassrummet. Uppgifter som har med skolan som helhet att göra är lägre värderade och ses mest som en extra börda.

Klassrummet är lärarens rike. Det ger yrkesrollen dess autonomi. Men samtidigt som lärarna värnar självständigheten har det också sitt pris att de i allmänhet möter eleverna ensamma. Den redan svåra uppgiften att bedöma hur väl den egna undervisningen fungerar, blir än värre utan hjälp utifrån. Isoleringen i klassrummet ökar lärarens beroende av de egna tumreglerna och begränsar möjligheterna såväl att vidareutveckla undervisningsmetoderna som att bredda den egna repertoaren.

2.5 Komplext uppdrag förutsätter handlingsfrihet

Ur politikernas och myndigheters perspektiv är det otillfredsställande att offentliganställda som har i uppdrag att verkställa beslut i praktiken kan ge politiken ett annat innehåll än det avsedda. En motstrategi kan vara att begränsa den professionella friheten med nya regler och att skärpa kontrollen. En annan möjlighet är att med belöningar eller straff skapa nya incitament. Men som svar på att de som är verksamma ute på fältet till synes snävar in målen och sänker ambitionerna, är sådana reaktioner uppifrån paradoxala. För att få en starkt styrande effekt på människors beteende måste regler, belöningar och sanktioner vara mycket tydliga, enkla såväl att tolka som att kontrollera. Därmed blir svaret på de underlydandes insnävning av uppdraget i sig en insnävning.

Som exempel på denna svårighet tar Lipsky i den reviderade upplagan från 2010 den federala lag som gått under namnet "No Child Left Behind". USA:s delstater ålades 2001 att införa tester för alla elever, och på de enskilda skolorna har kravet ställts att de ska förbättra sina samlade resultat på dessa tester. Skolor som efter ett antal år inte har kunnat redovisa några framsteg har utsatts för

sanktioner och ytterst tvingats stänga. Sådant leder, menar Lipsky, till att lärarna ägnar mycket tid och kraft åt att förbereda sina elever för testet. I jämförelse med om de inte hade ändrat sitt arbetssätt blir testresultaten sannolikt högre. Att elevernas kunskaper förbättras är däremot osannolikt. De nya incitamenten snävar i realiteten in målet med skolans verksamhet till att den ska ge högsta möjliga testpoäng. Allt som inte på ett effektivt sätt bidrar till detta mål prioriteras ned. Undervisningen riskerar därmed att bli både ytligare och mer enformig. Inte för att lärarna tror att ett sådant arbetssätt ger eleverna en utbildning av högre kvalitet, utan för att de själva vill undkomma bestraffning.

Om kontrollen i stället baseras på en bredare dokumentation av vad som sker i klassrummet är problemet att ingen utomstående kan veta vad som faktiskt händer i klassrummet. I praktiken måste bedömningarna av verksamheten till stor del baseras på lärarnas egna noteringar. Eftersom dessa kan användas emot dem kommer lärarna att välja sina ord med omsorg – taktiskt och defensivt. Lipsky menar därför att konventionella metoder för byråkratisk kontroll inte fungerar i skolor. De som arbetar med människor i en verksamhet med komplexa mål måste fatta sina beslut utifrån en egen bedömning av förutsättningarna i det enskilda fallet. Begränsas deras handlingsfrihet blir besluten fyrkantigare, sämre anpassade till förutsättningarna i det enskilda fallet och därmed av lägre kvalitet.

2.6 Slutsatser

Lortie och Lipsky baserar sina analyser på intervjuer som gjordes i USA på 1970-talet. Hade de fått andra resultat om de gjort sina undersökningar i ett annat land och vid en annan tid? Säkert i någon mån. När OECD 2007–2008 gjorde en omfattande enkätundersökning i 23 länder, TALIS³, låg fokus just på skillnaderna. Syftet var att länderna skulle lära av varandra. Men indirekt bekräftade samtidigt lärarnas enkätsvar att mycket i rollen är gemensamt, att det finns strukturella drag i yrket som är desamma över tid och oberoende av land.⁴

Den femte punkten om handlingsfrihet och kvalitet är politiskt kontroversiellt. Alla gör inte en lika entydigt negativ bedömning av

³ Teaching and Learning International Survey.

⁴ OECD (2009).

”No Child Left Behind”. Frågan är inte bara om begränsningar av handlingsfriheten på gatunivå kan ge beslut av lägre kvalitet. En sådan förlust måste också sättas i relation till de eventuella vinster som kan ligga i att den centrala nivån blir tydligare med att visa vad den vill. Vilken faktor som väger tyngst kan variera från fall till fall. Knappast någon anser att lärare ska vara fullständigt fria att bestämma vad de ska göra i klassrummet. Regler är nödvändiga och den politiska viljan att styra institutioner som finansieras med offentliga medel är legitim.

Men liksom de övriga fyra punkterna synliggör den femte punkten strukturella drag hos skolan som gör den svårstyrd. Att sätta höga mål är inte svårt. Det är det inte heller att på olika sätt intervensera och ge skolorna nya direktiv. Det svåra är att finna åtgärder som får de olika nivåerna att samspela, som får lärare i sin vardag att agera på sätt som bidrar till att de politiska reformsträvandena förverkligas.

3 Sverige sett från PISA

”Det finns tre typer av lögn: lögn, förbannad lögn och statistik.” Det uttrycket, som gjorts känt av Mark Twain och som han – möjligen felaktigt – tillskrev den brittiske politikern Benjamin Disraeli, tillhör de klassiska citat som tycks ha evigt liv. Det har en antiintellektuell udd. Men att det blivit så populärt beror sannolikt inte bara på kombinationen av överraskning och respektlöshet utan också på att det anspelar på något som människor känner igen. Beskrivningar av verkligheten i siffror ter sig exakta. Samma verklighet kan emellertid beskrivas med siffror som ger en annan bild. Vad som helst kan inte bevisas med statistik. Däremot har det ofta på vägen fram till de till synes exakta svaren fattats beslut och gjorts antaganden som i hög grad påverkat dem. För att avgöra vilken som är världens största stad måste man till exempel först definiera vad som är en stad, om gränserna ska dras utifrån bebyggelsens fysiska utseende eller efter hur områdena är administrativt indelade. Om man på 1970-talet valde det senare och räknade kvadratkilometer i stället för invånare blev svaret att Kiruna var världens största stad. Statistiskt oklanderligt men kanske inte helt tillfredsställande för den som ställt frågan och i sitt inre föreställt sig en metropol med ett gytter av skyskrapor.

Även de politiska debatterna om svenska elevers resultat i internationella undersökningar är ofta både förvirrande och frustrerande. När Sverige rankas högt, som i PIRLS⁵ 2001, kommer någon snabbt med invändningen att resultatet är missvisande för att de bästa länderna inte deltagit. När Sverige ligger sämre till, som i PISA-undersökningarna⁶, hävdar andra att undersökningen missgynnar Sverige eftersom svenska 15-åringar gått färre år i skolan än eleverna i flertalet av de länder vi jämförs med. Om PISA var de nationella skolsystemens världsmästerskap skulle det inte

⁵ Progress in Reading Literacy Study.

⁶ Programme for International Student Assessment.

finns mycket att diskutera. Den som har vunnit har vunnit. Punkt slut. Men PISA är inte sitt eget mål på samma sätt som en idrottstävling är det. Vi går inte till PISA-studierna för att hylla en vinnare eller häckla en förlorare utan för att söka kunskap. När syftet inte är nationell självhävdelse eller självplågeri utan att förutsättningslöst söka svaret på frågan hur det svenska skol-systemet sköter sig i jämförelse med andra, så blir det nödvändigt att gå in och titta bakom länderrankningen.

Eftersom det inte alltid är samma länder som deltar i de internationella undersökningarna måste de svenska resultaten sättas i relation till hur hård konkurrensen var. Olika studier har också lite olika profil såväl när det gäller typen av frågor som vilka elever de vänder sig till. PISA har som redan nämnts en åldersdefinierad grupp: 15-åringar. Andra vänder sig till elever i en viss årskurs. Ibland har svenska elever i olika årskurser deltagit i samma undersökning. Så var det till exempel i PIRLS 2001 som undersökte läsförmåga. Medan de svenska eleverna i årskurs 4 hade de bästa resultaten av samtliga deltagande länder, nådde de i årskurs 3 ett resultat nära medelvärdet. Utifrån dessa data har Gustafsson (2009) gjort en skattning av vad ett års skolgång respektive ett års högre ålder betyder för testresultaten. Både stigande ålder och ett ökat antal skolår bidrar till bättre resultat, men skolår betyder mer. Att Sverige tillhör en liten minoritet av länder där eleverna börjar skolan först året de fyller 7 leder således till att svenska elevers prestationer i någon mån överskattas när de jämförs med elever som gått lika många år i skolan och i än högre grad underskattas när de jämförs med jämnåriga.

Man skulle kunna invända att det faktum att vi i Sverige har valt att behålla vår traditionellt sena skolstart är ett drag hos vårt skolsystem som vi inte ska kompenseras för. Ger det lägre kunskaper så är det en faktisk svaghet. Men så länge vi jämför oss med länder där eleverna går lika många år i skolan och alltså också slutar ett år tidigare, är frågan hur stor del av sin skoltid eleverna har bakom sig när de gör testet relevant. Det kan ligga en samhällsekonomisk kostnad i att unga människor i Sverige på grund av den senarelagda skolstarten också kommer ut på arbetsmarknaden ett år senare. Om den kostnaden är värd att betala är dock en annan fråga än om det svenska skolsystemet i sitt sätt att fungera är ineffektivt och ger elever lägre kunskaper än andra.

Gustafssons omräkning av svenska elevers resultat med avseende på ålders- och årskurseffekter utgör således ett gott

komplement till de officiella siffrorna. Den synliggör på ett åskådligt sätt i vilken utsträckning svenska elever i en viss undersökning har varit gynnade av en ålderseffekt eller missgynnade av en årskurseffekt.

Såväl Gustafsson (2009) som Skolverket (2009) gör även en annan typ av bearbetning för att siffrorna från internationella undersökningar ska bli lättare att jämföra över tiden. Tittar man bara på rangordningen mellan länderna kan slumpen spela oss spratt. Om Sverige till exempel har ett resultat som ligger långt under en toppgrupp på fyra länder och har fem länder tätt efter sig, så rankas vi som femma och kommer på den övre halvan. Men med ett obetydligt lägre resultat hade vi kunnat rankas som tia och allra sämst. Skolverket (2009) och Gustafsson (2009) tar därför fram ett värde som sätter Sveriges resultat i relation både till genomsnittet för samtliga länder och till spridningen mellan länderna. Differensen mellan Sveriges resultat och genomsnittet av samtliga länders resultat divideras med standardavvikelsen i resultat mellan länder. Därmed får man en bättre bild av hur väl Sverige hävdats sig i förhållande till de övriga deltagande länderna. Samtidigt kan det värde man får fram användas vid jämförelser med andra studier och jämförelser mellan olika år.

På de närmast följande sidorna återges en serie diagram med såväl de ursprungliga kurvorna som de av Gustafsson bearbetade.

Diagram 3.1 Sveriges resultat i IEA-undersökningar avseende matematik i grundskolans senare år

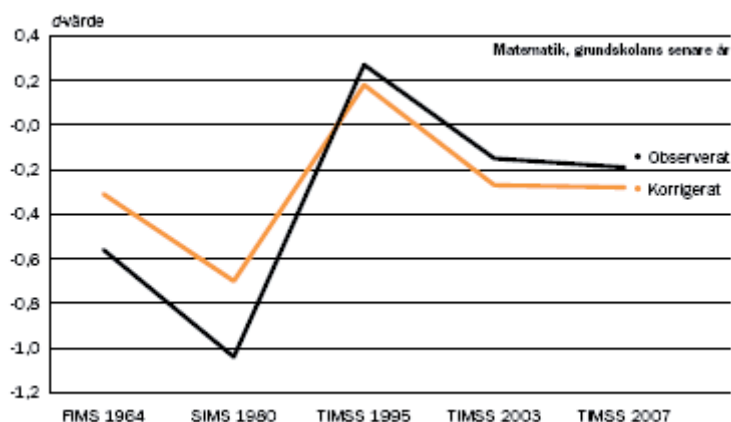


Diagram 3.2 Sveriges resultat i PISA-undersökningar avseende matematik för 15-åringar

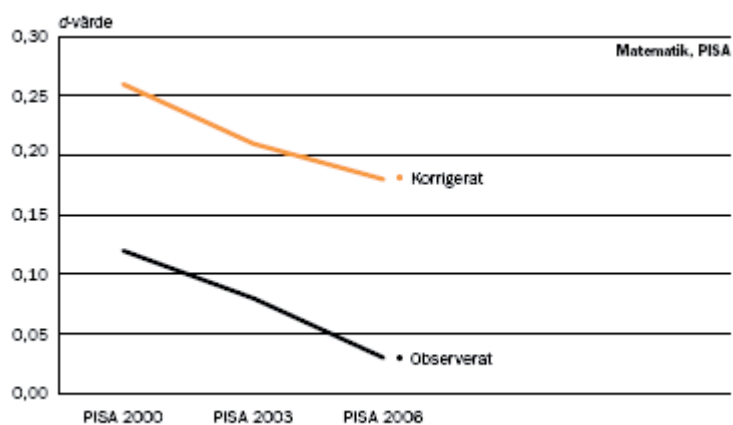


Diagram 3.3 Sveriges resultat i IEA-undersökningar avseende naturvetenskap i grundskolans tidiga år

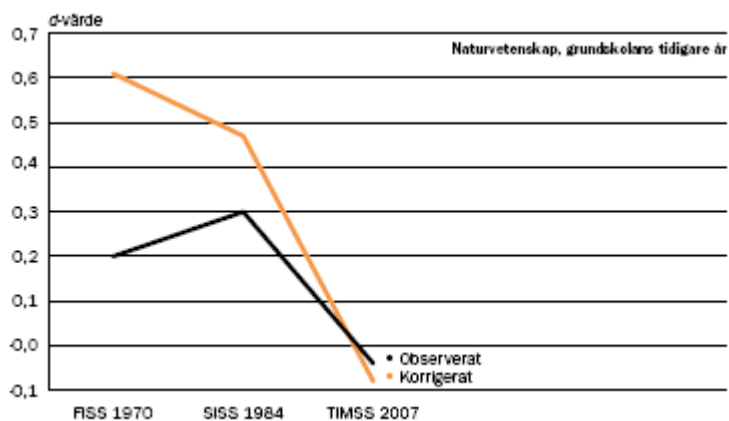


Diagram 3.4 Sveriges resultat i IEA-undersökningar avseende naturvetenskap i grundskolans senare år

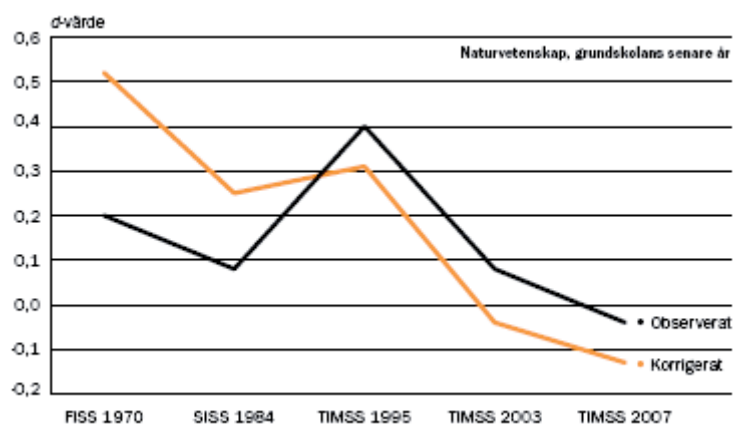


Diagram 3.5 Sveriges resultat i PISA-undersökningar avseende naturvetenskap för 15-åringar

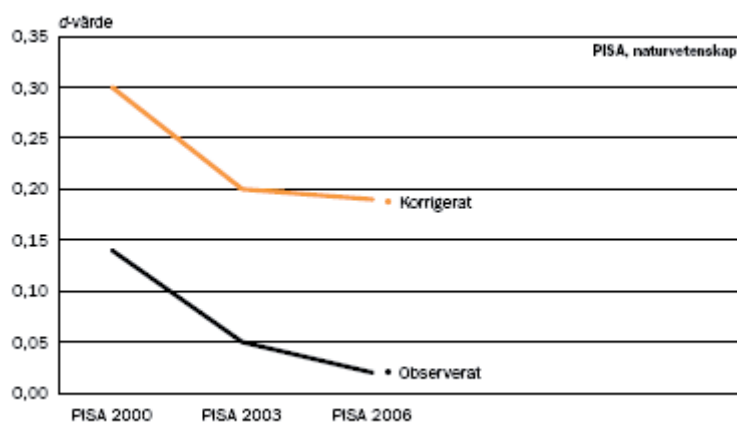


Diagram 3.6 Resultatutveckling avseende läsförståelse i grundskolans tidiga år

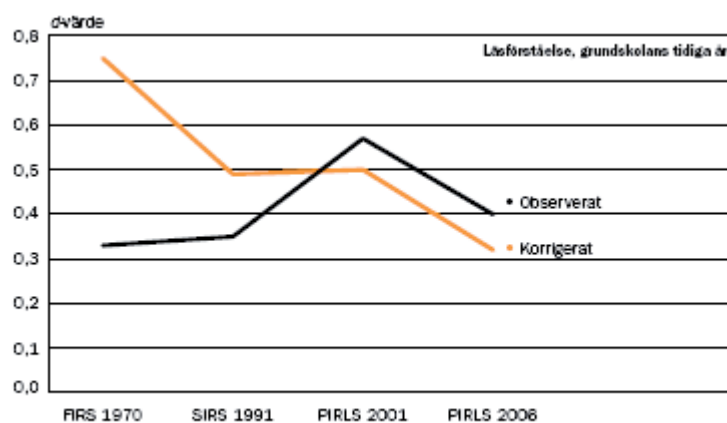
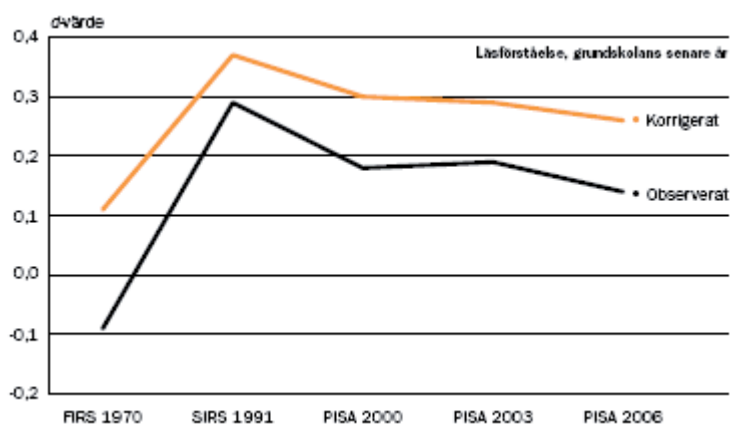


Diagram 3.7 Resultatutvecklingen avseende läsförståelse under grundskolans senare år



Resultaten är inte entydiga. Framför allt är utvecklingen inte densamma för alla de tre undersökta förmågorna. Kurvorna över svenska elevers läsförmåga ligger högt i förhållande till andra länder, även om det i PISA med det senaste resultatet från 2009 (som inte finns med i diagrammen) blivit ännu tydligare att det finns en trendmässig försvagning. Matematik är däremot en ganska

svag svensk gren. I de första internationella undersökningar som IEA genomförde 1964 och 1980 hamnade Sverige bland de allra sista, även om Gustafssons korrigerade resultat ligger lite högre än de ursprungliga siffrorna. Vid undersökningen 1995 hade det skett en betydande förbättring. Därefter har matematikresultaten åter försämrats. TIMSS⁷ 2003 och 2007 ligger på en betydligt lägre nivå. PISA 2000, 2003 och 2006 visar en nedåtgående trend. Denna fortsatte sedan i PISA 2009. I naturvetenskap har det också gått upp och ned. Började högt 1970. Låg lägre 1984 men liksom i matematik ganska högt 1995. Därefter går det nedåt i TIMSS 2003 och 2007. PISA har åren 2000–2006 också en fallande kurva.

PISA 2009 innebar ytterligare en försvagning inom alla tre områdena. Framst är det botten som sjunkit. Grupper som redan hade svaga resultat har försämrats ytterligare.

Kort sagt: Sverige har historiskt sett hävdats sig väl i läsning och naturvetenskap. Vid mitten på 1990-talet var även resultaten i matematik goda. Därefter har det skett en trendmässig försvagning i alla studier och i alla undersökta ämnen. På det hela taget är detta ingen bild av katastrof. Däremot ger de internationella undersökningarna stöd för misstanken att svensk skola i dag har problem och håller på att försämrats.

⁷ Trends in International Mathematics and Science Study.



4 Vad vet vi?

En samstämmighet börjar växa fram om att något gått snett i svensk skolpolitik. Men vad? Och vem bär ansvaret? I den offentliga debatten går misstankarna i olika riktningar. På listan över huvudmisstänkta finns: politikerna, det pedagogiska etablissemanget, journalisterna, lärarna, föräldrarna, moderniteten och det mångkulturella samhället. Bakom alla dessa finns teorier om orsakskedjor. Några av de vanligaste ser ut så här:

1. Nedskärningarna i spåren av det tidiga 1990-talets ekonomiska kris försämrade kvaliteten på utbildningen och innebar att i synnerhet elever i behov av särskilt stöd halkade efter. Och den som inte fått en god grund under de första skolåren blir lidande av det under hela sin skoltid.
2. Friskolereformen 1992 och rätten att välja skola har främst utnyttjats av de motiverade och socialt privilegierade eleverna. Därmed har skillnaderna mellan skolor ökat. Svaga elever som stannat kvar tillsammans med andra svaga elever har fått sämre förutsättningar. Följden har blivit dels att kunskapsklyftorna vidgats, dels att den genomsnittliga kunskapsnivån sjunkit.
3. Andelen elever med invandrarbakgrund har ökat. Även om en del av dem klarar sig bra i skolan finns många som har bristande kunskaper i svenska. Därför ökar spridningen i resultat samtidigt som genomsnittsnivån sjunker.
4. Kommunaliseringen sänkte lärarnas status och minskade utbildningens likvärdighet över landet.
5. Samhällets förändring har på en gång gjort uppgiften svårare och lärarkåren sämre rustad att lösa den. Medan skolan som institution är relativt oförändrad lever unga människor i dag i en digital värld som erbjuder nya lockelser och gör dem mer splittrade. Samtidigt har personer med fallenhet och intresse för undervisning fått ett större utbud av yrken att välja bland.

Många av de mest lämpade har därmed kommit att välja yrkesbanor som ger högre lön och bättre arbetsvillkor än läraryrket.

6. Den politiska radikaliserings som förknippas med 1968 skapade oreda, undergrävde lärarauktoriteten och förde in flummiga pedagogiska teorier i skolans värld. Kunskapskraven blev otydliga, vilket framför allt drabbade elever från hem utan studietradition.

Alla dessa hypoteser om varför svenska elever inte presterar så bra som de borde är färgade av politiska värderingar. Skolan betraktas på en gång som ett offer för onda krafter och som ett illustrativt exempel på en destruktiv samhällsutveckling. Lite förenklat står två ideologiska tolkningar mot varandra. Enligt den ena har vänsterkrafter brutit ned respekten för auktoritet, kunskap och kvalitet. Enligt den andra har högerkrafter, som känner alltings pris men ingets värde, genom en kommersialisering av skolpolitiken både vidgat de sociala klyftorna och försämrat kvaliteten på utbildningen. Att låta forskningen tjäna som skiljedomare i en sådan ideologisk tvist är inte meningsfullt. För det första kan ett *bör* aldrig härledas ur ett *är*. Där den centrala skillnaden inte gäller fakta utan värderingar räcker inga forskningsrön för att avgöra frågan. För det andra låter sig många av de påståenden som görs om skolans utveckling inte testas. Ingen kan med säkerhet veta vad som hänt om en viss förändring inte inträffat, om 1990-talskrisen aldrig drabbat Sverige eller om kommunaliseringen inte genomförts.

Att forskningen inte kan ge definitiva svar betyder emellertid inte att den står svarslös. Hypoteserna om vad som orsakat skolans kris vilar åtminstone delvis på antaganden om verkligheten som går att undersöka med vetenskapliga metoder. Bakom teorin att den ekonomiska krisen på 1990-talet sänkte resultaten i svensk skola finns till exempel en föreställning om att mindre pengar leder till sämre undervisning. Det förefaller rimligt. Men är det sant? Låt oss granska några av de samband som tas för givna. Vad säger forskningen?

4.1 Resurser

Att driva skolor kostar pengar. Någonstans finns en gräns där krympande resurser skulle leda till institutionellt sammanbrott, till att lärarna flydde och föräldrarna vägrade skicka sina barn till skolan. Detta yttersta samband är obestridligt. Att nivån kan bli så låg att verksamheten bryter samman säger oss dock ingenting om graden av samvariation över denna nivå. I teorin kan ett tillskott av pengar användas till att ge eleverna mer stöd. Fler lärare borde tillsammans kunna se mer och ha bättre förutsättningar att ge var och en vad den behöver. Men fungerar det så i praktiken? Ger länder som satsar större belopp på skolan sina elever en bättre utbildning? Och förbättras enskilda skolors resultat när de ges större resurser?

I PISA-studiernas rankning av OECD-länderna efter deras elevresultat går det inte att se något entydigt samband mellan prestationer och resurser. I McKinseys skolstudie från 2007 noteras att OECD-området som helhet kraftigt ökat utgifterna för utbildning under de senaste decennierna utan att det gett någon märkbar förbättring av elevernas resultat.

En del forskare som granskat sambandet mellan resurser och resultat på skolenivå har inte funnit något samband alls. Hanushek (1989, 2003) är en av de mest kända men också starkast ifrågasatta. En fältstudie som tyder på att resurser har betydelse är det så kallade STAR-projektet som genomfördes i Tennessee i slutet av 1980-talet (Mosteller 1995). Experimentet inleddes med att elever slumpmässigt fördelades mellan små klasser (13–17 elever), normalstora klasser (22–25 elever) och normalstora klasser med en extra assisterande lärare. Tillgång till en assisterande lärare tycktes inte ha några effekter på elevernas resultat. Däremot visade det sig att elever i små klasser lärde sig mer än de i normalstora klasser. Effekten var starkare för elever som tillhörde minoritetsgrupper än för andra.

STAR-projektet var ett ovanligt stort och kostsamt projekt. Att det var experimentellt och byggde på slumpmässig fördelning av eleverna mellan klasser av olika storlek var en styrka. Ett problem för studier som i stället utgått från data om faktiska klasser är att elevernas placering inte är slumpmässig. Klassindelningen görs ibland så att elever med problem i större utsträckning än andra hamnar i mindre klasser. När elevernas prestationer ska analyseras kan det då se ut som att små klasser leder till sämre inläring trots

att sambandet i realiteten varit det omvända: att svaga kunskaper ökat sannolikheten att placeras i en liten klass. Sådana metodproblem kan ha bidragit till att en del forskare kommit fram till att resurser inte har någon betydelse.

Men experiment är en forskningsmetod med sina egna svagheter. De elever och lärare som deltog i STAR-projektet var medvetna om huruvida de hade dragit en vinstlott i form av placering i liten klass eller om de tillhörde experimentets referensgrupp. Att förväntningar påverkar människor är väl belagt.⁸ Risken finns därför att utfallet i STAR-projektet påverkats av att både elever och lärare i de mindre klasserna känt sig utvalda och haft en positiv förväntan. Som Hattie (2009) noterat ökar uppmärksamheten på vad man gör i samband med förändringar. Lärarna uppfattar elevernas gensvar på undervisningen som intressantare än annars, och när de i högre grad söker återkoppling och är uppmärksamma på den respons de får, blir de bättre på att anpassa undervisningen till elevernas behov.

Senare studier har utnyttjat skillnader i klasstorlek som orsakats av regler om delningstal. Angrist och Lavy (1999) fann i en sådan studie med data från Israel att elever i mindre klasser hade bättre resultat. Liksom i STAR-projektet var elever från svag socioekonomisk hemmiljö mer gynnade av att gå i små klasser. Effekterna var dock svagare än i STAR-projektet. Även Wössmann (2007) använde sig av regler om delningstal men fann i nio av elva undersökta europeiska länder ingen positiv effekt.

Skillnaderna kan delvis bero på att eleverna var olika gamla: De som deltog i STAR-projektet gick sina första år i skolan och den tydligaste positiva effekten av att gå i en liten klass märktes i årskurs 1. Angrist och Lavy analyserade årskurs 4 och 5, medan eleverna i Wössmanns undersökning var 13 år gamla.

En ny studie av Fredriksson m.fl. (2011), som bygger på svenska data, tyder dock på även elever i årskurserna 4–6 påverkas av klasstorleken. Inte bara testresultat i 13-årsåldern utan också lönenivån i åldern 27–42 år påverkades negativt av större klasser. Att det kan finnas andra långtidseffekter framgår av en uppföljning som gjorts av hur det gått för eleverna som deltog i STAR-projektet. Chetty m.fl (2010) fann inget tydligt samband mellan klasstorlek och inkomst vid 27 års ålder. Däremot var sannolik-

⁸ Se t.ex. Rosenthal & Jacobson (1968).

heten att en student skulle påbörja en högre utbildning någon gång före 27 års ålder 1,6 procentenheter högre.

Huvudslutsatsen blir att mindre klasser har en positiv effekt under de allra första skolåren och att denna effekt är tydligast för elever med svag socioekonomisk bakgrund.

4.2 Valfrihet

Om man jämför tekniska produkter som bilar eller mobiltelefoner med hur de var för 10 eller 15 år sedan, så är det tydligt att konkurrens inte bara driver på utvecklingen av nya produkter och pressar priser. Även kvaliteten har höjts. Skulle rätten att välja skola och möjligheten att öppna fristående skolor kunna skapa ett konkurrenstryck som på motsvarande sätt höjer kvaliteten på utbildningen?

Frågan rymmer en rad komplikationer. Det är vinst, inte kvalitet som är det yttersta måttet på marknadsframgång. Många högkvalitativa produkter blir utslagna från marknaden medan andra vinner kommersiell framgång inte genom att vara bättre utan billigare. Att fristående skolor inte får ta ut avgifter tvingar dem att konkurrera med kvalitet. Men att bedöma en skolas kvalitet är svårt, i synnerhet för den som ännu inte valt den och saknar egna erfarenheter av hur den fungerar. När valet väl är gjort och man hunnit börja på skolan är det i praktiken besvärligt att byta om man skulle vara missnöjd. Dessutom är begreppet kvalitet inte entydigt. Att alla vill gå på en "bra" skola är en truism. Däremot är det inte alls säkert att skolor som blir populära bland elever och föräldrar också är de som erbjuder den effektivaste undervisningen och mest framgångsrikt höjer sina elever över den nivå som de skulle kunna förväntas uppnå.

Alla dessa teoretiska komplikationer bidrar till att idén att marknadsmekanismen skulle kunna utnyttjas för att höja kvaliteten på skolutbildningen är omstridd. Men eftersom det finns länder som erbjuder elever och föräldrar möjligheter att själva välja skola är frågan ytterst av empirisk art.

Valfrihet och privata alternativ har med varandra att göra. Men det är inte samma sak. Sverige hade i början av 1990-talet ett system där det varken fanns valfrihet mellan offentliga skolor eller någon rätt till offentliga medel för drift av skolor i privat regi. Därifrån gick vi till att få både och. Men det hade varit fullt möjligt

att bara introducera det ena. Man hade kunnat erbjuda valfrihet mellan offentliga skolor utan att ge offentliga bidrag till privat drift av skolor. Man hade också kunnat göra tvärtom, alltså nöjt sig med en lagändring som ökat utbudet av privat drivna skolor.

Den skärpta konkurrensen mellan skolor i Sverige vilar alltså på två olika lagändringar. Även när man tittar på effekterna är det viktigt att hålla isär de effekter som kan härledas till själva valfriheten och dem som har med ägande och vinst att göra.

Att elever i Sveriges fristående skolor i genomsnitt har högre betyg och bättre resultat på nationella prov än elever i kommunala skolor är ett faktum.⁹ Därav kan man dock inte dra slutsatsen att de fristående skolorna är bättre än de kommunala. Elevers resultat påverkas inte bara av vilken undervisning de ges utan också av vilken bakgrund de har. Eftersom friskolorna har dragit till sig en relativt stor andel elever med hög motivation, solida förkunskaper och välutbildade föräldrar, så bör de nå bättre resultat än genomsnittet. Om de inte hade gjort det skulle man tvärtom ha kunnat hävda att deras undervisning höll lägre kvalitet än de kommunala skolornas.

Är man intresserad av hur det nationella skolsystemet som helhet påverkas måste man också ta hänsyn till hur de skolor som eleverna väljer bort påverkas. Stimuleras de att anstränga sig mer för att inte förlora fler elever? Eller leder förlusten av motiverade och duktiga elever till att miljön blir torftigare så att de kvarvarande elevernas resultat sjunker? Att det kan finnas en kamrateffekt är väl belagt. Hanushek och Wössmann (2006) visar att en uppdelning av elever efter prestationsnivå har en negativ effekt på elevernas resultat. Framför allt förlorar de lågpresterande på att inte ha duktiga klasskamrater. Hur relevant den insikten är för bedömningen av de fristående skolornas effekt på det svenska skolsystemet är dock inte självklart. Själva möjligheten att välja kan ha en segregerande effekt eftersom ett aktivt val förutsätter både motivation och kunskaper om hur alternativen ser ut. Men i vilken utsträckning ett fritt skolval leder till att klasserna blir mer socialt homogena beror på hur utgångsläget ser ut, alltså på hur homogena klasserna skulle ha varit om inga elever hade gjort ett eget val. Närhetsprincipen är den dominerande administrativa principen för fördelning av elever mellan skolor. Den är i sig segregerande eftersom det finns stora sociala skillnader mellan bostadsområden.

⁹ Se t.ex. Vlachos (2011).

Lindbom och Almgren (2007) visar att skolsegregationen framför allt har ökat till följd av att boendet har blivit mer segregerat. Det finns tecken på att även skolvalet bidragit.¹⁰ Ett problem när man jämför de sociala skillnaderna mellan skolor är dock att det kan finnas segregation också på klassnivå. Som framgår av Rosén (2009) har det varit vanligt att klassindelningen styrts av vilka stadsdelar eleverna bor i. Även när elevsammansättningen i en skola som helhet är socialt heterogen kan den därför på klassnivå, där kamrateffekten har sin starkaste verkan, vara mycket homogen. Om elever som går i sådana skolor väljer att flytta över till friskolor blir den tidigare dolda klassrumssegregationen synlig på skolnivå. Däremot är det inte alls säkert att den sociala miljö som eleverna har i klassrummet blir mer homogen eller att de positiva kamrat-effekterna försvagas.

Om konkurrens från friskolor sporrar kommunala skolor att höja kvaliteten på utbildningen är oklart. Studier av Bergström och Sandström (2001, 2005 & 2007) talar för att det finns en sådan effekt. Det gör också studier av Böhlmark och Lindahl (2007 & 2008). Men det analyserade materialet är delvis från ett skede när friskolereformen var relativt ny. Även om de kommunala skolorna inledningsvis skulle ha gjort kraftansträngningar för att möta konkurrensen är det inte säkert att de också har uthållighet och förmåga att kompensera större förluster av duktiga elever.

Svenska studier ger över lag en motsägelsefull bild av vad vidgade möjligheter att välja skola innebär för elevernas resultat. Några finner positiva effekter, andra negativa. En viktig slutsats är dock gemensam: effekterna är små.

Den slutsatsen bekräftas också av den internationella forskningslitteraturen. Någon direkt motsvarighet till det svenska friskolesystemet finns dock inte. Det som studerats i USA är så kallade *charter schools* som formellt är offentliga skolor men vars drift sköts av någon annan. I allmänhet etableras de i områden med sociala problem. När de sökande eleverna är fler än antalet platser fördelas de i allmänhet genom lottning. Det finns studier som visat att *charter schools* nått bättre resultat än de offentligt drivna. Ett metodologiskt problem är dock att även om själva lottningen styrs av slumpen så gör inte inflödet av ansökningar det. Att söka är en aktiv handling och i sig ett uttryck för motivation. Det gör att *charter schools* även när eleverna har samma socioekonomiska

¹⁰ Se även Böhlmark & Lindahl (2007).

bakgrund som i de offentligt drivna skolorna har fått en form av positivt urval.

En bred nationell studie som gjorts av forskare vid Stanford (CREDO 2009) visade att 17 procent av *charter schools* hade elever som gjorde större framsteg än eleverna vid jämförbara offentliga skolor. Vid 46 procent gjordes lika stora framsteg och vid 37 procent mindre. Studien visade också att spridningen bland *charter schools* var mycket stor. Det fanns skolor som nådde lysande resultat men också många som var riktigt dåliga. I en forskningsöversikt från samma år av Loveless och Field konstateras att även om det finns studier som pekar i olika riktning så ”finner ingen av dem stora effekter – vare sig positiva eller negativa”.¹¹

Politiker kan ha olika skäl att introducera inslag av valfrihet inom ett skolsystem. De kan ha den principiella uppfattningen att medborgarna ska ges möjligheter att själva påverka sådant som är viktigt för dem. Reformen kan också genomföras i syfte att skapa större pluralism inom systemet och främja förnyelse av pedagogik och organisationsformer. Det senare kan på längre sikt möjligen bidra till högre kvalitet. Men forskningen om vad valfriheten hittills haft för effekter talar inte för att detta är en effektiv metod att höja den genomsnittliga resultatnivån.

4.3 Demografi

Förändringar i befolkningssammansättningen kan påverka skolans resultat. För dem som inte behärskar det svenska språket borde det till exempel vara svårare att nå skolans mål än för dem som gör det. Att det verkligen är så bekräftas av statistiken: De som kommit till Sverige som tonåringar har betydligt lägre betygsgenomsnitt än de som är födda i Sverige. Att det finns ett samband mellan invandring och skolresultat är således ett faktum. Men är det så starkt att ökad invandring utgör en viktig del av förklaringen till Sveriges sjunkande elevprestationer i internationella studier?

Rosén (2009) har med hjälp av databasen GOLD som innehåller uppgifter om alla födda 1973 och framåt gjort en beräkning av hur mycket en växande andel invandrare betyder för genomsnittsresultaten. När elever födda 1973 jämförs med dem födda 1987 finns två förhållanden som sänker resultaten. För det första ökar andelen elever med utländsk bakgrund från 8 procent till 15

¹¹ Loveless & Field (2009).

procent. För det andra når den del av dessa elever som har störst svårigheter, alltså de som kommit till Sverige i åldern 13–16 år, vid det senare tillfället lägre resultat. Av alla landets elever utgjorde dock denna grupp bara ungefär en procent. Förändringar inom en så liten grupp sätter inga tydliga spår i genomsnittet för samtliga landets elever. Det gör inte heller det faktum att det totala antalet elever med utländska föräldrar blivit större, eftersom elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige eller kommit hit som unga har resultat som bara ligger lite under vad barn till svenska föräldrar uppnår. Invandringens sammanlagda effekt på genomsnittsbetygen uppgick enligt Rosén därför inte till mer än: $d = -0,03$. Det är ingen stor effektstorlek.¹² För att få perspektiv på den kan man betänka att svenska elevers resultat i naturvetenskap i TIMSS 1995 med $d = 0,40$ placerade Sverige bland de allra främsta länderna. I TIMSS 2007 hade Sverige halkat ned strax under den genomsnittliga nivån $d = 0,00$. Invandringen kan alltså ha påverkat de genomsnittliga prestationerna men knappast mer än marginellt bidragit till de försvagningar av de svenska resultaten som kunnat ses i de internationella kunskapsmätningarna.

Det finns emellertid även andra demografiska faktorer som kan påverka skolans resultat. Rosén (2009) gör den intressanta iakttagelsen att svenska elevers prestationer i internationella undersökningar samvarierar med årskullarnas storlek. Minst var barnkullarna från 1976–1982. De eleverna hävdade sig vid 1990-talets mitt mycket väl i den internationella konkurrensen. De stora kullarna från 1988–1991 nådde när de kom upp i motsvarande ålder betydligt sämre resultat. Att barnkullarna från början av 1970-talet var stora stämmer också med mönstret, eftersom svenska elever före 1995 nådde en något lägre nivå i de internationella studierna. Rosén går inte närmare in på vad som skulle kunna förklara samvariationen. Hon noterar bara att när årskullarna varierar i storlek så tvingas skolan till en omställning och att denna kan påverka resultaten på nationell nivå.

Den offentliga debatten om vad som hände på 1990-talet har mycket kretsat kring kommunaliseringen och nedskärningarna som följde i den ekonomiska krisens spår. Men den främsta förklaringen till lärartäthetens variation över tid ligger i demografien. Lärarkårens storlek förändras långsammare än elevkullarna varierar i storlek.

¹² För bakgrund om effektstorlekar och d-värde se kap. 1 Inledning.

Vid tillfälliga toppar får lärarna därför helt enkelt ta hand om fler elever.

Mot bakgrund av vad vi vet om resursers betydelse för elevresultat¹³ kan det misstänkas att större klasser fått viss negativ inverkan under de allra första skolåren. Det finns dock andra konsekvenser av årskullsvariationer som skulle kunna vara mer destruktiva. Lärare kan behöva flyttas mellan stadierna för att täcka upp där det just då finns flest elever. Om de tvingas undervisa om sådant som de inte är utbildade för eller har erfarenhet av kan kvaliteten på utbildningen sjunka. Den risken finns också om oerfarna lärare med bristfällig utbildning måste tas in utifrån.

För att bedöma rimligheten i den hypotesen måste vi dock gå vidare till den större frågan: Vad säger forskningen om lärarnas betydelse för hur mycket eleverna lär sig i skolan?

4.4 Lärare

Det är ingen tvekan om att läraryrket förlorat i status. Fredriksson och Öckert (2007) visar att om lärarlönerna sätts i relation till industriarbetarlönerna pekar kurvan brant nedåt. Sedan 1945 har relativlönen sjunkit med nästan 50 procent. Även i relation till yrkesgrupper med högskoleutbildning tappar lärarna. Vid slutet av 1960-talet gav en lärarutbildning ungefär samma ekonomiska utdelning som andra högskoleutbildningar. Under 1970-talet och 1980-talet pressades lönestrukturen samman, vilket innebar relativlönesänkning för hela gruppen högskoleutbildade. Men lärarnas relativlön sjönk djupare än genomsnittslönen för gruppen som helhet och i motsats till de övriga högskoleutbildades lönekurva vände lärarnas inte uppåt igen på 1990-talet. Medan övriga högskoleutbildades relativlön minskade med 17 procent mellan 1968 och 2003, föll lärarnas hela 64 procent.

Ett annat mått på yrkets sjunkande status i Sverige är att antalet sökande till lärarutbildningen har minskat.

Det finns starkt stöd i forskningslitteraturen för att det spelar stor roll vem eleverna har framför sig i klassrummet. Hattie (2009) tillmäter utifrån sin genomgång av metastudier läraren den relativt starka effekten $d=0,40$.¹⁴ Flertalet forskningsstudier har utgått ifrån uppgifter i befintliga databaser. När man har uppgifter om

¹³ Se avsnitt 4.1 ovan.

¹⁴ För bakgrund om effektstorlekar och d-värde se kap. 1 Inledning.

lärarnas utbildningsbakgrund eller antal år i tjänsten så kan dessa sättas i relation till elevernas testresultat. Svårigheten ligger i att fastställa kausaliteten. Att elever som når goda resultat har lärare med många tjänsteår kan till exempel bero på att skolor tillmäter tjänsteåren ett meritvärde och att lärare med åren därför får lättare att skaffa sig anställning på en attraktiv skola med duktiga elever. I så fall är orsakssambandet det omvända: Det är elevernas duktighet som fått lärare med många tjänsteår att välja skolan, inte gedigen lärarerfarenhet som fått eleverna att nå goda resultat.

Det finns metoder för att hantera sådana kausalitetsproblem. Men risken finns alltid att någon bakomliggande faktor förbisätts eller att sättet på vilket dessa neutraliserats lett till andra snedvridningar av resultatet. Därför är det intressant och viktigt för lärarforskningens trovärdighet att en studie med experimentell ansats gett likartat utfall. Nye m.fl. (2004) utnyttjade material från det tidigare nämnda STAR-projektet¹⁵ om betydelsen av klasstorlek. Eftersom fördelningen av elever och lärare där varit slumpmässig fanns möjligheten att undersöka inte bara klasstorleken inverkan på elevresultaten utan också effekten av att låta jämförbara klasser ha olika lärare. Studien bekräftade att det finns stora skillnader mellan lärare och att dessa är betydligt större än skillnaderna mellan skolor.

Denna slutsats stämmer så väl med vad de flesta redan anser sig veta att den kan tyckas trivial. Nästan alla kan berätta historier om lärare som inte hållit måttet. Många kan också ge exempel på lärare som fått dem själva eller deras barn att göra stora framsteg. Men sambandet mellan läraren och elevernas resultat är allt annat än enkelt eller entydigt. Så fort man går ett steg längre och frågar vari lärareffektiviteten består eller varför en lärare når bättre resultat än en annan börjar såväl lekmannteorierna som forskningsresultaten att spreta.

Det går att se mönster som att de skickliga lärarna ofta behärskar sitt ämne väl, skapar ett positivt klimat i klassrummet och har förmågan att variera sin undervisning beroende på hur eleverna svarar på den. Sådana iakttagelser kan vara en källa till inspiration. Däremot förklarar de inte hur den skickliga läraren blivit skicklig. Forskare som försökt fastställa vilka faktorer som leder till goda klassrumsprestationer har påfallande ofta inte funnit något samband alls. I USA fick den så kallade Colemanrapporten¹⁶

¹⁵ Se avsnitt 4.1.

¹⁶ Coleman m.fl. (1966).

ett starkt inflytande över både politikerns och forskarens syn på skolan. När elevernas resultat i denna studie visade sig ha ett starkt samband med familjebakgrund och kamrater men däremot inte med vilken utbildning läraren hade, etablerades det som en sanning att läraren inte hade någon nämnvärd betydelse för elevernas resultat. Som framhålls av Gustafsson och Myrberg (2009) är det dock viktigt att hålla isär olika betydelser av lärarkompetens. Att man inte lyckas fastställa något tydligt samband mellan formella meriter som lärarutbildning eller ämnesexamen och elevresultat betyder inte att alla lärare gör lika goda insatser i klassrummet.

Under de senare decennierna har intresset för vilken inverkan läraren har på elevernas resultat åter ökat. I USA har många utan framgång försökt finna ett samband mellan masterexamen och effektivitet i klassrummet. Även undersökningar av om lärarlegitimation eller grundläggande lärarutbildning påverkar elevernas resultat har i stor utsträckning haft ett negativt utfall. Vissa tecken finns dock på att utbildning med tydligare koppling till det som ska läras ut kan vara en tillgång för läraren.¹⁷

Det enda riktigt stabila samband som kunnat slås fast är att läraren under sitt första år i yrket når sämre resultat än senare. Även andra och tredje årets tycks prestationerna vara lägre. Det finns studier som gjort gällande att framsteg kan noteras upp till femte året. Över den nivån har däremot inget samband alls kunnat ses mellan erfarenhet och framgång med att få eleverna att lära sig mer. Detta gäller på gruppnivå. Det kan naturligtvis finnas enskilda lärare som fortsätter att utvecklas och som använder den bredare erfarenheten till att förfinna sina metoder. Men antingen får deras förbättringar för liten effekt på elevresultaten för att vara mätbara, eller så finns det andra faktorer som drar i motsatt riktning. Läraruppdraget kräver mycket på många olika plan. Som Lortie (1975/2002) noterar har det likheter både med att leda ett företag och med att vara skådespelare. Liksom företagsledare har lärare ett chefsansvar. Framgången är beroende såväl av förmågan att visa fasthet som av skickligheten i att få de underlydande att själva aktivt bidra till att målen uppfylls. I likhet med skådespelare står lärare på en scen och måste använda sin personlighet för att fånga publiken. Sådant tär på krafterna. Vad den unga läraren saknar i erfarenhet kan delvis kompenseras med entusiasm och energi. Men i längden är det slitsamt att sitta sena kvällar och förbereda

¹⁷ Se t.ex. Myrberg (2007) om läsning.

lektioner och att sedan gå ut på klassrummets scen för att gång på gång under dagen bygga sina föreställningar på intensiv närvaro.

Den mänskliga hjärnan är till sin natur sparsam. Stor energi kan satsas på att lära sig att bemästra något nytt. Men så fort vi klarar av en viss typ av uppgift tenderar den medvetna delen av hjärnan att delegera arbetet nedåt i systemet. Moment automatiseras och blir därmed möjliga att utföra med mindre energiåtgång. Ett klassiskt exempel är bilkörning som inledningsvis kräver stor koncentration och tankemöda men med ökad erfarenhet kan göras med lätthet eftersom de olika momenten blivit delar av en helhet som inte kräver en mängd separata beslut. Även för den som ägnar sig åt undervisning medför erfarenhet viss automatisering. Det positiva är att erfarenheten ger läraren större trygghet och marginaler för att hantera nya oväntade svårigheter. Risken minskar också att belastningen ska nå den punkt där läraren inte längre orkar och tvingas lämna yrket. Men det finns en baksida. Som i alla yrken kan den som börjar gå på rutin stanna i sin professionella utveckling och göra som vanligt även i lägen där det skulle krävas större öppenhet för att situationen kan kräva en annan strategi. Och det finns en aspekt av läraryrket som ökar den faran: att så stor del av arbetet utförs i klassrummet, i isolering från kolleger och överordnade.

Lortie (1975/2002) beskriver inträdet i läraryrket som en omtumlande upplevelse. Det är något helt annat att inom lärarutbildningen få höra vad det innebär att undervisa än att faktiskt stå inför en klass. Den dagen man gör det på riktigt än man ensam. Lortie liknar det vid att kastas ut i vattnet: Simma eller sjunk! Har man överlevt den chocken och funnit ett eget sätt att hålla sig flytande är det kanske inte så konstigt om man gärna håller fast vid det man tycker fungerar. I så fall finns det två faktorer som motverkar det positiva värdet av att bli mer erfaren och säker i rollen. För det första innebär den ökade säkerheten att läraren inte är tvingad att satsa lika hårt som i början. En något äldre lärare betyder för eleverna därmed inte bara ett stabilare ledarskap utan också ett som är mindre energiskt. För det andra kan den som tycker sig ha funnit ett arbetssätt som fungerar tappa i skärpa, bli lite mindre intresserad av hur eleverna reagerar på undervisningen och mer obenägen att modifiera sina metoder eller prova något helt nytt.

4.5 Undervisning

Om lärarna betyder mycket men deras bakgrund inte gör det, så borde lärarnas agerande i klassrummet vara det avgörande, alltså själva arbetssättet. Att resultaten i hög grad påverkas av kvaliteten på undervisningen är ingen ny hypotes. Tvärtom: Vad lärare kan och bör göra för att de unga ska bli väl rustade att möta den stora världen är frågor som rör vid själva kärnan i den utbildnings-filosofiska strid som rasat sedan Rousseau skrev sin "Émile". Även de mer praktiskt inriktade pedagogiska rörelserna är vid det här laget gamla. I över hundra år har reformpedagogiska vågor svept in över skolan. Den stora gåtan är inte varför ingen tidigare insett hur viktig läraren är – det har många – utan varför det har varit så svårt att förändra skolan. Den har visat sig vara en oerhört seg och svårreformerad institution. Delvis är det något att glädjas åt. Trots allt tal om "flum" i den politiska skoldebatten är det inte någon naiv reformpedagogik i Rousseaus anda som präglar svensk skola. Det är alltjämt läraren som dominerar klassrummen genom att tala själv och ställa frågor till eleverna (Vinterek 2006). Men den institutionella trögheten är inte bara ett skydd mot utopiska reformsträvanden. Den gör det över huvud taget svårt att förändra skolan. Reformatorer av olika slag har gång på gång fått erfara att det inte blev som de tänkt sig. Visst gick det att med målmedvetna åtgärder få saker att hända i skolan. Men målen uppnåddes inte. Reformatorerna brukar inte ens komma i närheten av det de eftersträvade. John Dewey, den mest namnkunnige av det tidiga 1900-talets reformpedagoger, var i slutet av sitt liv kritisk till hur hans egna idéer tolkats och kommit att tillämpas i praktiken. Men likt revolutionärer som funnit att deras befrielselära banat väg för ett nytt förtryck, borde Dewey ha gått ett steg längre. Idéer som inte leder till målet kanske inte bara vantolkats. De kan vila på en alltför grund analys av den verklighet som skulle förändras.

I dag har vi en mycket bredare bas att utgå ifrån när vi söker svar på vad läraren kan göra för att få eleverna att lära sig mer. I Hatties (2009) sammanvägning av resultat från metastudier hade läraren den starka effekten $d=0,40$.¹⁸ Att det får konsekvenser för elevernas inläring vilken lärare de tilldelas är i sig en viktig insikt. Men av långt större praktisk betydelse är om denna skillnad beror på vad lärarna gör i klassrummet, om det finns metoder som är effektivare än andra och om dessa kan läras ut och börja användas

¹⁸ Se avsnitt 4.4.

av fler lärare. I så fall skulle skolan kunna stå på tröskeln till en period av dramatiska förbättringar.

Hatties tabeller med mått på undervisningsmetoders genomsnittliga effektstorlek visar både att spridningen är stor och att vissa av metoderna är kraftfulla. Det går också att urskilja mönster. Många har beröringspunkter med varandra. Med utgångspunkt i dessa har Hattie gjort en syntes. Han har gjort en tolkning av sina bearbetade data i syfte att förklara vad skillnaderna i effekt beror på.

Hattie är själv tydlig med att han inte har fastställt orsaks-samband med en säkerhet bortom rimligt tvivel. Fördelen med en syntes är dock att den skapar struktur och ger överblick. Dessutom är tolkning nödvändig. Att bara gå in i en tabell med effektstorlekar, välja ut den största och försöka omsätta den i praktiken kan leda helt fel. Hattie tar återkoppling (feedback) som exempel på en metod med stark effekt. Men det finns olika typer av återkoppling. Lärare kan berömma eller klandra sina elever. De kan ge respons på något specifikt som en elev har gjort eller formulera sin reaktion på elevernas arbete i mer allmänna ordalag. Vilka effekter återkopplingen får är dessutom i hög grad beroende av klimatet i klassrummet. Om eleverna är rädda för att göra fel avstår de hellre från att försöka än tar risken att misslyckas. "Mer återkoppling" är i sig därför ingen mirakelkur. Det måste finnas en insikt om återkopplingens roll i undervisningen, hur den hänger samman med annat som läraren och eleverna gör.

Så låt oss börja här, i Hatties egen tolkning av data från de 800 metastudierna. En nyckel till förståelse av vad Hattie menar med synlig inläring – "Visible learning" som är titeln på hans bok – ligger just i avsnittet om återkoppling. Han beskriver där hur han tidigt fann ett starkt samband mellan goda resultat och undervisningsmetoder som innehöll moment av återkoppling. Men när han besökte klassrum fann han att även de bästa lärarna trots att de själva trodde att de gav tydlig respons till sina elever faktiskt inte gjorde det – och den eleverna faktiskt fick hade mest med deras beteende och sociala relationer att göra. "Det var först när jag begrep att återkopplingen hade starkast effekt när den var riktad från eleven till läraren" – inte från läraren till eleven – "som jag började förstå bättre", skriver Hattie. Det viktiga skulle med andra ord vara att läraren söker eller åtminstone är öppen för signaler från eleverna om vad de vet, vad de förstår, var de gör fel, när de missförstår och när de tappar intresset. "Den största effekten på

elevens inlärnin g uppnås”, skriver Hattie, ”när lärare börjar studera sin egen undervisning och när elever blir sina egna lärare”. Poängen är att både lärare och elever måste söka återkoppling på om det de gör fungerar. Att ”elever ska bli sina egna lärare” handlar däremot inte om att läraren ska dra sig tillbaka eller att eleverna bör söka sig fram på egen hand. Tvärtom. Ett av huvudbudskapen hos Hattie är att läraren måste vara aktiv och leda arbetet. Metoder som bygger på att eleverna själva ska styra sökandet efter kunskap och läraren bara finnas till hands som guide och rådgivare är ineffektiva. Problembaserat lärande, till exempel, är en metod som inte uppnår mer än effektstorleken $d=0,15$. Det kan jämföras med den tydligt lärarledda metoden ”Direct instruction” som uppnår $d=0,59$.

För att kunna bli ”sina egna lärare” måste även eleverna vara aktiva. De goda resultaten nås inte när läraren talar och eleverna är passiva mottagare utan när båda parter är involverade i en medveten läroprocess och bidrar till varandras sökande efter kunskap om hur arbetet avlöper och gemensamt söker svar på hur det skulle kunna effektiviseras. Undervisandets konst och dess viktigaste framgångar är knutna till frågan: Vad händer sen? Det avgörande är hur läraren reagerar på elevernas respons på undervisningen och hur eleverna hanterar tecken på framgång eller misslyckande när de utför sina uppgifter. Denna process kräver, betonar Hattie, ”hängivenhet, tålmod och uppmärksamhet på detaljerna”.

Hur trovärdig är denna tolkning av metastudierna? Helt klart är att en forskare med andra värderingar och erfarenheter skulle kunna skapa en förklarande berättelse med annan tonvikt. Själva kodningen av de underliggande forskningsstudierna kan alltid diskuteras. I avsnittet om läsinlärningsmetoden ”Whole language” noterar Hattie att de underliggande metastudierna har olika avgränsningar. Grundidén som denna metod utgår ifrån är att läsinlärnin g är beroende av sammanhang och att enskilda ord får mening från de omkringliggande och av själva berättelsens struktur. Ändå fanns det metastudier som inkluderade undersökningar av läsinlärningsprogram som fäste stor vikt vid träning i förmågan att utifrån bokstäverna avkoda ordens uttal, alltså ett arbetssätt som brukar betraktas som motpolen till den strukturellt orienterade metoden. När sådana studier togs bort skiftade effektstorleken i en av metastudierna från starka $d=0,65$ till $d=0,00$ – alltså ingen effekt alls. Detta illustrerar både styrkan och svagheten i Hatties metod. Effektstorlekarna är inte huggna i sten utan mycket känsliga för vilka studier som inkluderas i metastudierna. Men att

Hatties syntes baseras på ett mycket stort antal metastudier minskar risken för att slumpmässiga fel ska snedvrída resultatet.

En annan forskare som gjort ett ambitiöst försök att bearbeta en stor mängd forskningsstudier så att resultatet blir sammanfattande effektstorlekar är Robert Marzano. I polemik med Hattie har Marzano varnat för att basera en bearbetning av metastudier på "varumärken" som "Direct instruction" eller "Problem-based learning". Sådana undervisningsprogram utgörs snarare av paket av åtgärder än av enskilda åtgärder. Medan något inslag i programmen kanske är starkt positivt kan något annat vara negativt. Det blir en jämförelse mellan äpplen och päron som inte säger särskilt mycket om vad som faktiskt händer i klassrummen.

Själv valde Marzano (1998) bort studier som inte hade direkt koppling till frågan hur läraren kan göra sin undervisning effektivare. Han tog sin utgångspunkt i en teori om mänsklig informationsbearbetning med fyra samspelande delar: kunskaper, det kognitiva systemet, det metakognitiva systemet och jag-systemet.

Om en skoluppgift till exempel är att analysera orsakerna till Nazitysklands anfall på Polen den 1 september 1939, så kan eleven genom tidigare undervisning ha viss kunskap om första världskriget och om nazismens framväxt under mellankrigstiden. Denna kunskap aktiveras av det kognitiva systemet. Det metakognitiva systemets uppgift är att övervaka processen och vid behov förändra det kognitiva systemets arbete med uppgiften. Jag-systemet utgörs av ett nätverk av idéer om det egna jaget, om förhållandet till andra människor och om hur världen är beskaffad. För att eleven över huvud taget ska engagera sig i uppgiften krävs att jag-systemet identifierar denna som ett mål. Det måste inte vara lust eller eget intresse som får jag-systemet att ge sig i kast med uppgiften att analysera orsakerna till Hitlers anfall på Polen. Men utan en startsignal från jag-systemet kommer de andra systemen inte att börja arbeta med uppgiften.

Marzanos metastudie tyder på att metoder som syftar till att påverka jag-systemet kan ha kraftfull inverkan på elevernas inläring. Det är en insikt som är viktig för lärare att bära med sig i sin vardag. Elever som har en negativ självbild begränsar sig själva. Till en del handlar lärarens uppgift om att genom en kombination av stöd och höga förväntningar få alla eleverna att tro på den egna förmågan.

Men ur ett institutionellt perspektiv är frågan inte främst om jag-systemet har betydelse för inläringen utan i vilken ut-

sträckning det kan göras till skolans uppgift att förändra det. För det första är det svårt att förändra en annan människas syn på sig själv och hennes föreställning om hur världen är beskaffad. För det andra är det inte alls säkert att åtgärder som har det uttalade målet att påverka jaguppfattningen och bilden av hur världen fungerar är de mest effektiva. Föräldrar påverkar inte sina barn bara genom vad de säger utan också genom vad de själva gör och genom de värderingar de förkroppsligar genom sitt sätt att vara. På motsvarande sätt påverkar lärarna eleverna inte bara genom att säga att de alla har förmågan att lära utan än mer genom att visa dem att de har denna förmåga och successivt vänja dem vid att de goda resultaten kommer om de är beredda att göra egna ansträngningar.

Marzanos metastudie visar dock att även metoder som är inriktade på att stärka det metakognitiva systemet är kraftfulla. Den enkla åtgärden att sätta upp tydliga mål för ett undervisningsmoment leder till påtagliga förbättringar av elevernas resultat. När de tydliga målen kompletteras med återkoppling till eleverna på deras val av strategier för att lösa uppgiften och på sättet som de använder denna strategi blev den samlade effektstorleken $d=0,72$.

Även om Marzano valde ett annat sätt att analysera sina insamlade data och gjorde ett snävare urval av metastudier, så pekade hans analys alltså delvis i samma riktning som Hatties: För att undervisningen ska bli effektiv måste läraren vara tydlig och aktiv. Inläring ska inte vara en förväntad indirekt effekt av vad lärare och elever gör i klassrummet utan det explicita målet. Och återkoppling måste kontinuerligt sökas på hur inlärningsprocessen framskrider. Eleverna ska tränas i att söka återkoppling på hur väl de egna inlärningsstrategierna fungerar och lärarna systematiskt söka återkoppling från eleverna på vad de har förstått, var de har svårigheter och hur de föreställer sig vägen framåt.

5 Tre framgångssagor

Medan Hattie och Marzano utgått ifrån klassrummet, finns det andra forskare som tagit länder till utgångspunkt: Finns det något som förenar dem som ligger i topp i PISA-undersökningarna? Managementkonsultfirman McKinsey har låtit undersöka detta (McKinsey & Company 2007). Rapporten blev mycket uppmärksam och omdebatterad. Den hade ur ett vetenskapligt perspektiv den uppenbara svagheten att det faktum att det finns likheter mellan länder vars elever hävdar sig väl på de internationella testerna inte alls behöver betyda att det var dessa gemensamma drag i deras skolsystem som orsakade framgången. Vad som i detta sammanhang gör McKinseystudien intressant är framför allt att den ger en annan, kompletterande infallsvinkel. Där finns ett systemperspektiv på skolan. Studien fokuserar inte på pedagogiska metoder eller ämnesmässigt innehåll utan på vilka drag systemen som helhet har. Ändå finns tydliga beröringspunkter med Hattie och Marzano. McKinsey hävdar att de länder som nått toppresultat i PISA konsekvent fokuserar på tre saker:

1. att få rätt personer att bli lärare
2. att utveckla lärarnas undervisningsskicklighet
3. att få systemet att ge varje barn den bästa möjliga undervisningen.

Liksom hos Hattie och Marzano har alltså läraren nyckelrollen. I denna roll ligger att vara aktiv. Dels måste läraren själv hela tiden lära sig mer. Dels måste läraren noga följa elevernas utveckling så att alla kan få det stöd de behöver för att uppnå målen.

Tittar man lite närmare på några enskilda länder med toppresultat i PISA finner man dock att de i andra avseenden än dessa tre har stora olikheter. Dessa nationella särdrag kan också ha bidragit till framgången. Så låt oss syna tre toppnationer i skilda världsdelar lite närmare: Finland, Kanada och Japan.

5.1 Finland – vår mer lyckosamma släkting

Utifrån betraktat har det finska skolsystemet slående likheter med det svenska. I OECD-rapporten "Lessons from PISA for the United States" (2011) finns ett kapitel om Finland. Det finska beslutet 1968 att skapa en sammanhållen nioårig grundskola för alla elever beskrivs där som startpunkten och det fundament som alla senare reformer har byggt på. Liksom Sverige valde Finland kring 1990 att kommunalisera lärartjänsterna. Även utvecklingen av läroplan och kursplaner har varit likartad: De har blivit mindre detaljerade och ansvaret för att fylla dem med innehåll har delegerats nedåt. Även när OECD karakteriserar klassrummen som "learner-centered" skulle orden lika gärna kunna gälla Sverige som Finland.

Om vi nu är så lika varför går det då så mycket bättre för Finland än för Sverige? Att Finland har varit mer lyckosamt i sin reformering av lärarutbildningen är uppenbart. Trots att lärarlönerna i Finland internationellt sett inte är höga går det nästan tio sökande per plats på lärarutbildningen. Det gör det möjligt att plocka ut de mest kvalificerade av de sökande. Förbättrad grundutbildning är emellertid inget snabbt sätt att höja nivån på en yrkeskår. Det är heller inte självklart vad som är hönan och ägget: Är det kvalificerade lärarstudenter som höjt statusen på läraryrket eller ett läraryrke med hög status som fått kvalificerade sökande att välja lärarbanan?

Det tycks som om Sverige och Finland trots de stora likheterna gått in i självförstärkande processer med motsatta förtecken, Finland uppåt och Sverige nedåt.

Sahlberg (2007) beskriver Finland som ett land som lyckats förena sökandet efter nya effektivare metoder med en respekt för traditionell undervisning:

A typical feature of teaching and learning in Finland is encouraging teachers and students to try new ideas and methods, learn about and through innovations, and cultivate creativity in schools, while respecting schools' pedagogic legacies. This does not mean that traditional instruction and school organization do not exist in Finland; quite the opposite. What is important is that Finnish education policies today are a result of four decades of systematic, mostly intentional development that has created a culture of diversity,

trust, and respect within Finnish society in general and within its education system in particular.

Fyra decenniers målmedvetet reformarbete har alltså gett Finland en skolkultur präglad av mångfald, förtroende och respekt. Här är kontrasten mot Sverige slående. Nog har fyra decennier av reformer gett oss mångfald – i betydligt högre grad än Finland – men inte i förening med förtroende och respekt. Det offentliga samtalet om skolan kan i vårt land snarare beskrivas som genomsyrt av konflikt och misstro. Företrädare för lärarna har i debatten inte uppträtt med den trygges självmedvetande utan ofta tvärtom med den ifrågasattes och motarbetades bitterhet.

Förra året följde McKinsey upp rapporten om de framgångsrika skolsystemen med en studie som inriktades särskilt på länder som lyckats förbättra sina resultat och därifrån höjt sin nivå ytterligare. Slutsatsen är, liksom i den tidigare studien, att det finns generella mönster som är oberoende av kultur och världsdel. Men det finns inbördes skillnader mellan länderna som har med prestationsnivå att göra. De som gått från svaga till medelbra resultat har uppnått detta genom att stabilisera systemet. De som redan tillhör de högpresterande har däremot inte skärpt den centrala kontrollen eller gjort systemet mer enhetligt utan har tvärtom gett skolor och lärare ökad autonomi (McKinsey & Company 2010).

Detta kan tolkas som en sorts skolsystemens behovstrappa. Råder oordning måste först alla få klart för sig vad som är uppgiften. Struktur måste skapas och tydliga mål sättas upp. När detta fungerar kan friheten vidgas, utrymme för lokalt experimenterande skapas och ansvaret för utvärderingen i stor utsträckning överlåtas till lärarkåren.

Det sista steget förutsätter både ett ömsesidigt förtroende mellan lärarna och politikerna och en bred samsyn i samhället om i vilken riktning skolan bör utvecklas. Detta har funnits i Finland men saknats i Sverige.

5.2 Kanada – enighet i mångfalden

Eftersom Finland är ett litet land med homogen befolkning och stark konsensuskultur avfärdas det ibland som alltför speciellt för att kunna tjäna som förebild för andra länder. Men att även ett etniskt heterogent land med stor invandring kan bli en vinnare i

PISA visar Kanada. Det är först på 2000-talet som Kanada tagit sig in bland toppnationerna i de internationella kunskapsmätningarna. Resultaten på senare år är dock imponerande. Landet har inte bara höga genomsnittspoäng i PISA utan också relativt liten spridning mellan elever med hög respektive låg socioekonomisk status. Mest slående är att invandrarna klarar sig bra. De når i PISA lika goda resultat som elever vars föräldrar är födda i Kanada.

Det är uppenbart att framgången delvis har att göra med ett positivt urval av invandrare. Även om Kanada tar emot asylsökande är det arbetskraftsinvandrarna som utgör den stora gruppen. Att 60 procent har valts ut för att de bedömts kunna bidra ekonomiskt till landets utveckling innebär att invandrareleverna ofta har högutbildade föräldrar.

För att en nation med 34 miljoner invånare varje år ska lyckas integrera 250 000 nya invandrare krävs dock effektiva institutioner. Även om Finland och Kanada är varandras motpoler inom invandringspolitiken har de andra gemensamma drag. De är små nationer präglade av närheten till en stor mäktig granne. Att hålla en hög kunskapsnivå blir i sådana länder inte bara en fråga om ekonomiskt välstånd utan om kulturell överlevnad.

I den tidigare nämnda OECD-rapporten "Lessons from PISA for the United States" finns även ett kapitel om Kanada. Där görs inte explicit några jämförelser med Finland. Men den som läser både avsnittet om Finland och det om Kanada finner en annan intressant likhet: Båda har lyckats förena decentralisering med höga mål som är gemensamma för hela landet. Kanada har inte ens ett federalt utbildningsdepartement. Ansvar för skolpolitiken ligger på delstaterna. Ofta särredovisas därför deras resultat i internationella jämförelser. Den positiva trenden är dock gemensam.

5.3 Japan – långsiktig kvalitetsutveckling

Ända sedan de första internationella testerna av skolelevs kunskaper har Japan tillhört toppnationerna. Inte minst resultaten i matematik har varit imponerande. Hur gör japanerna? Vad skulle vi kunna lära av dem?

I boken "The Teaching Gap" (1999) beskriver två amerikanska forskare, James Stigler och James Hiebert, en specialstudie som gjordes i samband med TIMSS 1995. Lärare i Japan, Tyskland och

USA videofilmades. Deras agerande i klassrummet analyserades sedan och kodades så att frekvensen av olika typer av handlingar kunde jämföras. När resultatet från denna analys av videofilmade lektioner sammanställdes framträdde tydliga mönster: Japanska lärare ställde ofta sina elever inför avancerade problem och lät dem under några minuter själva i små grupper utarbeta möjliga lösningar. Efteråt fick representanter för grupperna presentera sin lösning för hela klassen, varvid ett av läraren lett samtal om för- och nackdelar med olika lösningar vidtog.

Tyska lärare tog också upp relativt avancerade problem men inledde med att själva presentera hur en korrekt lösning skulle se ut. Sedan fick eleverna öva på likartade uppgifter. I de amerikanska klassrummen var uppgifterna enklare. Mer tid ägnades åt att nöta in lösningen och mindre åt gemensam lärarledd diskussion om olika sätt att närma sig problemen.

Låg förklaringen till de japanska framgångarna helt enkelt i att japanska lärare använde en undervisningsmetod som var överlägsen? Det var en frestande slutsats inte minst med tanke på att det som japanska lärare faktiskt gjorde i klassrummen låg nära vad pedagogiska experter i länder som USA och Sverige länge efterlyst – utan att bli bönhörda. De japanska lärarna lyfte matematiken ovan det mekaniska upprepadet till en nivå där ämnets inre sammanhang blev mer synligt och begripligt.

Men även om bilden av tydliga nationella undervisningskulturer var intressant så bevisade den inte att den typiskt japanska undervisningsmetoden var kungsvägen till toppresultat i matematik. Tio år efteråt kunde Stigler och Hiebert i efterordet till den andra upplagan av "The Teaching Gap" rapportera om fortsättningen på historien. När de gjorde en motsvarande videostudie i samband med TIMSS 1999 inkluderades fler högrepresterande länder. Det visade sig då att dessa inte bara hade pedagogiska metoder som skilde sig från de japanska utan att de andra toppnationerna också var inbördes olika. Medan lärare i Tjeckien och Hong Kong ägnade mycket tid åt att undervisa hela klassen, fick eleverna i Nederländerna arbeta på egen hand stor del av lektionstiden.

Det japanska sättet att strukturera en lektion kunde således inte sägas vara överlägset alla andra. Men även om det inte finns en alena saliggörande matematikpedagogik tyckte sig Stigler och Hiebert se likheter mellan de högrepresterande nationerna på en djupare, strukturell nivå: Lärare i alla dessa länder lyckades få eleverna att aktivt arbeta med grundläggande matematiska begrepp

och metoder. Det var inte genom att ta upp andra typer av matematiska problem som de framgångsrika nationerna hade nått sina resultat utan genom att lärarna på ett medvetet sätt använde problemen för att fördjupa elevernas förståelse av ämnet.

Till Stiglers och Hieberts försvar ska också sägas att de inte heller i första upplagan av "The Teaching Gap" utmålade Japan som landet som funnit den ultimata pedagogiken. Huvudspåret i deras analys var att Japan var ett land som nått lysande resultat genom ett mycket långsiktigt och systematiskt kvalitetsarbete. De redogjorde för den i dag mer än 60-åriga traditionen av gemensam metodutveckling. Modellen som internationellt blivit känd som *Lesson study*, men i den variant som börjat prövas i Sverige brukar kallas *Learning study*, innebär att små grupper av lärare under några timmar per månad gemensamt får planera en lektion. Syftet är att de tillsammans ska finna ett effektivare sätt att till exempel introducera ett nytt matematiskt begrepp. Efter en tids förberedelser får någon i gruppen hålla lektionen inför en klass medan de andra lärarna studerar vad som händer. Utfallet utvärderas tillsammans med fokus inte på den enskilde läraren utan på hur väl lektionen motsvarade de gemensamma intentionerna. Efter modifieringar får en annan lärare i gruppen hålla lektionen på nytt. Slutligen delar gruppen med sig av sina erfarenheter till kolleger. Lärare på andra skolor bjuds in, och ibland dokumenteras erfarenheterna i skrifter som sprids över landet.

Det intressanta med denna metod är att den skapat en form för professionella samtal mellan lärare om det som händer i klassrummen. Betoningen på att uppgiften är gemensam gör det möjligt att avdramatisera det annars för lärare så ovana och känsliga att andra kommer in i deras klassrum och har synpunkter på vad de gör. Lärare kan lära av varandra och samtidigt stärkas i sin professionella identitet av att veta att de på en gång utvecklas själva och bidrar till en successiv förbättring av den egna skolans och hela landets matematikundervisning.

6 Hur hamnade vi här?

Genomgången av forskningen tyder på att det som händer i klassrummet har störst betydelse för elevernas resultat. Hattie (2009) och Marzano (1998) har inte baserat sina slutsatser om effektiv undervisning på några svenska studier. Men det finns inget som talar för att Sverige skulle skilja sig så radikalt från de i huvudsak anglosaxiska länder som metastudierna baserats på att slutsatserna skulle ha blivit annorlunda. Frågan blir därmed: Vad säger oss Hatties och Marzanos analyser om tillståndet i dagens svenska skola? Ligger vi nära eller långt ifrån de förhållanden som ger effektiv inläring? Närmar vi oss idealet eller är vi tvärtom på väg bort ifrån det?

Vinterek (2006) beskriver utvecklingen i svenska klassrum som en individualisering. Att undervisningen bör anpassas till vars och ens behov är i sig inte en ny tanke utan har länge framhållits som ett ideal i officiella styrdokument. Men den individualisering som det här är fråga om handlar inte om att lärarna mer aktivt börjat följa varje elevs utveckling utan om att ansvaret för att målen uppnås glidit över till eleverna. Tiden för gemensamma genomgångar har reducerats samtidigt som eleverna i större utsträckning sitter och arbetar ensamma i sin egen takt. Mer än tidigare förväntas också eleverna själva planera och styra sitt skolarbete.

Vi fjärrar oss alltså från Hatties ideal att läraren ska vara aktiv och att inläringen ska ske i tät samverkan mellan lärare och elever. Att svenska elevers resultat försämras i internationella undersökningar som PISA är vad man kan förvänta sig utifrån teorin. För att förstå vad som hänt måste vi dock titta närmare på orsakerna till den individualisering som Vinterek beskriver. Är den resultatet av en medveten politik eller en indirekt effekt av flera samverkande faktorer?

6.1 Förhistorien

Svensk utbildningspolitik har alltid varit starkt påverkad av internationella trender, i synnerhet amerikanska. Det har inte varit uppenbart för den breda allmänheten, eftersom importen av idéer sköts diskret. Det har rört sig om *silent borrowing*¹⁹ vilket kan ha berott på att det stämde bättre med den svenska självbilden att vi var moderna och tillämpade vetenskapliga metoder än att vi helt enkelt härmade andra. Vinterek (2006) noterar att det redan i 1919 års undervisningsplan för folkskolan finns formuleringar som betonar att undervisningen måste anpassas till individen. Här kan man ana en reformpedagogisk influens. Den barncentrerade pedagogiken har fler källor än de amerikanska, men John Dewey var en av de främsta inspiratörerna. Efter andra världskriget blev påverkan västerifrån starkare. Importen bestod då inte minst av behavioristiska idéer och metoder. Men det fortsatte att komma impulser från den reformpedagogiska traditionen och dess övertygelse att undervisningen bör utgå ifrån elevens egna erfarenheter och bygga på deras inre lust att lära.

6.2 Betygen

Den politiska radikaliseringsen i slutet av 1960-talet innebar att alla institutioner och auktoriteter utmanades. Reformpedagogiken fick därmed ett uppsving. Det offentliga samtalet om skolan förändrades också. Ett uttryck för perspektivförskjutningen var att betygen avskaffades på låg- och mellanstadiet. Sjögren (2010) har undersökt vad den förändringen innebar för elevernas framtida utbildningsväg och inkomster som vuxna.

Om betygen försvunnit samtidigt i hela landet hade det varit svårt att isolera betygens effekter från andra faktorer. Men utfasningen var successiv. Stockholm, som var först, tog bort betygen redan 1969, medan de sista kommunerna inte gjorde det förrän 1982. Studien visar att barn till lågutbildade som inte fick betyg på låg- och mellanstadiet hade lägre sannolikhet att nå slutbetyg på gymnasienivå än de som fick betyg. För flickor ökade andelen som inte slutförde en gymnasieutbildning med 8–16 procent och för pojkar med 7–10 procent. Samtidigt fanns en annan grupp som vann på att betygen försvann: söner till högutbildade. Betygsfrihet

¹⁹ Waldow (2008).

på låg- och mellanstadiet innebar för deras del att andelen som nådde högskoleexamen ökade med 5–9 procent. I samma storleksordning steg deras framtida årsinkomster.

Några orsakssamband går inte att fastställa utifrån de data som Sjögren bygger på. En trovärdig hypotes är dock att kvartssamtalen, som var den informationskanal som fanns kvar när betygen avskaffats, var svårare att tolka för föräldrar med kort utbildning än för högutbildade. Hofvendahl (2006) har visat att kvartssamtal, och deras efterföljare utvecklingssamtal, blir starkt präglade både av att tiden är begränsad och av att läraren vill ha en god relation till föräldrarna. Det positiva läraren har att säga om eleven är ofta förstärkt och framhållet som något unikt. Det negativa bäddas däremot in i formuleringar som får budskapet att bli mjukare och problemet att framstå som relativt vanligt.

Betyg har två stora svagheter som återkoppling: Reaktionen kommer sällan och den har inget tydligt samband med konkreta uppgifter som eleverna utfört i skolan. Betygen ger information om huruvida prestationerna på det hela taget varit goda eller mindre goda. Däremot säger de inte eleverna någonting om vad de behöver förbättra eller om hur de ska gå till väga för att nå målet. Fyrkantighet är emellertid inte bara en svaghet utan kan också vara en styrka. Betyg utgör en mer begriplig sammanfattning än vad utvecklingssamtal ger. Tvärtemot avsikten kan betygens avskaffande därför ha vidgat de sociala klyftorna. Men den genomsnittliga effekten är inte stark, och den förklarar knappast det vi ser i de internationella jämförelserna mellan länder. Sverige nådde en topp vid mitten av 1990-talet och hävdade sig då mycket väl i alla testade ämnen. Det är därefter som trenden pekar tydligt nedåt.

Kort sagt: Politikernas hantering av betyg som någonting negativt laddat kan ha bidragit till en utveckling där kommunikationen mellan lärare och elever blev otydligare. Däremot förefaller det osannolikt att avskaffandet av betyg under perioden 1969–1982 skulle utgöra huvudförklaringen till en försämring av svenska elevers resultat som inträffat långt senare.

6.3 Reformerna på 1990-talet

Att söka orsakerna till de senaste 15 årens sjunkande resultat i de reformer som genomfördes på 1990-talet ligger närmare till hands. Ett problem är dock att så mycket hände på en gång att det är svårt

att isolera enskilda reformers effekter från varandra. Är det kommunaliseringen, friskolorna, rätten att välja skola, nedskärningarna, den nya läroplanen, det nya betygssystemet eller något helt annat som orsakat nedgången? Ingen vet säkert. Däremot går det att granska de olika reformerna med utgångspunkt från den individualisering av undervisningen som Vinterek (2006) beskriver. I den mån en reform bidragit till denna utveckling finns det i alla fall skäl att hävda att den försämrat förutsättningarna för sådan undervisning som enligt Hattie (2009) och Marzano (1998) är mest effektiv.

Motiven bakom reformerna har varit olika. Kommunaliseringen motiverades med att det skulle vara mer rationellt och effektivt med en huvudman i stället för två. Ansvaret decentraliserades och den lokala friheten ökade. Även den nya läroplanen var ett uttryck för misstro mot statlig centralstyrning. Skrivningarna blev mer öppna. Ansvaret för att fylla de olika kursplanerna med innehåll flyttades ned till skolorna. Bakom friskolereformen och rätten att välja skola fanns dubbla motiv, dels en principiell uppfattning att viktiga beslut skulle flyttas närmare medborgarna, dels en förhoppning att konkurrens skulle leda till ekonomisk rationalisering och pedagogisk förnyelse.

Var för sig hade ingen av dessa förändringar behövt leda till otydligt ledarskap och försämrade resultat. Finland har till exempel kommunaliserat skolan och under perioden därefter gått från klarhet till klarhet i PISA-studierna. Det är alltså fullt möjligt att både lägga över ett större ansvar på kommunerna och nå toppnivå i de internationella undersökningarna. Forskningen om friskolor och fritt skolval tyder inte på att heller dessa faktorer har någon påtaglig inverkan på elevernas genomsnittresultat. Resursernas betydelse är också relativt liten, även om mindre klasser har positiv effekt under de allra första skolåren.

Gemensamt för de stora förändringarna under 1990-talet är dock rörelsen från centrum till periferi. Kommunaliseringen flyttade ansvar från staten ut till de enskilda kommunerna. Friskolereformen vidgade ytterligare kretsen av huvudmän samtidigt som den skärpta konkurrensen mellan enskilda skolor gav dem skäl att profilera sig och framhålla det som skilde dem från andra snarare än det uppdrag som var gemensamt för alla skolor.

Den minst uppmärksammade förändringen under 1990-talet var att skolan fick ny läroplan och nya kursplaner. En del forskare ifrågasätter om läroplanens skrivningar betyder särskilt mycket för

undervisningen.²⁰ Traditionen och läroböckernas utformning har en mer påtagligt styrande inverkan på vad som händer i klassrummen. Men som den allra tydligaste exponenten för rörelsen från centrum till periferi är förändringen av läroplan och kursplaner värd att studera närmare.

Bakom reformen fanns tanken att styrdokumentet tydligare skulle ge uttryck för att det fanns en progression i lärandet från yta mot djupare förståelse. Två nya begrepp, "mål att sträva mot" och "mål att uppnå", introducerades. Läroplanskommitténs tanke hade varit att de högre målen, "strävansmålen", skulle genomsyra arbetet i skolan (SOU 1992:94). Men det var inte lätt att begripa hur. I praktiken kom därför lärarna att betrakta miniminivån, "mål att uppnå", som en grundkurs, medan "mål att sträva mot" sågs som överkurs. Tendensen märktes redan i tidiga uppföljningar av Skolverket och analyserades senare grundligt i en statlig utredning (SOU 2007:28).

Det som var tänkt som en höjning av ambitionerna blev i praktiken en sänkning. Inte för att någon önskat det, utan för att staten i förhållande till lärarna var så otydlig att många aldrig begrep hur läroplanen skulle tolkas och vad reformen syftade till. Att missförstånd ledde till sänkta ambitioner var en grym ironi. Men osäkerheten om vad staten menade kan i sig ha haft en demoraliserande verkan på lärarna. Att leda med kraft och konsekvens är svårt för den som själv har fått förvirrande direktiv uppifrån.

Det finns också ett annat mer direkt samband mellan de nya styrdokumentet och ett otydligare ledarskap i klassrummen. Vinterek (2006) framhåller att det i 1994 års läroplan (Lpo 94) uttryckligen är ett mål att eleverna ska ta ett större eget ansvar för inläringen. Det skulle inte med nödvändighet behöva innebära att läraren blev passiv eller valde en tillbakadragen roll. Men för att någon ska kunna få ett större ansvar måste någon annan lämna ifrån sig åtminstone delar av sitt eget ansvar. I den mån Lpo 94 påverkat

²⁰ Se t.ex. Engström & Magne (2008) som i en av flera studier om "Medelsta-matematik" skriver:

Det är frapperande likheter i fråga om elevernas matematiska prestationsnivå för de tre undersökningsåren. Detta trots de stora skillnader som finns mellan de olika läroplanerna. På de uppgifter som eleverna år 1986 hade höga lösningsfrekvenser, har även 2002 års elever det. På de uppgifter där 1986 års elever var svaga, där är också 2002 års elever svaga. I niorna kan det vara drygt en tredjedel av eleverna som med användbar behållning när de studerade utbildningsmålen ungefär lika för alla åren.

Vilken roll spelar då läroplanen för matematikundervisningens utformning? Vår slutsats kan inte bli annat än att den spelar en högst försumbar roll.

lärares syn på sitt uppdrag, så är det därför sannolikt att de föreställt sig två kommunicerande kärn: När eleven ska ta mer ansvar får läraren mindre.

Termerna som används för att beskriva vad som sker i en undervisningssituation förändrades radikalt mellan den första läroplanen för grundskolan 1962 och Lpo 94, noterar Vinterek vidare. I de första läroplanerna fanns en tydlig ”lära-ut-sida”, som gällde lärarnas ansvar, och en tydlig ”lära-in-sida” kopplad till eleverna. I Lpo 94 talas mycket mindre om undervisning. Texten domineras helt av begreppet lärande som avser det eleverna ska göra.

Förändringen av hur läroplanerna skildrar det som sker i klassrummen kan vara ett tecken på att en ny kunskapssyn har slagit igenom, menar Vinterek. Det förefaller sannolikt. Men i så fall behöver de förändringar som skett i klassrummen inte vara orsakade av läroplanen. Både formuleringarna i Lpo 94 och den tilltagande individualiseringen i klassrummen kan vara uttryck för bredare tankeströmningar i tiden.

Den amerikanska utbildningshistorikern Diane Ravitch (2010) beskriver hur försöken från federal nivå att ge fylligare och mer kvalificerade beskrivningar av utbildningsinnehållet i olika ämnen stupat på att det inte gått att nå enighet om vilket detta innehåll borde vara. Det finns amerikanska särdrag i den historien. Delstaterna har en stark tradition av att värja sig mot styrning från den federala nivån. Att den politiska kulturen är starkt polariserad bidrog också till misslyckandet. Ändå speglar svårigheterna något mer generellt: en tilltagande osäkerhet om vari en gemensam kärna av för alla relevant kunskap skulle bestå. Till en del bottnar denna osäkerhet i att mängden möjliga kunskapskällor snabbt ökar. Men den har också att göra med att gamla hierarkier har kommit att ifrågasättas. Ingen har längre tillräcklig auktoritet för att fastslå vad det är alla måste känna till. Den som försöker beskylls antingen för att ha en inskränkt kunskapssyn eller för att packa på eleverna sina egna politiska åsikter.

Att Sverige på 1990-talet ersatte det gamla relativa betygssystemet med ett målrelaterat system kan tyckas stå i strid med en sådan tolkning av tidsandan som postmodernt relativistisk. Men synar man det nya betygssystemet lite närmare inser man att det drog i samma riktning som Lpo 94. För det första var det aldrig målrelaterat i meningen att det skulle finnas ett för alla gemensamt ämnesinnehåll. Målen formulerades i termer av kvaliteter. För högre betyg krävdes inte mer kunskap i betydelsen större mängd

tillägnade fakta utan att eleven visat en djupare förståelse av ämnet. Kunskapsteoretiskt var det rimligt att betona de kvalitativa skillnaderna mellan olika betygsssteg. Ytterst är det en djupare förståelse av ämnet som undervisningen syftar till. Det finns dock två problem med denna inriktning. Den starka betoningen av kvaliteter kunde skapa intrycket att det fanns en motsättning mellan ytlig faktakunskap och eftersträvansvärd djupare förståelse. I realiteten hänger de två nivåerna samman. Den som har en smal bas av faktakunskap får helt enkelt svårt att dra egna slutsatser och nå till den eftersträvade djupare ämnesförståelsen.

Det andra problemet är att betygssystemets mentala bild av en trappa, snarare än en kontinuerlig kunskapsprogression, försvagade klassen som enhet. I stället för att som grupp ges det gemensamma målet att försöka lära sig så mycket som möjligt, ställdes eleverna inför en à la carte-meny: Det fanns en typ av uppgifter för dem som ville få betyget Godkänt, en annan för dem som strävade efter Väl godkänt och en tredje för dem som siktade mot Mycket väl godkänt. Även om nivågruppering formellt var en undervisningsform som trängts tillbaka, kom den här in bakvägen som en informell men högst reell uppdelning av eleverna efter ambitionsnivå.

Det nya betygssystemet kan på så sätt ha bidragit till en överflyttning av ansvar från lärare till elev och därmed också till en social skiktning. När elever själva får välja hur högt de ska sikta ökar den sociala bakgrundens betydelse. Den tendensen kan ytterligare ha förstärkts av att läroplanens skrivningar om olika kunskapskvaliteter var abstrakta och svårtolkade, inte bara för lärarna utan också för elever och föräldrar.

6.4 Slutsatser

Tre stora förändringar skedde på 1990-talet. Kommunaliseringen innebar en decentralisering av ansvar. Friskolereformen ledde, i kombination med rätten att välja även bland kommunala skolor, till att ett tidigare mycket enhetligt skolsystem fick inslag av konkurrens och en växande mångfald av profilerade alternativ. Och 1994 års läroplan medförde en delegering av ansvar nedåt, från staten till skolorna och från läraren till eleverna. Ingen av dessa rörelser, som hade det gemensamt att de gick från centrum och utåt, behövde i sig vara negativ. Människor som är närmare själva

kärnverksamheten kan ha bättre förutsättningar att bedöma de lokala behoven och att finna effektiva lösningar. En större mångfald kan göra det lättare för alla att finna något som passar just dem. Ytterst är hela poängen med skolan att eleverna ska lära sig att ta ansvar och bli självgående på en livslång resa mot allt djupare och bredare kunskaper.

Men summan av alla förändringarna har blivit en tilltagande osäkerhet. Det har blivit svårare för lärare att få klart för sig vad som förväntas av dem. Samtidigt har eleverna i allt större utsträckning lämnats utan tydlig ledning från sina lärare. Eftersom systemet har blivit mindre enhetligt stämmer denna beskrivning självklart inte in på alla klassrum och alla skolor. Det finns enskilda lärare som mycket väl förstått intentionerna i Lpo 94 och som skickligt utnyttjat det målrelaterade betygssystemet för att göra klart för eleverna att det inte räcker att kunna återge fakta, utan att målet är att eleven ska skaffa sig en förtrogenhet med ämnet utifrån vilken de kan dra egna slutsatser. De fristående skolorna är en heterogen grupp. Där finns skolor som profilerat sig som traditionella både i fråga om värderingar och metoder. Andra har lockat med fria arbetsformer som projekt och beskrivit lärarna som mentorer.

Denna mångfald är en viktig aspekt av den svenska skolans förändring. I jämförelse med det centraliserade och enhetliga system som fanns fram till början av 1990-talet är det nuvarande svårångat. Det finns färre generella sanningar som gäller systemet som helhet. Skillnaderna mellan skolor och mellan klassrum har vidgats. Syftet med denna rapport är dock att försöka synliggöra de stora linjerna. Håller vi oss till dem och bedömer den svenska skolan med utgångspunkt från Hatties (2009) och Marzanos (1998) analyser av vad som karaktäriserar effektiv undervisning, så framstår Sverige närmast som en motbild. Utvecklingen här skulle kunna tjäna som illustration till vad som händer när målen blivit otydliga och lärarens roll diffus.

I sin bok "Visible learning" har John Hattie en kritisk udd mot så kallade konstruktivistiska teorier som i reformpedagogisk tradition betonar barnet och ser det som ett ideal att eleverna själva söker sig fram till kunskap. Hattie hävdar inte alls att det skulle vara fel att utgå ifrån barnet eller att det är oviktigt att aktivera eleverna. Irritationen bottnar i att metastudierna som han gått igenom inte ger konstruktivisterna stöd för deras anspråk på att ha funnit en bättre pedagogik. Snarare tvärtom. Metoder som

konstruktivister dömer ut som förlegad katederundervisning visar sig effektiva, medan metoder som innebär att läraren tar på sig en mer tillbakadragen roll som handledare och mentor är relativt ineffektiva.

Hatties poäng är inte att det var bättre förr eller att läraren ska tala och eleverna bara vara mottagare av lärarens visdomsord. Självklart måste eleverna vara aktiva för att inläringen ska bli effektiv. Men det finns ingen motsättning mellan aktiva elever och aktiva lärare. Det är när lärarna lagt en stabil grund och skapat tydliga förutsättningar för elevernas egna aktiviteter som inläringen blir effektiv.

Det finns svenska lärare som spelar en sådan roll i klassrummet, som sätter upp tydliga mål och kontinuerligt registrerar hur väl arbetet framskrider. De söker återkoppling från eleverna, anpassar sitt agerande till de signaler som de får från klassen, sätter ramar inom vilka eleverna själva kan pröva sin förmåga och tränar dem i att själva bedöma utfallet av sitt självständiga arbete. Kort sagt, det finns i Sverige lärare som lever upp till Hatties ideal om synlig inläring. Men den svenska skolpolitiken har som helhet inte skapat en miljö som varit gynnsam för denna typ av ledarskap. Medan lärare i länder som Finland och Japan har kunnat finna trygghet i att de deltar i ett nationellt projekt som syftar till att höja alla elevers kunskapsnivå har svenska lärare varit ifrågasatta. Först från vänster för att deras undervisningsmetoder var alltför traditionella. Sedan från höger för att de tvärtom var för flummiga. Och kommunaliseringen genomfördes i konfrontation med stora delar av lärarkåren.

Den som vet vad målet är och känner sina överordnades förtroende kan växa när handlingsfriheten vidgas. Det kan vara en viktig del av förklaringen till det finska utbildningsundret. Större autonomi fick lärarna att utvecklas, att ta mer egna initiativ och bli bättre på att anpassa sitt arbetssätt till de egna elevernas behov.

För människor som varken är säkra på vad som förväntas av dem eller vad målet är kan vidgad frihet öka osäkerheten ytterligare. I stället för att växa med ansvaret blir de desorienterade och passiva.

Det går inte att bevisa att detta är huvudorsaken till de svenska elevernas sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar. Men lägger vi samman det vi vet om den svenska skolans utveckling under de senaste decennierna med det vi vet om andra länder och om internationell forskning, så framstår den svenska utvecklingen

som problematisk. Inte bara för att elevernas resultat försämrades utan också för att uppgiften ur lärarens perspektiv har blivit otydligare. Staten lämnade inte bara över ansvaret för lärarna till kommunerna. Den gav också lärarna nya styrdokument som gav stort utrymme för tolkning. Avsikten att flytta ansvaret nedåt var inte att ta miste på. Men vem skulle fylla tomrummet efter staten? Kommunen, skolledningen eller den enskilda läraren?

Friskoleexpansionen och rätten att välja skola gjorde att skolorna i högre grad än tidigare blev konkurrenter. De skulle tävla med varandra och försöka övertyga elever och föräldrar om att de var värda att väljas. Behovet av profilering kunde svetsa samman personalen på en skola och få den att bli mer medveten om den egna skolans särart och starka sidor. Men hur dessa förhöll sig till lärarnas professionella plikter som ytterst ansvariga för att intentionerna i den nationella utbildningspolitiken förverkligades var inte uppenbart. Uppgiften blev ännu lite mer komplex och ännu starkare präglad av inre motsättningar.

McKinsey (2010) fann att länder som gått från svaga till medelgoda resultat kännetecknades av att de satsat på stabilisering av sina system. Staten hade blivit tydligare med sina mål och mer noggrann i sin uppföljning av resultaten. Inom gruppen som gått från goda till mycket goda resultat var mönstret i stället att centrum släppte efter på kontrollen och gav lärarna större eget ansvar att utveckla metoderna och följa upp elevernas resultat. Sverige fanns inte med bland de undersökta länderna. Men skulle vi placeras in i denna utvecklingstrappa framstår vi som någon som försökt klättra uppåt men inte varit riktigt i balans och i stället för att komma uppåt trillat ned ett trappsteg.

7 Vad lärare kan lära

Sverige har mycket att lära både av länder vars skolsystem nått bättre resultat och av internationell forskning om skolan. Men innan man ger sig i kast med uppgiften att introducera effektivare metoder i Sverige måste man ha en klar bild av förutsättningarna. Historien är full av misslyckade skolreformer.²¹ Det vanliga mönstret är att nyheter introduceras och att sättet att tala om vad som sker i skolan förändras. Men vid närmare granskning framgår att inte särskilt mycket har hänt. Det kan bero på reformtrötthet. Lärare som sett reformerna komma och gå kan finna det tryggast att hålla sig till det arbetssätt som de redan använder och vet fungerar.²² En del av förklaringen kan också vara att det finns starka nationella utbildningstraditioner.²³ Redan under den egna skoltiden har de som senare blir lärare skolats in i ett sätt att se på vad det innebär att undervisa. Nya metoder tolkas i ljuset av det redan välbekanta och färgas av det. Förändringen stannar därför ofta på ytan även när lärarna gillar de nya metoderna och själva tror sig tillämpa dem.²⁴

Ett annat problem är att enskilda drag i framgångsrika metoder rycks ur sitt sammanhang. Att japanska lärare ofta ställer sina elever inför svåra problem som de sedan diskuterar med hela klassen, innebär inte med nödvändighet att amerikanska eller svenska elevers resultat skulle förbättras om bara deras lärare gjorde som de japanska. Stiglers och Hieberts studie av TIMSS 1999 talar för att det inte är själva undervisningsformen, tyngdpunkten på helklassundervisning eller enskilt arbete, som är avgörande. Om en metod fungerar eller inte beror på den helhet som den ingår i.

²¹ Se t.ex. Tyack & Cuban (1995).

²² Lortie (1975/2002).

²³ Stigler & Hiebert (1999/2009).

²⁴ Se t.ex. avsnittet om *overassimilation* i Darling-Hammond & Bransford (2005).

Exemplet Nederländerna²⁵ visar att det går att nå goda resultat med mycket enskilt arbete. Problemet med den individualisering som skett i svenska klassrum²⁶ är inte främst själva ökningen av andelen eget arbete utan otydligheten, att eleverna lämnats alltför ensamma, utan tydlig riktning på det egna arbetet.

För att motverka denna utveckling kan staten försöka bli tydligare med vad den vill. Den kan introducera styrdokument som är mer explicita i sina skrivningar om målen och göra uppföljningen av att alla elever når målen striktare. På denna väg har Sverige redan slagit in. Vi har fått ny läroplan och nya kursplaner. Vi har fått nationella prov redan i årskurs 3 och betyg från sexan. Det är inte på sådana åtgärder toppnationer som Finland och Japan byggt sin framgång. Men större tydlighet från statens sida skulle kunna bryta den onda cirkel som Sverige hamnat i och stabilisera skolsystemet.

Om Sverige siktar högre krävs en politik som är inriktad på något mycket svårare: att skapa en mekanism för successiv utveckling av lärarnas kompetens.

Hatties (2009) genomgång av skolforskningens metaanalyser tyder på att det går att nå omedelbara positiva effekter när lärare väljer undervisningsmetoder som är tydliga och när de systematiskt söker återkoppling från eleverna på vad de förstått och på var det finns behov av mer stöd. För att ett sådant arbetssätt ska slå igenom och inte bara bli en läpparnas bekännelse måste lärarens isolering i klassrummet brytas. Det behövs institutionella former för samverkan mellan lärare vars uttryckliga syfte är att förbättra undervisningsmetoderna. Japanska *Lesson study* är en sådan form. Det är inte en pedagogik utan snarare en metod för utveckling av pedagogiken. Stigler och Hiebert (1999) pläderade i "The Teaching Gap" för att USA skulle lära av Japan och introducera *Lesson study* som ett system för stegvis förbättring av den amerikanska skolan. De betonade mot bakgrund av den långa historien av amerikanska reformmisslyckanden att det inte finns några genvägar. Undervisningskulturer förändras inte över en natt. Framgång förutsätter uthållighet och insikt om att det tar tid att förändra djupt rotade vanor och föreställningar.

Förhoppningen var att kunskapen om *Lesson study* skulle spridas över USA och skapa en positiv spiral där lärare blev mer uppmärksamma på vad som kan förbättras, mer benägna att pröva nya arbetssätt och med stigande resultat också skulle få mer

²⁵ Stigler & Hiebert (2009).

²⁶ Vinterek (2006).

uppskattning från arbetsledning, politiker och allmänhet. Tio år senare tvingades Stigler och Hiebert konstatera att det var svårare än de trott att få till stånd en sådan självförstärkande positiv utveckling.²⁷ Pionjärer som försökt ändra undervisningskulturen hade stött på motstånd. Dessutom hade lärare som anammat idén om successiv utveckling av undervisningsmetoderna genom *Lesson study* inte sällan missat något väsentligt. De planerade lektioner tillsammans men tog sedan för lätt på den efterföljande processen av observation, utvärdering och modifiering av de gemensamt planerade lektionerna.

Inte bara undervisning utan också lärares professionella utveckling äger rum i ett kulturellt sammanhang, konstaterade Stigler och Hiebert lite uppgivet. Hur sant det än är måste emellertid den kritiska frågan ställas: Kan de ha missat något väsentligt? Var de offer för önsketänkande när de hävdade att lärare genom att tillsammans planera och utvärdera lektioner kan förändra undervisningskulturen på ett sätt som leder till att elevernas kunskaper förbättras?

Tyvärr finns skäl att tro det. I en analys av forskningslitteraturen om försök att förbättra elevresultaten genom att utveckla lärarnas undervisningsmetoder och ämneskunskaper konstaterar Timperley m.fl. (2007) att det inte finns mycket stöd för att det skulle räcka att ge lärare tid och resurser för att själva finna effektivare metoder. I nästan alla studier som visade på förbättrade elevresultat hade lärare i någon fas arbetat tillsammans med inriktning på frågor som låg nära deras klassrumsvardag. Men även om sådant samarbete kunde sägas vara en nödvändig förutsättning för framgång var det inte tillräckligt.

Begränsningen låg dels i att gruppen ofta saknade kunskaper som behövdes för att framsteg skulle bli möjliga, dels i att lärarna bekräftade snarare än ifrågasatte varandras syn på uppgiften. I stället för att upptäcka svagheterna i sitt nuvarande arbetssätt och bli mer öppna för förändring befastes de i övertygelsen att de redan i allt väsentligt arbetade på ett effektivt sätt.

Av de 97 studier och grupper av studier som såväl uppvisade betydande förbättringar av elevresultaten som uppfyllde Timperleys m.fl. metodologiska krav fanns bara en aktivitet som var gemensam för alla: att lärarna hade fått lyssna på personer med större kompetens än de själva. Inte heller tillgång till experter var

²⁷ Stigler & Hiebert (2009).

dock någon garanti för framgång. Medan problemet med att låta lärare på egen hand söka bättre metoder var att de satt fast i det gamla, ledde en stark förlitan på experter till att de förändringar som uppnåddes inte blev bestående. Dessutom visade det sig att även när stark expertstyrning fick lärarna att förändra sitt agerande i klassrummet, så uteblev ändå de positiva effekter på elevernas inlärning som varit själva syftet med att få lärarna att ändra beteende.

De studerade reformprogram som verkligen hade lett till att elevernas inlärning förbättrats var mer komplexa. Dessa förlitade sig inte helt vare sig på samverkan mellan lärare eller på expertstöd utan hade inslag av båda och var uppbyggda som en helhet där delarna kompletterade varandra. Ofta inleddes de med en aktivitet som skulle tjäna som katalysator. Lärare kunde till exempel få se sina elever undervisas av en expert och på så sätt få upp ögonen för sådant som de inte sett tidigare. Såväl den positiva överraskningen att en elev visade sig ha djupare kunskaper än vad läraren trodde som den negativa överraskningen att även duktiga elever missförstått grundläggande begrepp kunde ge läraren motivation att förändra sin undervisning. Efter katalysatorfasen introducerade experten ny teori. Slutligen gavs lärarna tillfälle att omsätta teorin i praktiken.

Gemensamt för de effektiva programmen var också att de pågick under en längre tid. Det var inga endagsövningar utan cykler av teori och praktik som kunde återkomma under loppet av flera år. Att förändra människors sätt att tänka och handla är ingen enkel och transparent process. Det man tror ska fungera gör det ofta inte, medan till synes små insatser andra gånger får en stor effekt. I internationell forskningslitteratur har det som händer på vägen mellan lärarens handlingar i klassrummet och den avsedda effekten på elevens kunskaper beskrivits som en svart låda. Timperley m.fl. framhåller att reformer som är inriktade på att genom förändring av lärares arbetssätt få elever att lära sig mer blir en process med två svarta lådor, dels den mellan undervisning och elevinlärning, dels den mellan lärarutvecklingsprogram och förändrad undervisning. Mellan reformintentionen och det eftersträfvade nya arbetssättet finns läraren med sina känslor, värderingar, vanor, förkunskaper och tolkningar av uppgiften. Vad som får lärare att ändra sitt undervisningssätt är delvis höljt i dunkel.

Ett sätt att öka förståelsen för hur sådana processer fungerar är dock att fråga lärarna själva hur de uppfattar sitt agerande i klass-

rummet. Kennedy (2004) lät videofilma lektioner och sedan titta på filmerna tillsammans med lärarna. De fick beskriva sina egna handlingar och berätta hur de tänkte, vilka problem de såg och vad de ville uppnå. Mest slående var att lärarna ofta återkom till vikten av att lektionen inte tappade fart. När lärare upplevde konflikter mellan olika strävanden var det i regel oviljan att råka ut för en tempoförlust som avgjorde hur de hanterade målkonflikten.

Att en elev till exempel ställer en fråga som ligger lite i utkanten av det som klassen håller på med öppnar möjligheter att på ett lekfullt sätt väva in sådant som elever själva funderar över i det som är dagens tema. Men kanske är frågan varken intressant eller ens begriplig för klasskamraterna. I så fall riskerar läraren att tappa både deras intresse och tråden i den egna planerade lektionen.

Ett liknande dilemma uppstår när en elev inte riktigt förstått. Läraren försöker då i allmänhet att snabbt förklara med lite andra ord. Men om läraren får nya indikationer på att eleven verkligen inte begripit uppstår ett dilemma: Är ytterligare försök att genast få med denna elev värda risken att förlora alla de andras uppmärksamhet? Eller ska denna enda elevs behov åtminstone för stunden få stå tillbaka för kamraternas?

Frågan om att hålla tempo, att ta tillvara lektionens rörelseenergi framåt, handlar om lärarens relation till klassen som helhet. Men att lärare tillmäter lektionens tempo så stor betydelse är inte bara en fråga om enkel matematik, att många elevers behov väger tyngre en endas. Det handlar också om rädsla.

Att tala inför publik är en dans på slak lina. Även erfarna talare lever med risken att de ska komma av sig och falla ner i avgrunden. Ofta är denna skräck överdriven. Publiken utgörs inte av monster och även den som tillfälligt tappat tråden brukar kunna ta upp den igen. Men hotet är inte inbillat utan högst reellt, för när den som getts ordet kommer av sig uppstår ett socialt vakuum. Det blir oklart vad som gäller. Talaren som står mållös inför sin publik har visat sig svag och därmed blivit utlämnad till den på nåd och onåd.

Lärares oro för att deras lektioner ska tappa tempo är besläktad med denna allmänmänskliga skräck för att få ordet, tappa det och plötsligt stå blottad och försvarslös inför andra människor. Läraren får med tiden stor erfarenhet av att tala inför elever. Men att leda en lektion är en mer mångfasetterad uppgift än att hålla ett föredrag. Det handlar om att tolka det som sker i klassrummet, om att avgöra när det är dags att övergå från en aktivitet till en annan och

när det krävs ett ingripande för att eleverna inte ska tappa fokus på uppgiften.

Lärarens skräck är att förlora initiativet. Om eleverna inser att läraren inte har en aning om vart hon är på väg kan det tomrum som uppstår fyllas av egna destruktiva initiativ. Hur illa det går beror på klassens sammansättning. Men att återfå förlorad respekt är svårt, i praktiken ofta omöjligt.

Rörelseenergi är därför inte bara en fråga om att hinna med kursinnehållet på utsatt tid. Det handlar om att upprätthålla auktoriteten som ledare och är därför en viktig aspekt av alla de små vägval som en lärare hela tiden gör i klassrummet. I skolreformatörernas värld däremot är upprätthållandet av tempo en ickefråga. Här ligger, menar Kennedy, en orsak till att skolreformer så ofta slår fel. Politiker och skoladministratörer utgår från att det finns något viktigt som lärare måste förstå och sedan tillämpa i klassrummen. Men om lärarna i klassrummet inte har ett enda mål utan flera olika delvis konkurrerande mål tvingas de hela tiden till snabba vägval. Och med tiden skaffar de sig vanor, sätt att agera som de automatiskt tar till för att de inte orkar hela tiden leva med klassrumssituationens fulla komplexitet.

Reformuppgiften är således av annan art än reformatörerna själva insett, menar Kennedy:

The problem reformers face may not be one of persuading teachers of their ideals, but instead one of persuading teachers to weigh different areas of concern differently as they make moment-by-moment tradeoffs.

Vuxna är mer svärpåverkade än unga människor. Vanorna sitter djupare. Värderingarna är mer orubbliga. Men de två delprocesser som Timperley m.fl. liknar vid svarta boxar är ändå i grunden likartade. Både steget från reformavsikt till förändrat lärarbeteende och det från undervisning till förbättrad elevinlärning rör vid den grundläggande frågan: Hur får man människor att ta till sig ny kunskap och att sedan själva vidareutveckla den?

I en studie som sammanfattar vad forskningen säger oss om denna grundläggande fråga, "How People Learn", har Bransford m.fl. (2000) tre huvudpunkter:

1. De studerande tar med sig sina föreställningar om hur världen fungerar in i klassrummet. Om inte dessa aktiveras i

- inlärningssituationen blir ny kunskap inte integrerad med den befintliga, och då återgår de snart till sina gamla föreställningar.
2. För att behärska ett ämnesområde måste de studerande (a) ha en stadig grund av faktakunskap, (b) utveckla ett begreppsligt ramverk som bidrar till förståelsen av nya fakta och idéer och (c) organisera kunskapen på ett sätt som gör den lätt att komma ihåg och tillämpa.
 3. En metakognitiv inställning till undervisning kan hjälpa de studerande att ta kontroll över sin egen inläring. Det handlar om att lära sig sätta upp mål för de egna studierna och om att utveckla förmågan att själv bedöma framstegen och göra de förändringar som krävs för att inläringen ska bli så effektiv som möjligt.

Dessa tre insikter är lika viktiga när program för utveckling av lärares kompetens ska tas fram som när undervisningsmetoderna ska förändras i syfte att få eleverna att lära sig mer. Timperleys m.fl. (2007) slutsatser ligger väl i linje med huvudpunkterna i Bransford m.fl. (2000). Huvudmönstret i de analyserade studierna är att de eftersträvar goda elevresultaten nås när lärarutvecklingsprogrammen har varit inriktade på att få fram de föreställningar och attityder som lärarna bär med sig. Delvis för att knyta an till dem och bygga vidare på dem. Delvis för att utmana dem så att det blir möjligt för lärarna att tänka nytt. De framgångsrika programmen hade en tydlig betoning på ämnesinnehåll och tillämpning av ny ämneskunskap i praktiska undervisningssituationer. Gemensamt för många av dem var också det systematiska arbetet med återkoppling som metod att kontrollera processen och undersöka vad som behövde modifieras för att resultatet skulle bli det eftersträvarde.

Det finns ingen enkel standardlösning, vare sig för lärarna eller för reformatorer som vill påverka lärarnas beteende. Samtidigt som lärarnas bundenhet vid det arbetssätt som de vant sig vid är det största hindret för utveckling, är lärarna alla skolreformatorers viktigaste samarbetspartner. Det är lika omöjligt att uppnå förbättringar utan att utmana lärarnas vanor som det är att nå framgång genom att tvinga lärarna till något de inte tror på.

Förändringsprocessen kräver en balansgång. Å ena sidan hotar stagnation, å andra sidan en konflikt med lärarna som antingen leder till att de alltför passivt underordnar sig eller till att de i

praktiken agerar i strid med reformavsikterna. Timperley m.fl. noterar att de som driver projekt som syftar till utveckling av lärarnas arbetssätt har som mål att förändra deras föreställningar och beteende. Lärarna däremot anser i allmänhet inte att det finns något behov av djupgående förändring. Denna frånvaro av gemensamma mål är problematisk.

Utan ömsesidig respekt är förändringsprojektet dömt att misslyckas. Lika lite som lärare kan nå goda resultat utan att skapa en förtroendefull relation till eleverna kan experter utveckla undervisningen utan en förtroendefull relation till lärarna. Projekten är i båda fallen gemensamma. Eleverna kommer inte till skolan bara för att ta emot lärarens kunskaper och läraren inte till utvecklingsprogram bara för att ta efter det experten säger åt dem.

När Hattie (2009) hävdar att effektiva undervisningsmetoder förenas av att inlärningen är synlig avser han inte bara deras direktitet utan också deras ömsesidighet. Både lärare och elev är involverade i en inlärningsprocess. De kan se och bidra till varandras strävan. Återkoppling handlar då inte främst om allmänt uppmuntrande ord från läraren till eleverna utan om den specifika information som eleverna kan ge läraren om sina insikter och svårigheter för att läraren bättre ska kunna anpassa sin undervisning till deras behov.

Detsamma måste präglade mötet mellan lärarna och experter som har uppdraget att utveckla deras undervisning. Experter är inte missionärer som ska predika forskningens rena lära. Den viktigaste återkopplingen är även där den som kommer nerifrån och upp, alltså från lärare till expert. Det finns två orsaker till det. Den ena är att lärares erfarenheter, värderingar och övertygelser måste komma in i processen för att den ska leda till annat än ytlig inläring. Den andra är att forskningen och experterna aldrig sitter inne med hela svaret. Lärarna har praktiska insikter som experterna saknar. Och ytterst är det de som ska göra jobbet.

8 Vad bör göras?

Till sist återstår bara det allra svåraste: att gå från experiment-situationens lilla skala till det nationella skolsystemets stora skala. Hur översätter vi Hatties (2009) insikter om effektiv undervisning och Timperleys m.fl. (2007) om effektiva lärarutvecklingsprogram till svensk skolpolitik? Huvudproblemen kan sammanfattas med de tre orden: förvrängning, kompetensbrist och hybris.

1. När ett komplext reformprogram, som ursprungligen tillämpats av dem som skapat det, ska genomföras i stor skala blir det åtminstone delvis missförstått och förvrängt.
2. Tillgången på erfarna och skickliga experter är begränsad. På samma sätt som minskad klasstorlek kan sänka undervisningskvaliteten för att de nya lärare som måste anställas är oerfarna, kan effekterna av lärarutvecklingsprogram bli negativa om det inte finns tillräckligt många personer som har kompetens för uppgiften.
3. Den som tror sig ha funnit den heliga graalen drabbas lätt av övermodets dövhet.

Det skulle kunna gå riktigt illa om en kader av snabbutbildade "undervisningsexperter" skickades ut i svenska skolor för att få lärarna att ompröva sitt sätt att undervisa. Varken i Hatties eller Timperleys m.fl. analys är poängen att en viss metod är överlägsen alla andra. Det som förenar de effektiva reformprogrammen är snarast en sammanhållande kultur som präglas av insikten att det inte finns något en gång för alla givet svar. Utbildning handlar inte om att vissa ger och andra tar emot eller om att någon beordrar och någon annan lyder. Det är en gemensam resa som saknar slutmål men har en för alla tydlig riktning. I Hatties anda skulle man kunna säga att den viktigaste skolpolitiska återkopplingen är den som går nerifrån och upp. Skolpolitiken borde bli en läroprocess där en

målmedveten strävan att utveckla undervisningen förenas med öppenhet för vad som faktiskt händer där ute.

Men insikt om uppgiftens art räcker inte. Verkligheten förändras inte heller främst av goda avsikter. För bestående förändring krävs institutioner som ger det nya struktur, som etablerar ett organisatoriskt faktum och har en påtagligt styrande inverkan på människors handlingar.

Skolan är i sig ett tydligt exempel på institutionernas makt, både på deras kraft att förändra och på deras begränsningar. Den organisatoriska lösningen att undervisa ungdomar i grupp är kostnadseffektiv. Den kan också ha sociala poänger, för vi är inte bara individer utan också samhällsvarelser som måste lära sig att ta hänsyn till andra och att samarbeta.

Lösningen att föra grupper på 20–40 ungdomar samman i rum där de under ett visst antal minuter möter en vuxen i taget är en institutionell framgångssaga. I över hundra år har skolans grunddrag förblivit desamma, och vart man än åker i världen känner man som besökare igen sig i klassrummen.

Men samtidigt som skolan som institutionell lösning har varit framgångsrik har det hela tiden funnits en underström av frustration och missnöje: Är detta verkligen den bästa möjliga inlärningsmiljön? Och svaret är förstås nej. Skolan är inte utformad för att ge enskilda individer optimala förutsättningar för intellektuell och personlig utveckling. Skolan var från början en kompromiss. Skälet att undervisa i grupp var inte främst pedagogiskt utan ekonomiskt.

Det pedagogiska problemet är att unga människor inte är några tomma kärl som det bara är att fylla med så mycket kunskap som möjligt. Människan utgör ett självreglerande system. Den som vill lära någon annan något är därför beroende av den andres medverkan. Eleverna behöver inte tycka att studierna är roliga och pedagogiken måste inte utgå ifrån en naturlig lust att lära. Även sådant som rädsla, social konformism, fåfänga eller självhävdelsebegär kan få människor att studera intensivt och målmedvetet. Men på något sätt måste det inre självreglerande systemet aktiveras för att det ska bli någon inlärning.

Om lagstiftaren hade haft obegränsade ekonomiska och mänskliga resurser skulle det effektivaste sättet att få de unga att tillägna sig ny kunskap kanske ha varit att skicka ut dem i världen tillsammans med en vuxen mentor. Men när man lever med restriktionen att många elever ska undervisas tillsammans av en

lärare i taget måste man underkasta sig den institutionella logik som följer av detta.

Att eleverna är många innebär att tiden för interaktion med det enskilda barnet blir mycket begränsad. Dessutom har gruppen sin egen dynamik. Lärare som inte förstår det eller inte klarar av att socialt hantera det är förlorade. Hur mycket de än kan och hur mycket de än brinner för uppgiften att dela med sig av sina kunskaper kommer de att misslyckas.

Skolan som institution förutsätter att läraren etablerar kontroll över klassen. Det måste inte ske genom hårda disciplinära åtgärder. Energi, smittande entusiasm eller tydlig struktur kan i praktiken betyda mer. Men att ledarskapet över klassen upprätthålls är en nödvändig förutsättning för verksamheten. Om eleverna har respekt för sin lärare och deras intresse väcks, kan kontrollen och den effektiva inlärningen gå hand i hand. Under varje lektion tvingas dock läraren göra en massa snabba val, dels mellan kontroll och pedagogiskt innehåll, dels mellan enskilda elevers behov och hur klassen ska hanteras som grupp.

Med tiden automatiseras dessa ögonblickliga bedömningar av hur olika situationer ska hanteras. Det innebär en avlastning. Men att valen görs oerhört snabbt och delvis omedvetet innebär samtidigt att lärares handlingsmönster är svåra att förändra.

För att lärare ska kunna vidareutveckla sina metoder krävs inte bara att de i teorin förstår behovet av förnyelse utan också att de i praktiken ges tillfälle att öva in ett annat sätt att agera. Som framgick av Timperley m.fl. (2007) har de mest framgångsrika lärarutvecklingsprogrammen byggd på cykler av teori och praktik som återkommer under en längre tid.

Kollegial samverkan är bra, sannolikt nödvändig för att reformer i syfte att utveckla lärarnas yrkeskompetens ska leda till förbättrade elevresultat. Men om lärarsamarbetet inte ingår i ett sammanhang där det också finns ett påtagligt yttre tryck blir utvecklingsprogrammen av större socialt än pedagogiskt värde. De bryter lärarnas isolering och ger dem tillfälle att tala med varandra om problem som de upplever i sin vardag. Men risken är att de mer bekräftar varandra i sina föreställningar om hur undervisningen ska bedrivas än hjälper varandra att bryta gamla vanor.

Att *Lesson study* faktiskt ger goda resultat i Japan beror sannolikt på att metoden där ingår i ett institutionellt och kulturellt sammanhang av höga förväntningar och krav på resultat. Arbets sättet har vuxit fram successivt under många decennier. De små

grupperna av lärare arbetar tillsammans med att skapa en riktigt genomtänkt och välavvägd lektion, inte främst för att själva få nytta av den, utan för att dela med sig av sina erfarenheter. *Lesson study* handlar om att höja nivån på undervisningen i hela landet. Därmed fogar metoden in den individuella läraren i ett större sammanhang och får arbetet med att utveckla den egna förmågan att bli en plikt.

Om den svenska staten vill skapa grogrund för liknande läroprocesser i svenska klassrum finns ett uppenbart hinder som måste övervinnas: De senaste 20 åren har inneburit en utveckling bort från statlig detaljkontroll. I dag ligger huvudansvaret för hur skolor organiserar sin verksamhet på kommunal nivå. Det finns också många privata huvudmän. Därmed är det inte statens roll att bestämma hur lärare ska undervisa. Sitt nationella ansvar för skolpolitiken utövar staten i stället genom kontroll av att reglerna följs och med hjälp av nationella prov som ger en bild av på vilken nivå elevernas kunskaper ligger.

Att staten skulle bestämma hur lärarna ska undervisa vore inte förenligt med ansvarsfördelningen i den organisatoriska struktur vi nu har. Inte ens om man gjorde det drastiska och inte särskilt realistiska tankeexperimentet att skolan förstatligades och de fristående skolorna försvann, så vore det någon god idé att en statlig myndighet dikterade hur lärare ska undervisa. En central myndighet har alltid begränsad kunskap om de lokala förutsättningarna. Vad som är bästa strategin i det enskilda klassrummet beror såväl på lärarens förutsättningar som på vilka eleverna är.

Att bara erbjuda stöd till dem som efterfrågar det är knappast heller en framkomlig väg. Myndigheten för skolutveckling kom aldrig att spela den avsedda rollen. För att ett nationellt resurscenter verkligen ska utnyttjas och bli en kraft av betydelse måste det infogas i ett sammanhang där dess tjänster inte bara utgör ett erbjudande åt dem som är intresserade utan det också finns krafter som genererar en efterfrågan.

Hur skulle staten kunna skapa ett tryck på skolorna som är tillräckligt starkt för att arbetet med att utveckla undervisningen ska bli mer än en läpparnas bekännelse? Och hur skulle den kunna undvika att en sådan intervention blev en tungfotad och destruktiv inblandning i hur skolhuvudmän, rektorer och lärare bedriver sitt arbete?

Det är inte säkert att det går att hitta en stabil balanspunkt mellan strävan att etablera ett tryck utifrån och insikten att en statlig intervention kan göra mer skada än nytta. Den som väljer att

försöka måste vara ödmjuk inför uppgiften. Erfarenheterna från länder vars skolsystem hävdar sig väl i internationella jämförelser visar dock att det går att förena en påtaglig press utifrån – om inte annat så i form av en kultur av stark förväntan på resultat – med ett stort mått av lokalt självbestämmande.

Sverige har sina egna förutsättningar. Hur en både fruktbar och stabil balans mellan statliga krav och lokal autonomi skulle kunna etableras i vårt land är en fråga som inte kan ges ett teoretiskt svar. Uppgiften är så komplex att bara en längre tids praktisk erfarenhet kan ge oss visshet.

En rimlig utgångspunkt vore dock att försöka bygga politiken på några av de mer strukturella insikter som forskningen ger oss om undervisning och lärares kompetensutveckling. Staten bör inte i detalj föreskriva vilken pedagogik lärarna ska använda eller vilken kompetensutveckling de ska erbjudas. Däremot vore det förenligt med det decentraliserade ansvaret för skolan att staten sätter upp en ram för utvecklingsarbetet. Med stöd i forskningen om effektiva lärarutvecklingsprogram skulle staten kunna kräva att de enskilda skolornas kvalitetsarbete både har inslag av externt expertstöd och en kollegial samverkan som syftar till att lärare tillsammans ska tillämpa det de fått lära sig. Den skulle också kunna föreskriva att det lokala arbetet med att höja kvaliteten på undervisningen såväl ska innebära att tydliga mål sätts upp som att lärarna systematiskt söker återkoppling från eleverna i syfte att utvärdera om undervisningen påverkar dem på avsett vis.

Ytterst skulle kraven riktas mot de kommunala och privata huvudmännen. I praktiken skulle ansvaret för genomförandet vila på skolledarna. Rektorerne skulle bli den sammanhållande länken mellan den nationella nivån och lärarnas kontinuerliga utvecklingsarbete.

Att kvantifiera skolledarnas betydelse för ett skolsystem är inte lätt. För det första är den inverkan de har på eleverna indirekt. Det är via organisationen och det ledarskap de utövar över personalen som deras arbete kan påverka eleverna. För det andra är det svårt att bedöma hur en dynamisk rektor påverkar arbetet på andra skolor. Om en enskild rektors förmåga att locka till sig skickliga lärare leder till sjunkande resultat på andra skolor behöver resultatet ur ett nationellt perspektiv inte vara positivt.

Försök som gjorts att mäta skolledarens inverkan på elevresultaten tyder inte på att den är stark. Undersöker man lärarnas trivsel och samarbetsklimatet på skolan finner man däremot tydliga

spår av rektorns insatser. För ett kvalitetsarbete som syftar till att höja undervisningskvaliteten genom stärkt kollegialt samarbete är det därför sannolikt att skollädaarna har en nyckelroll. Även ansvaret för att avgöra när skolans eget utvecklingsarbete behöver stärkas av expertstöd utifrån ligger mest naturligt på skollädaaren.

Om staten drar slutsatsen att det främst är genom utveckling av undervisningen som elevernas resultat och utbildningens kvalitet kan förbättras, så får den ett nytt tolkningsraster för bedömning även av andra skolpolitiska frågor, till exempel: lärarutbildning, löner, karriärtjänster, lärarlegitimation, tidigare betyg, fristående skolor, statliga inspektioner, det kommunala skolansvaret och nationella prov. Frågan är då inte längre främst om dessa i sig betyder mycket för elevernas resultat, vilket starkt kan ifrågasättas, utan hur de förhåller sig till det övergripande målet att skapa förutsättningar för en uthållig, systematisk utveckling av undervisningen. I appendixet konkretiseras hur sådana analyser i grova drag skulle kunna se ut.

En skolpolitik med den inriktning som här skisserats ger inga garantier för framgång. Arbetet kommer att ta lång tid och tyngdpunkten mellan statlig press och lokal frihet kan behöva justeras i takt med att erfarenheterna växer. Men i motsats till flertalet av de frågor som i dag dominerar svensk skoldebatt handlar en politik som syftar till att utveckla lärarnas undervisningsskicklighet om själva kärnan i skolans verksamhet. Det är i klassrummet, vid lärarnas dagliga möten med eleverna som det avgörs om Sverige ska vara en medelmåttig skolnation eller tillhöra de allra främsta.

Referenser

- Angrist, J. D. & Lavy, V. (1999), "Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 114, s. 533–575.
- Bergström, F. & Sandström, M. (2007), "Konkurrens mellan skolor – för kvaliténs skull!" i: Lindbom, A. (red.), *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet*, Institutet för Framtidsstudier.
- Bergström, F. & Sandström, M. (2005), "School vouchers in practice: competition will not hurt you", *Journal of Public Economics*, vol. 89, nr 2–3, s. 351–380.
- Bergström, F. & Sandström, M. (2001), "Konkurrens bildar skola – en ESO-rapport om friskolornas betydelse för de kommunala skolorna", Ds 2001:12. Stockholm: Finansdepartementet.
- Berliner, D. C. (2006), "Educational psychology: Searching for essence throughout a century of influence" i: Alexander, P. A. & Winne, P. H. (red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 3–27). Routledge.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000), "How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School", Washington, DC: National Academy Press.
- Böhlmark, A. & Lindahl, M. (2008), "Does School Privatization Improve Educational Achievement? Evidence from Sweden's Voucher Reform", IZA Discussion Paper nr 3691.
- Böhlmark, A. & Lindahl, M. (2007), "The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence", IZA Discussion Paper nr 2786.
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D.W. & Yagan, D. (2010), "How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project STAR", NBER Working Paper nr 16381.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartlant, J., Mood, A., M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966), "Equality of educational opportunity", Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- CREDO (2009), "Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States", Stanford, CA: Stanford University.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (red.) (2005), "Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do", San Francisco: Jossey-Bass.
- Engström, A. & Magne, O. (2008), "Medelsta-matematik IV. En empirisk analys av Skolverkets förslag till mål att uppnå i matematik för årskurs 3", Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Fredriksson, P. & Öckert, B. (2007), "The supply of skills to the teacher profession", manuskript.
- Fredriksson, P., Öckert, B. & Oosterbeek, H. (2011), "Long-Term Effects of Class Size", IZA Discussion Paper Nr 5879.
- Gustafsson, J.-E. (2009). "Kunskaper och färdigheter i grundskolan under 40 år: En kritisk granskning av resultat från internationella jämförande studier", manuskript.
- Gustafsson, J.-E. & E. Myrberg (2009), "Resursers betydelse för elevers resultat", i: *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*, Stockholm: Statens Skolverk.
- Gustafsson, J.-E. & K. Yang-Hansen (2009), "Resultatförändringar i svensk grundskola", i: *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*, Stockholm: Statens Skolverk.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998), "Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, nr 2, s. 157–191.
- Hanushek, E. A. (1989), "The impact of differential expenditures on school performance", *Educational Researcher*, vol. 18(4), s. 45–65.
- Hanushek, E. A. (2003), "The failure of input-based schooling policies", *Economic Journal*, 113 (485), F64–F98.
- Hanushek, E. A. & Wössmann, L. (2006), "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries," *Economic Journal*, *Royal Economic Society*, vol. 116(510), s. C63–C76, 03.

- Hattie, J. A. C. (2009), "Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement", New York: Routledge.
- Hofvendahl, Johan (2006), "Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal", Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Kennedy, M. M. (2004), "Reform ideals and teachers' practical intentions", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 12, nr 13.
- Lindbom, A. & Almgren, E. (2007), "Valfrihetens effekter på skolornas elevsammansättning: Skolsegregationen i Sverige" i: Lindbom, A. (red.), *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet*, Institutet för Framtidsstudier.
- Lipsky, M. (1980/2010), "Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services", New York: Russell Sage Foundation.
- Lortie, D. C. (1975/2002), "Schoolteacher", Chicago: The University of Chicago Press.
- Loveless, T. & Field, K., (2009), "Perspectives on Charter Schools", i: Berends, M. (red.), *Handbook of research on school choice*, New York: Routledge.
- Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (1994)
- Marzano, R. J. (1998), "A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction", Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- McKinsey & Company (2007), "How the World's Best-Performing Systems Come Out On Top", McKinsey Corporation.
- McKinsey & Company (2010), "How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better", McKinsey Corporation.
- Mosteller, F. (1995), "The Tennessee Study of Class Size in Early School Grades", *Future Child*, vol. 5, s. 113–127.
- Myrberg, E. (2007), "The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade students in public and independent schools in Sweden", *Educational Studies*, vol. 33, nr 2.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004), "How Large are Teacher Effects?", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26, s. 237–257.
- OECD (2009), "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS", Paris: OECD.

- OECD (2011), "Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education", Paris: OECD.
- Ravitch, D. (2010), "The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education", New York: Basic Books.
- Rosén, M. (2009), "Samhällsfaktorer och skolresultat", i: *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*, Stockholm: Statens Skolverk.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968), "Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development", New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sahlberg, P. (2007), "Education policies for raising student learning: The Finnish approach", *Journal of Education Policy*, vol. 22, nr 2, s. 147–171.
- Sjögren, A. (2010): "Betygsatta barn – spelar det någon roll i längden?" Rapport 2010:8, Uppsala: IFAU.
- Skolverket (2009), "Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö – redovisning av uppdrag att utarbeta ett sammanfattande underlag avseende utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan", Stockholm: Statens Skolverk.
- SOU 1992:94, Läroplanskommittén, "Skola för bildning".
- SOU 2007:28, Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan, "Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem".
- Stigler, J.W. & Hiebert, J. (1999/2009), "The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom", New York: Free Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007), "Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration", Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995), "Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform", Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vinterek, M. (2006), "Individualisering i ett skolsammanhang", Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Vlachos, J. (2011), "Friskolor i förändring" i: Hartman, L. (red.), *Konkurrensens konsekvenser. Vad händer med svensk välfärd?*, SNS Förlag.

Waldow, F. (2008), "Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000", Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Wössmann, L. (2007), "International Evidence on Expenditures and Class Size: A Review", *Brookings Papers on Educational Policy*, s. 245–272.



Appendix – Exempel på hur den övergripande analysen i rapporten kan påverka andra aspekter av skolpolitiken

1. Lärarutbildning

Att den grundläggande yrkesutbildning som blivande lärare ges håller hög kvalitet är viktigt både för rekryteringen till yrket och för att lärarna ska vara så väl förberedda som möjligt för det som väntar dem. Men det stöd till professionell utveckling som de får i sin yrkesvardag har en mycket större potential. För det första för att det berör en mycket större del av kåren – de nytexaminerades andel är liten och att förnya hela kåren genom satsningar på grundutbildningen tar 40 år. För det andra för att undervisnings-skicklighet utvecklas i ett samspel mellan lärarens egna kunskaper och den återkoppling som eleverna ger i klassrumsvardagen. Hur hög kvalitet lärarutbildningen än håller kommer den viktigaste läroprocessen ändå att börja vid mötet med eleverna.

2. Löner och karriärtjänster

Lönen påverkar ett yrkes status. Uppfattas den som låg blir det svårt såväl att locka duktiga studenter till yrket som att behålla skickliga lärare. Införande av pedagogiska karriärtjänster kan motverka den nuvarande negativa trenden och skapa ett alternativ för dem som vill utvecklas i yrket och ta ett större ansvar utan att lämna undervisningen och bli administratörer. Men om politiken syftar till att skapa en kultur där alla lärare involveras i ett systematiskt arbete med att utveckla undervisningskvaliteten, så gäller det att se upp. Skulle karriärtjänsterna komma att uppfattas

som en belöning till dem som anses bedriva den bästa undervisningen, kan konkurrensen slå in en kil mellan lärarna. I stället för en kultur där lärare samarbetar, delar med sig av sina insikter och tillsammans försöker utveckla undervisningen får man en där lärare av konkurrensskäl helst håller insikter och erfarenheter för sig själva.

Eftersom framgångsrika metoder för utveckling av lärarnas undervisningsskicklighet bygger på en kombination av kollegial samverkan och externt expertstöd är det öppenhet och samverkan som bör premieras lönemässigt snarare än individuell undervisningsskicklighet. Karriärtjänsterna ska inte vara en belöning för tidigare insatser utan ett uppdrag som handlar om att stödja andra lärare i deras professionella utveckling.

3 Lärarlegitimation

Ett krav på yrkeslegitimation kan förhindra att kommuner och privata skolhuvudmän sparar pengar genom att ha en hög andel bristfälligt utbildade lärare. Men att en lärare är legitimerad säger inte mycket om den faktiska undervisningsskickligheten. Nu när systemet införts är det därför viktigt att legitimationen inte betraktas som en kvalitetsstämpel. Hur hög andel legitimerade lärare en skola än har, så kommer undervisningskvaliteten främst att hänga på skolans förmåga att stimulera lärarna att kontinuerligt utveckla sin förmåga.

4. Tidigare betyg

När betygen försvann på mellanstadiet ersattes de av kvartssamtal som senare blev utvecklingssamtal. I teorin kan sådana ge en fylligare information än den standardiserade sammanfattning som ett ämnesbetyg utgör. Men eftersom tiden för samtalen är kort och lärarna är beroende av en god relation till elevernas föräldrar blir obehaglig information om elevens studieresultat oftast inlindad.

Det finns därför två poänger med att de första betygen nu inte ska ges i årskurs 8 utan redan i årskurs 6. Den första är att betygen genom sin fyrkantighet också har en tydlighet som utvecklingssamtalen alltför ofta saknar. Betyg och utvecklingssamtal ger tillsammans en fylligare information än vad utvecklingssamtal

ensamma ger. Den andra poängen är att eleverna ges längre tid för att vänja sig vid att bli betygsatta.

Men även om betyg är en viktig information från skolan till elever och föräldrar, har betygen uppenbara begränsningar. Det är den dagliga återkopplingen mellan lärare och elever som betyder mest för elevernas utveckling. Betyg kan uppfattas som en morot eller som något obehagligt som hotar. Men för att förstå vad de behöver göra för att nå bättre resultat är eleverna framför allt beroende av en god daglig kommunikation med läraren om vad utbildningen syftar till, vad de själva måste arbeta mer med och var de behöver lärarens stöd.

5. Valfrihet, fristående skolor och statlig inspektion

De fristående skolorna är en heterogen samling. En del av dem kan uppvisa mycket goda resultat. Andra har oroväckande brister. Varken svensk eller internationell forskning talar för att privata alternativ eller själva rätten att välja mellan skolor har haft någon stor betydelse för svenska elevers genomsnittliga resultat.

I ett perspektiv som handlar om utveckling av undervisningskvaliteten i alla landets skolor är konkurrens både ett problem och en positiv kraft. Det finns i Sverige tendenser till kommersialisering av skolsektorn. Utbildningar bjuds ut som en vara med lockbeten som resor, gratis datorer och nöjesbetonade profilämnena på schemat. Om kvaliteten på undervisningen säger sådan marknadsföring ingenting.

Staten kan dock påverka vilka uttryck konkurrensen tar sig. Dels genom att hårdare reglera marknadsföringen och vilken typ av kurser som får erbjudas. Dels genom att själv tydligare betona sina egna kvalitetskrav. Skolinspektionen kan bara granska en bråkdel av de lektioner som hålls. Men om staten krävde att alla skolor skulle bedriva ett systematiskt arbete med att utveckla undervisningskvaliteten, så skulle inspektionen få ett vidgat mandat.

Staten skulle också kunna samla in och offentliggöra exempel på hur enskilda skolor arbetar med att utveckla undervisningskvaliteten. Det skulle både kunna bli en inspirationskälla för andra skolor och något som skulle kunna användas av skolorna i deras marknadsföring.

6. Kommunalt eller statligt ansvar

Begreppet kommunalisering är problematiskt eftersom det syftar på flera olika förändringar. Den stora striden i början på 1990-talet handlade om att de tidigare statligt reglerade lärartjänsterna skulle föras över till det kommunala avtalsområdet. Men även bidragssystemet förändrades. Först slogs de olika statliga bidrag som gick till skolorna ihop till ett sektorsbidrag. Sedan kom de statliga pengarna till skolan att gå upp i det allmänna statsbidraget till kommunerna. Därmed blev det möjligt för kommunerna att omfördela resurser mellan olika sektorer. På en del håll har skolan kommit att bli en förlorare i den konkurrensen.

Finland har liksom Sverige kommunaliserat lärartjänsterna men däremot behållit en starkare statlig styrning av bidragen till skolan. En sådan modell kan förhindra att enskilda kommuner utarmar sina skolor. Men att staten skulle ta tillbaka ansvar från kommunerna är samtidigt en tveeggad strategi. Varför ska kommunerna engagera sig inom ett område där staten behandlar dem med misstro och gör vad den kan för att fjärrstyra verksamheten? En ny stor omreglering av skolsektorn skulle sluka mycket energi. Om målet är att stimulera ett lokalt arbete med att utveckla undervisningskvaliteten är det heller inte säkert att staten skulle klara uppgiften bättre på egen hand än i samverkan med kommunerna.

7. Fler nationella prov

McKinseys skolstudie från 2010 visade att de skolpolitiska framgångsrecepten skiljer sig åt beroende på vilken nivå länderna utgår ifrån. De som befunnit sig på en relativt låg resultatnivå har gjort framsteg genom att stabilisera systemet, medan de som redan tillhör de mest framgångsrika i stället vidareutvecklats genom att vidga lärarnas professionella autonomi.

Sverige har under senare år fått fler och tidigare nationella prov. Det kan bidra till att vårt skolsystem stabiliseras och att den nedåtgående trenden i de internationella kunskapsmätningarna bryts. Men statliga kunskapskontroller är ett trubbigt instrument. Administrationen av dem och provförberedelserna tar tid och kraft som lärarna ofta hade kunna använda bättre om de utgått ifrån de egna elevernas behov. Medan de anglosaxiska länderna satsat hårt på extern kontroll, är Finland ett gott exempel på att ansvaret för

att följa upp hur elevernas kunskaper utvecklas kan läggas på lärarna.

Staten har ett legitimt krav på redovisning av att skolorna uppnår målen. Eftersom det svenska skolsystemet är mer heterogent än det finska behövs nationella prov som en sammanhållande kraft. Men det måste också finnas insikt om de nationella provens begränsning. Både för elevernas kunskapsutveckling och för arbetet med att höja undervisningskvaliteten betyder de kunskapskontroller som lärarna själva gör mycket mer än några externa kontroller.



Förteckning över tidigare rapporter till ESO

2011

- UD i en ny sits – organisation, ledning och styrning i en globaliserad värld.
- Försvarets förutsättningar – en ESO-rapport om erfarenheter från 20 år av försvarsreformer.
- Kalorier kostar – en ESO-rapport om vikten av vikt
- Avtalsbestämda ersättningar, andra kompletterande ersättningar och arbetsutbudet.
- Sysselsättning för invandrare – en ESO-rapport om arbetsmarknadsintegration.
- Kollektivtrafik utan styrning
- Välgval i vården – en ESO-rapport om skillnader och likheter i Norden

2010

- En kår på rätt kurs? En ESO-rapport om försvarets framtida kompetensförsörjning.
- Beskattning av privat pensionssparande.
- Polisens prestationer – En ESO-rapport om resultatstyrning och effektivitet.
- Swedish Tax Policy: Recent Trends and Future Challenges.
- Statliga bidrag till kommunerna – i princip och praktik.
- Revisionen reviderad – en rapport om en kommunal angelägenhet.
- Vården i vården – en ESO-rapport om målbaserad ersättning i hälso- och sjukvården.

