

Det *fattas* beslut
om skolan

Det *fattas* beslut
om skolan
– en debattbok

PER ACKE ORSTADIUS

EKELUNDS



FÖRLAG AB

Ekelunds Förlag AB
Box 2050
169 02 Solna
Telefon: 08-82 13 20
Fax: 08-83 29 56
E-post: education@ekelunds.se
Webbplats: www.ekelunds.se

© Per Acke Orstadius och Ekelunds Förlag AB, 2005
Redaktör: Rolf Ekelund
Omslag: Christel Niklasson
Grafisk form: Roger Johansson
Tryck: Fälth & Hässler, Värnamo 2005
ISBN 91-646-2146-4

Innehåll

	Förord	7
DEL I	OM FÖRUTSÄTTNINGAR OCH HINDER FÖR BRA SKOLBESLUT	9
	FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR BRA SKOLBESLUT	11
	Grundläggande hänsyn	11
	Tankarna och känslorna	12
	Lusten och framgången	14
	Varför fråga varför?	16
	Rationella beslut	19
	Överordnat och underordnat	21
	Demokratiska beslut	26
	HINDER FÖR BRA SKOLBESLUT	36
	Skadlig påverkan	36
	Lobbyisterna	37
	Besparingarna	39
	Läromedlen	41
	Kändisarna	42
	Mänskliga svagheter	44
	Ansvarstagarna	44
	Det begränsade synfältet	46
	Konsensusjukan	47
	Vetande utan medvetenhet	49
	Bromsklossar	52
	Argumenten	53
	Hybridskolan	56
	Nolltolerans	59

DEL II	OM SKOLANS INNEHÅLL OCH ARBETSSÄTT, LÄRARUTBILDNING, BETYG OCH FORSKNING	61
	Skolans innehåll	63
	En oviss framtid	63
	Målstyrd skola?	65
	Kunskaper eller kunnande?	67
	Utbildning eller kunskapstillväxt?	69
	Den dolda läroplanen	70
	Skolans arbetsätt	74
	Självständigt arbete	75
	Just in time	78
	Åldersblandade klasser	80
	Mobbning	82
	Lärarytbildningen	84
	Lärarens professionalism – behövs den?	84
	Hur blir läraren professionell?	86
	Teorin och praktiken	88
	Betygen	90
	Betygen, som jag upplevt dem	90
	Det bortmätta kunnandet	92
	Vem tjänar på betygen?	95
	En betygsfri skola	97
	Sokrates syn på betygen	100
	Forskningen	103
	Några frågor, som inte ställs	105
	Forskning för bra undervisning	107
	Forskningsanknuten lärarytbildning	109

Förord

Under mina många år som lärare och lärarutbildare har jag ägnat en stor del av min tid åt att fundera över, varför så många elever misslyckas i skolan. Jag är övertygad om, att det inte skulle behöva vara så. Att elever misslyckas är inte något ödesbestämt. Det är i stor utsträckning ett resultat av dåliga skolbeslut.

Alla skolbeslut påverkar elevers kunskapstillväxt. De beslut, som fattas av läraren, kan bara påverka kunskapstillväxten för hennes egna elever. De beslut, som fattas av högre tjänstemän och skolpolitiker, kan påverka kunskapstillväxten hos alla elever på skolan, i kommunen eller i hela landet. Därför är det så viktigt, att dessa beslut blir bra. Men om vilka beslut, som är bra, och vilka beslut, som är mindre bra, kan man diskutera. Genom den här boken vill jag ge underlag för sådana diskussioner.

Bokens första del behandlar några allmänna förutsättningar för bra skolbeslut. I den diskuteras också sådant, som kan hindra beslutsfattarna att fatta bra beslut. Bokens andra del behandlar vad eleverna ska lära sig och hur de ska lära sig det, vilken roll betygen spelar och hur lärarutbildningen och forskningen fungerar.

Kapitlen utgörs av ett antal mer eller mindre provocerande texter. I boken talar jag om, hur jag själv ställer mig i olika frågor. Jag är medveten om att alla resonemang inte är invändningsfria. Men genom att ta ställning vill jag ge ett underlag för debatt om beslut och om det sätt, som de fattas på.

De beslut, som läraren fattar i sitt arbete, kan du läsa mer om i min bok "Läraren fattar beslut".

Per Acke Orstadius

DEL I

OM FÖRUTSÄTTNINGAR OCH HINDER FÖR BRA SKOLBESLUT

FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR BRA SKOLBESLUT

Grundläggande hänsyn

Det fattas bra beslut om skolan och dåliga. Beslut kan fattas med förnuft eller mera på känn. Beslut, som fattas med förnuft, blir i längden bättre än beslut, som fattas på känn. Sådana beslut kallas också rationella (ratio=förnuft). Ju större följdverkningar ett beslut får, desto viktigare är det att undersöka beslutsalternativen och deras konsekvenser. När man fattar beslut mera på känn är risken stor, att man förbiser möjliga beslutsalternativ och inte uppmärksammar sådana negativa konsekvenser, som kan följa på beslutet.

Ett beslut blir inte bättre än vad kapaciteten hos beslutsfattarna tillåter. Ett beslut blir heller inte bättre än vad som medges av de resurser i tid och pengar, som beslutsfattarna får. Ju större följdverkningar ett beslut får, desto viktigare är det att beslutsfattarna är kapabla och ges tillräckliga resurser.

Skolbesluten blir bättre om beslutsfattarna är införstådda med några grundläggande förutsättningar. Att de inser betydelsen av vad som händer i elevernas och lärarnas **tankar och känslor**. Att de inser hur avgörande **lusten och framgången** är för elevernas kunskapsstillväxt. Att de inser att de inte nog ofta kan ställa sig frågan **varför?** Att de behärskar tekniken att fatta **rationella beslut** och kan skilja på vad som är **överordnat och underordnat** vid beslutsfattandet. Och att de inser betydelsen av **demokratiska beslut**.

Tankarna och känslorna

När nattvandraren sökte sin tappade dörrnyckel, så letade han i gatlyktans sken. Det var lättare att leta där. Men nyckeln fann han inte. När de ansvariga ska finna på botemedel mot bristerna i skolan, händer det, att de också ser till det som syns, det yttre, det organisatoriska. Men för att finna nyckeln till en bättre skola, måste de se djupare. Deras åtgärder måste utgå från det, som sker i elevernas och lärarnas tankar och känslor. Annars blir det lätt fel.

Men alla skolledare, skolpolitiker och skoltjänstemän vill inte, vågar inte eller mäktar inte med att tränga in där. I stället så rycker man lite i de spakar man ser. Vanligen leder dessa spakar till någon sorts omorganisation. Vad denna omorganisation får för konsekvenser för det inre arbetet i skolan och för de människor, som arbetar där, kan man inte alltid överblicka. Visar det sig, att det inte fungerar, så rycker man i någon annan spak. Hur mycket skada man under vägen tillfogar eleverna och deras kunskapstillväxt ser man inte. Några exempel:

KÄRNÄMNEN. Som ett mantra upprepas ordet kunskapssamhälle. Framtidens komplicerade värld kräver att alla har mycket mer kunskaper. Säg det. Skolmyndigheterna verkar inte ifrågasätta, om det verkligen förhåller sig så. Inte heller preciserar man vilka kunskaper det gäller. Man drar i spakar. Alla elever ska få kompetens att gå från gymnasieskolan till akademiska studier. Vare sig de vill eller inte. Vägen dit går över en rad obligatoriska kärnämneskurser för alla under en minst treårig gymnasieutbildning.

Målsättningen bakom detta kan synas behjärtansvärd. Alla ska få en bredare bas att stå på inför framtiden. Men breddningen av basen förutsätter kunskapstillväxt. Kunskapstillväxten sker inte automatiskt genom att man serverar fler lektionstimmar. Kunskapstillväxten äger rum inom eleven. Den förutsätter att eleven vill och kan lära sig. Många av gymnasieeleverna varken vill eller kan lära sig dessa kärnämneskurser. De har kanske redan i grundskolan misslyckats med dessa ämnen eller ledsnat på dem. De ser ingen mening med att läsa dem. De vill inte gå igenom någon akademisk utbildning utan de vill få en yrkesutbildning,

så att de så fort som möjligt får lämna den skoltillvaro, som blivit dem förhatlig.

Dessa elever är dömda att misslyckas i gymnasiet och förfärande många gör det också. Detta hade kunnat förutses. Men man beaktade inte det viktigaste, dvs elevens tankar och känslor, när man genomförde gymnasireformen. Resultatet av denna blev därför inte det kunskapslyft för alla, som skolmyndigheterna trodde sig åstadkomma. Tvärtom blev resultatet för många elever ett än sämre självförtroende och en än värre olust inför nytt lärande.

INDIVIDUELLA LÖNER. Efter mönster från näringslivet har skolans arbetsgivare med stöd från fackliga organisationer bestämt, att det ska ges individuella löner efter prestation åt lärarna. Detta för att sporra dem till ytterligare ansträngningar.

Eftersom den totala löneökningsspotten är fastställd, måste mera i lön för vissa lärare betalas av mindre i lön för andra. Att några lärare får särskilda arvoden för extra insatser har alltid förekommit och accepterats av alla. Men den differentierade lönen innebär något annat. Den uppfattas av många lärare som en kvalitetsstämpel. Det som händer inuti en lärare, som genom lönekuvertet stämplats som sekunda, torde i de flesta fall vara, att hon förlorar i självkänsla och arbetsglädje och därmed också i förmåga att lyckas väl i arbetet med eleverna.

Om man sett till vad som sker i lärarens tankar och känslor, hade man aldrig dragit i lönedifferentieringsspaken. Då hade man funnit andra sätt att uppmuntra och motivera, sätt som kom alla lärare till del. Då skulle många lärare fått behålla sitt självförtroende och sin lust för jobbet. Och då skulle ingen lärare behöva hålla inne med kritiska synpunkter och idéer om förändringar på arbetsplatsen av rädsla för att dessa skulle kunna sätta spår i lönekuvertet.

Lusten och framgången

LUSTEN. Barn lär sig massor innan de börjar skolan för att de är nyfikna och har lust att lära. En miljon vuxna människor deltar i kursverksamhet på sin fritid, därför att de har lust att lära. Elever under grundskolans senare skolår och i gymnasieskolan skulle också kunna lära sig massor i skolan bara för att de har lust att lära. Om det inte vore så, att lusten har tagits ifrån dem. Hur har då detta skett?

En av förklaringarna kan man finna i Bodil Jönssons bok ”Tio tankar om tid”. Hon skriver där om den *ställtid*, som vi alla behöver som förberedelse för ett arbete. Det tar tid att samla ihop sig och kunna koncentrera sig på nya uppgifter. Eleverna i grundskolans senare del och i gymnasieskolan måste vanligen byta ämne och verksamhet åtskilliga gånger om dagen. Den ställtid de får inför varje nytt ämne är oftast en kort rast. Under den kan de behöva jäkta till sitt materialskåp och byta böcker och sedan jäkta vidare till en ny lektionslokal. Bodil Jönsson skriver också om den *ostyckade tid*, som är en förutsättning för att man ska kunna fördjupa sig i en uppgift och nå ett tillfredsställande resultat av sitt arbete. Elevernas arbetsdag blir vanligen sönderstyckad i ett antal korta lektioner i olika ämnen. Det kan vara svårt för dem att ställa om och motivera sig för varje ny verksamhet. De vet ju, att de sällan hinner fördjupa sig i någon uppgift i alla fall.

Man skulle önska, att de vuxna människor, som beslutar om elevens arbetsdag, kunde leva sig in i hur det skulle kännas för dem själva, om de ständigt måste avbryta de arbetsuppgifter, som de håller på med. Om de ideligen tvingades att göra något annat, något som någon annan har bestämt allt om, dvs vad de ska göra, när de ska göra det och hur de ska göra det. Vilken lust skulle de då känna i sitt arbete?

Stressforskare framhåller, hur viktigt det är att alla människor under arbetsdagen får varva stunder av anspänning med stunder av avkoppling och vila för att orka med och må bra. Detta gäller även unga människor. Men hur tar skolan hänsyn till detta? Det är olika med det. Men faktum kvarstår att alltför många elever ser skolan som ett ekorrhjul, där de snurrar runt utan avbrott. När de kommer hem slukas deras tid till stor del av läxor, plugg för betygsprov och färdigställande av inlämningsuppgifter.

De får inte den tid för att umgås, slappa och ägna sig åt fritidsintressen, som de behöver. Resultatet av allt detta kan vi nu spåra i den skrämmande statistiken över skolelever med dålig kondition, med allvarliga stressymtom och med missbruksproblem. Elever, som konsumerar nervtabletter och magmedicin och gör självmordsförsök.

FRAMGÅNGEN. Om en elev lyckas bra i en idrottsutövning eller i ett skolämne, så vill hon gärna fortsätta. Hon har med framgången fått självförtroendet och lusten att förkovra sig ytterligare. Om en elev presterar dåligt i en idrottsutövning, så slutar hon snart med den. Men om en elev presterar dåligt i skolan får hon inte sluta. Hon tvingas fortsätta att gå till skolan och hon misslyckas vanligen mer och mer i takt med att hon förlorar sitt självförtroende. Detta är grymt. Många elever, som utsatts för upprepade misslyckanden i ett ämne, som t ex matematik, slutar att ens försöka hänga med i undervisningen. Varje misslyckande gör ont och den kan inte misslyckas, som inte ens försökt.

När Olle och Anna börjar skolan har de helt olika *förkunskaper*. Anna har föräldrar som läst sagor, svarat på alla hennes frågor, tagit med henne till muséer, teatrar, bio och på resor. Hon har gått i förskola, hon har redan lärt sig hantera datorn och hon har en positiv förhandsinställning till skolan. Olle har just inte fått något av allt detta. Han kan bara en bråkdel av de ord, som Anna kan. Om de vid skolstarten sätts i samma klass och får göra samma saker och deras prestationer redan från början mäts och graderas, kommer Olles misslyckande i skolan att vara garanterat. Skillnaden i prestationsförmåga mellan Olle och Anna kommer att öka successivt under hela skolgången.

Man skulle önska att de skoldebattörer, som förordar graderad betygsättning redan från de lägsta skolåren, skulle kunna uppåda tillräckligt med empati och fantasi för att sätta sig in i Olles känslor inför detta.

Att en elev misslyckas kan också bero på att hon inte fått den tid, som hon behöver för att kunna ta till sig nytt kunnande. *Tankar tar tid*, skriver Bodil Jönsson. Tankar tar olika lång tid för olika elever. Det finns fortfarande många som talar sig varma för ”riktiga” lektioner med läraren i centrum.

Man skulle önska, att dessa människor hade tillräckligt med fantasi

och empati för att krypa under skinnet på den elev, som just tyckt sig ana vad läraren försökt förklara, när läraren stryker ut på tavlan och går vidare till ett nytt matteproblem. Eller som aldrig hinner tänka ut svaret på den fråga, som läraren ställer i klassen, innan frågan ges till någon klasskamrat, som är snabbare. Eller som aldrig hinner göra arbetsuppgiften riktigt färdig, innan läraren går igenom svaret på uppgiften. Eller som alltid vet, att hon kommer att få dåligt resultat på provet, hur mycket hon än anstränger sig.

Varför fråga varför?

Det finns ord, som används för ofta i skoldebatten. Sådana som rätt, rättvisa, disciplin, krav, straff osv. Men ett ord används för sällan. Om man använde ordet varför? oftare, skulle besluten bli bättre.

UNDERVISNINGENS INNEHÅLL. Didaktiken vilar på de tre orden *Vad?* *Hur?* och *Varför?* i undervisningen. Vad ska eleverna lära sig? Hur ska de lära sig det? Och *varför* ska de lära sig just det och på just det sättet? De första två orden blir alltid besvarade på ett eller annat sätt. Alltid kommer man på något innehåll att fylla lektionerna med, såväl på kursplanenivå som på klassrumsnivå. I efterhand kan man alltid konstatera, att lektionerna fylldes av någon sorts aktiviteter. Men *varför* det blev just det innehållet och just det arbets sättet, har man kanske inte alltid reflekterat så mycket över.

Om man tog till vana att ställa frågan *varför?* skulle besluten bli mer rationella. När man ska besvara frågan varför ett visst innehåll bör vara med i en kurs, kommer man automatiskt att rada upp ett antal kriterier för innehållsval. Det ska vara med därför och därför och därför. Några av dessa kriterier finner man vara viktigare än andra och låter dem därför väga tyngst. När man t ex frågar sig, huruvida konjugatregeln ska vara med som mål i matematikkursen eller inte, kan ett tungt sådant kriterium gälla i vad mån eleverna kommer att ha nytta av denna kunskap eller inte.

Elevernas undervisningstid är begränsad. Om man fyller den med ett innehåll, som de inte har någon nytta av, så sker detta på bekostnad av

sådant innehåll, som de kunde ha haft stor nytta av. Om man t ex hade frågat sig *varför* konjugatregeln och mycket annat skulle vara med i mattekursen, hade kanske många elever sluppit plågas och misslyckas med en inläring, som de ändå aldrig får någon nytta av.

DEBATTEN. I skoldebatten kommer ofta en politiker eller någon annan kändis med påståenden, som han yttrar med sådan pondus, att de framstår som självklara sanningar. Trots att påståendena inte stöds av någon som helst analys. Elever och föräldrar *har rätt* att få veta genom betyg! Betygen *måste vi ha* för urvalet till högre studier! Betygen måste vi ha för att få eleverna att motivera sig för studierna! Påståendena får ofta stå oemotsagda.

Men om man tvingar vederbörande att svara på några *varför?*-frågor, så kommer inte påståendena att framstå som så självklara längre. *Varför* är det just genom betyg som man ger den bästa informationen? *Varför* ska urvalet till alla sorts studier och jobb göras på samma sätt genom en betygssumma? Eller *varför* skulle den elev, som jämt får dåliga betyg, därigenom bli mera motiverad att studera.

Man skulle få en bättre argumentering i skolfrågor, om varje yttrat slagord möttes med ett antal *varför?*-frågor. En bättre argumentering är en förutsättning för bättre beslut om skolan och i förlängningen för bättre kunskapsstillväxt för eleverna.

LÄRARENS INRE KOMPASS. En lärare fattar dagligen hundratals beslut. Blir besluten bra så blir också elevernas kunskapsstillväxt bra. Ju mer medveten läraren är om beslutsalternativen och deras konsekvenser, desto bättre blir besluten. Men de flesta beslut fattar hon automatiskt, utan att närmare tänka på att hon är i en beslutssituation. Därför behöver läraren en beredskap att omedvetet fatta medvetna beslut. Denna beredskap bör hon få under lärarutbildningen. Den förstärks sedan allteftersom hon gör erfarenheter i yrket.

Under sin övningspraktik får lärarkandidaten många råd om *hur* hon ska göra i olika situationer. Men om dessa råd inte stagas upp med frågan *varför?*, så glömmer hon dem snart. För varje beslut finns det vanligen många tänkbara alternativ. Några är bättre än andra. För att kandidaten själv i nya situationer ska kunna välja de bästa alternativen, måste hon

inte bara få veta *att* vissa alternativ är bättre än andra utan också *varför*. Annars får hon inte den förståelse eller den inre kompass, som ska hjälpa henne att avgöra om ett beslut är bra eller inte, när hon hamnar i en liknande situation igen.

ALTERNATIV PEDAGOGIK. I samband med det utökade utbudet av friskolor framhålls det bland annat som säljargument, att vissa skolor har en bättre pedagogik. Det man då mest hör talas om är de skolor, som skapats av Steiner (Waldorf), Montessori och Freinet. Dessa skolor har sedan länge blivit uppskattade i många länder och fått en mycket stor utbredning. Frågan är *varför?* Vad är det hos dessa skolor, som gjort att de blivit så framgångsrika?

Den livskraft, som dessa skolor visat sig ha, är bevis nog för att de i vissa avseenden lyckats bättre än andra med att anpassa sin verksamhet till kunskapstillväxtens förutsättningar. När man analyserar Waldorfskolan finner man, att man där i långt större utsträckning än i våra vanliga skolor tagit hänsyn till elevernas mognad och utveckling. Vissa barn är t ex mogna att lära sig läsa tidigt, andra senare. Om man forcerar inläringen och inte inväntar barnets mognadsutveckling, kan man för lång tid framöver skada barnets självförtroende och lust att lära. Detta har man inom Waldorfskolan insett och man ger därför barnen en mjukstart i skolan med mindre av prestationskrav.

Waldorfskolan har också en medvetenhet om framgångens avgörande betydelse för barnets vilja och förmåga att lära vidare. Man har undvikit den betygssättning i siffror eller bokstäver, som obönhörligen för med sig jämförelser mellan eleverna och deras prestationer. Därmed har man också kunnat undvika mycket av de känslor av misslyckande, som många elever i andra skolor tvingas uppleva. Genom att lärarna har mera av nära kontakter med såväl eleverna som deras föräldrar, skapas också mera av trygghet i skolmiljön.

Freinetpedagogiken kännetecknas liksom Montessoripedagogiken bland annat av att man i stor utsträckning låter eleverna arbeta på eget ansvar och i egen takt med ett ofta verklighetsanknutet innehåll. Man ger eleverna självförtroende genom att de får skapa sina egna läromedel och uppleva, att deras eget tänkande och arbete duger och är värt någonting.

Det borde vara angeläget att inför många skolbeslut analysera vad det är, som ger alternativskolorna en sådan livskraft. Vilka organisatoriska lösningar och vilka val av innehåll och arbetssätt, som är värda att ta efter. Genom att analysera de hinder av organisatorisk art, som försvårar tillämpningen av dessa skolors pedagogik, skulle man också kunna få värdefulla uppslag till förändringar av ramarna i vår kommunala ungdomsskola.

Rationella beslut

När man fattar rationella beslut börjar man vanligen med att fastställa *överordnade mål* för beslutet. Sedan undersöker man vilka *beslutsalternativ* som finns. Därefter granskar man *konsekvenserna* av beslutsalternativen mot de *kriterier*, som ställts upp för beslutet. Slutligen bestämmer man sig för det beslutsalternativ, som bäst motsvarar dessa kriterier.

På sextitalet importerades undervisningsteknologin från USA. Det var en strategi för hur man skulle fatta bra beslut om undervisningen. I den utgick man ifrån *preciserade mål* för en utbildning, en kurs eller en lektion. Därefter konstruerade man till målen *relevanta inlärningsituationer*. I efterhand gjorde man en *utvärdering* av i vad mån man nått målen. Grundat på utvärderingsresultatet gjorde man sedan en *återkoppling* och justerade målen eller inlärningsituationerna för kommande elevgrupper.

Dessvärre hamnade de undervisningsteknologiska principerna i vanrykte på 70-talet på grund av ett antal misslyckade tillämpningar av dem. Pendeln slog snabbt över och inom lärarutbildningen lät man en tid de tusen blommorna blomma. Några mål för utbildningen skulle inte formuleras utan kandidaterna skulle själva bestämma vad de behövde lära sig och hur det skulle gå till. Detta ledde till mycket av ändlösa diskussioner men litet av fungerande yrkesutbildning.

Bland humanister kan man ibland spåra en rädsla för det rationella. En ängslan att något viktigt kommer bort, om man försöker fånga ett kursinnehåll i verbaliserade mål. Men om man frågar dessa humanister, varför eleverna ska läsa just deras ämnen, svarar de med en ström av argu-

ment. Dessa argument är inget annat än verbaliserade mål. Det finns inte något behov av kunskapstillväxt, som inte går att verbalisera i termer av mål. Däremot finns det många mål, som man inte kan beskriva exakt eller kvantifierbart. Dit hör t ex läroplanernas ämnesövergripande mål.

Vad som händer, om man inte alls formulerar sådana mål är, att de motsvarande inlärningsituationerna vanligen faller bort. Det är vad som hänt med mycket av dessa ämnesövergripande mål i ungdomsskolan. Medan ämnesinnehållet är definierat genom kursplaner, betygskriterier, läroböcker och nationella prov, så är målen om kritiskt tänkande, kreativitet, samarbetsförmåga, arbetsteknik osv inte lika närvarande för lärarna. I varje fall inte för de flesta lärare i den senare delen av ungdomsskolan. Många av dem avfärdade de ämnesövergripande målen som poesi och ansträngde sig inte för att tänka ut och ge tid åt sådana aktiviteter, som kunde leda till dessa mål.

Vad som händer, om man inte formulerar någorlunda entydiga mål för en kurs är, att man inte på ett meningsfullt sätt kan kommunicera kring kursens innehåll, eftersom var och en kan tolka in det hon vill i luddiga formuleringar. Man kan då inte veta vilka inlärningsituationer, som passar bäst för att nå målen. Ej heller kan man utvärdera i vad mån målen nåtts. Det blir också svårare att motivera de studerande, om man inte någorlunda tydligt kan precisera vad kursen går ut på. Det är därför det är nödvändigt att bryta ner mål till en så konkret nivå som möjligt, om man ska göra en seriös utbildningsplanering.

Alltför många skolbeslut fattas utan att man undersöker, vilka alternativ som finns och vilka konsekvenser, som det beslutade alternativet får. Om man inte enas om kriterier, som de olika alternativen ska vägas mot, hamnar man lätt i en intellektuell gyttjebrottnings. En gyttjebrottnings, där oftast den med den starkaste rösten och det bästa sittfläsket avgår med ”segern”.

Överordnat och underordnat

Vad är det för fel på skolan? Vad beror det på att så många misslyckas? Vad ska man göra åt det? Snart sagt varje vuxen människa i landet ställer en egen diagnos på skolan och ordinerar egna mediciner. Detta gäller såväl lekmän som skolfolk. Men en patient kan inte konsumera hur många mediciner som helst utan att ta skada. Vissa av medicinerna hjälper medan andra försämrar tillståndet. Frågan är hur man går till väga för att ställa den rätta diagnosen och finna de bästa medicinerna bland alla trosvissa rekommendationer.

Om en läkare får in en medvetlös patient, så börjar han inte med att kolla, om patienten har liktornar eller inte. Han följer ett av erfarenhet och forskning givet sökschema, där de relevanta och livsviktiga frågorna ställs först. Men när lekmän ska ställa diagnos på sjukdomar i skolan, så fastnar dom lätt i elevernas språkbruk och kepsar. Rimligtvis går det att ställa relevanta och viktiga frågor också om skolan. Men för det behövs tydligen sökscheman, som hjälper beslutsfattarna att ta frågorna i rätt ordning.

VAD HAR VI SKOLAN TILL? Skolan misslyckas, sägs det. Misslyckas med vad? Den första frågan att ställa borde vara vad vi har skolan till och vad det är den ska lyckas med. Ett rimligt svar på den frågan kan vara, att skolan ska bidra till den handlingsberedskap som eleverna behöver i sina framtida yrkesliv, privatliv och samhällsliv samt ge dem bättre förutsättningar att leva ett liv med hög livskvalitet.

VAD SKA SKOLAN GÖRA? Det vanliga svaret på den frågan är, att skolan ska ge eleverna kunskaper. Men hur då *ge*? Och vad är *kunskaper*? Är det något som finns i böcker, på CD-rom eller Internet? Eller något som ska finnas som i ett skafferi i elevernas hjärnor? Visst behöver eleverna ett skafferi med kunskaper. Men det är inte det som är det väsentliga. Det eleverna behöver är att kunna utföra arbetsuppgifter, sköta ett hem, kunna kommunicera, kunna lösa problem, kunna skapa och konstruera, kunna samarbeta och kunna finna och kritiskt granska och sortera och presentera information.

Men eleverna ska helst också kunna älska böcker, musik, teater, natur, samvaro och kunna utveckla sin personlighet och sina talanger. Det är alltså allt detta kunnande som är överordnade *mål* för skolan. Vad man traditionellt kallar kunskaper är bara en del av *medlen* för att nå detta mål. När i denna bok begreppet kunskapstillväxt används, så innefattar det såväl kunnande som kunskaper.

VAD KRÄVS FÖR KUNSKAPSTILLVÄXT? Man kan också formulera denna fråga i termer av vad det beror på att elever misslyckas att lära sig. När det gäller de orsaker, som ligger inom skolan, säger mig min erfarenhet, att elever misslyckas på grund av brister i sex avseenden: De har för dåligt språk och andra *förkunskaper* för att kunna hänga med. De får för litet *tid att tänka* och smälta den information de får. De finner inte någon *mening* med det de ska lära sig. De finner att undervisningen är tråkig och inte ger dem någon *stimulans*. De känner sig inte *trygga* med läraren eller klasskamraterna. De är för trötta, för hungriga, för störda eller för syrefattiga för att ha den *energi* som de behöver för att lära sig något. Utöver dessa sex grundförutsättningar är bristen på *framgång* i sig en orsak till misslyckande.

För kunskapstillväxten i skolan krävs dels konkreta *mål*, dels *inlärningsituationer* som leder till att målen nås. Såväl när det gäller målen som när det gäller inlärningsituationerna vimlar det av synpunkter och förslag i skoldebatten. Överordnade hänsyn blandas där med underordnade eller helt irrelevanta. Först när det överordnade får väga tyngre än det underordnade och det irrelevanta gallras bort från diskussionen, kan vi nå fram till de goda skolbesluten.

VAD ÄR ÖVERORDNAT OCH VAD ÄR UNDERORDNAT? Elevernas handlingsberedskap och livskvalitet bör vara överordnade alla andra *mål* i skolan. Därunder kan allt kunnande sortera. För att nå kunnande krävs, att eleverna strävar såväl mot läroplanens ämnesövergripande mål som mot delmål i de olika ämnenas kursplaner. Även bland dessa delmål kan finnas en hierarki av överordnat och underordnat.

En fördel med att läraren har klart för sig denna målhierarki är att hon lättare kan svara, när eleverna frågar vad det ska tjäna till, att de

arbetar med ett visst inslag i undervisningen. Hon kan peka på vilka delmål, som inslaget syftar till och vilket kunnande, som detta ska leda till. Om hon inte kan härleda ett inslag i undervisningen till något sådant kunnande, bör hon ifrågasätta, om inslaget över huvudtaget ska vara med.

De sex grundförutsättningarna för kunskapsstillväxt borde vara överordnade alla andra *hänsyn* när det gäller beslut om såväl undervisningen som om skolans organisation. Visst innehåll i undervisningen, vissa frågor och vissa åtgärder betyder mera för att befrämja elevernas kunskapsstillväxt än andra. Det som betyder mer kan också sägas vara överordnat det som betyder mindre.

Vad har man för nytta av att tänka i termer av överordnat och underordnat? Dels måste man ta överordnade frågor först och underordnade sedan, om man inte ska förbise lösningar, som ger bättre beslut. Dels måste man låta överordnade hänsyn väga tyngre än underordnade, om besluten ska bli vettiga. Dessvärre har det fattats många viktiga beslut om skolan utan att man iakttagit detta.

BETYGSFRÅGAN. I årtionden har man ställt frågan om vilken typ av graderade betyg som ska sättas. Man har inte först ställt den överordnade frågan om graderade betyg ska ges eller inte. Ej heller har man ställt de än mera överordnade frågorna om vilken utvärdering av elevernas prestationer, som behövs. Eller vilka syften, som utvärderingen ska ha och vilka hänsyn, som främst bör tas vid utformningen av utvärderingssystemet.

Genom att starta i fel ända har man kunnat besluta att graderade betyg ska ges. Även när det gäller beslutet om graderade betyg som urvalsinstrument har man tagit frågorna i fel ordning. Först borde man ställt sig den överordnade frågan om vilka kvalifikationer de sökande till den högre utbildningen behöver för att klara såväl studier som kommande yrkesutövning. Därefter frågan om vilken metod för värderingen av de sökandes kvalifikationer, som man skulle använda för att välja ut den, som är bäst lämpad att studera till veterinär, advokat, barnskötare, präst, frisör, fordonstekniker, arkitekt, lärare, revisor eller läkare osv. Hade man tagit frågorna i den ordningen, skulle man knappast ha kommit fram till att det är precis *samma* kunskaper och *samma* personliga egenskaper,

som behövs för alla dessa studier och yrken. Eller att de sökandes kvalifikationer framgår bäst av en poängsumma från deras betyg i olika skolämnen

När man låst fast sig vid de graderade betygen har man låtit ovan nämnda underordnade eller irrelevanta hänsyn väga tyngre än de överordnade hänsynen till förutsättningarna för kunskapstillväxt. Därigenom har man också beslutat att acceptera de negativa konsekvenser för eleverna och deras kunskapstillväxt, som de graderade betygen för med sig.

GYMNASIEREFORMEN. I många sammanhang brukar man hänvisa till Maslows behovskierarki. Det är en rangordning av olika mänskliga behov från de mest outhärliga till de förhållandevis uthärliga. Ett liknande schema skulle med fördel kunna användas vid många skolbeslut. Inför t ex organisationen av en ny gymnasieskola skulle man fråga sig vilka behov, som är viktigast för gymnasieeleven och hennes lärande.

Vid senaste gymnasier reformen framfördes i debatten en rad positivt laddade slagord. Såsom valfrihet, demokrati och rättvisa. Vem kan vända sig mot sådana fina företeelser? Problemet är bara att valfrihet, demokrati och rättvisa för den ene kan medföra brist på valfrihet, demokrati och rättvisa för den andre – allt efter hur parollerna tolkas och förverkligas. Och det finns andra behov, som kan vara än viktigare för alla elever och som inte tillgodoses, om man t ex lägger valfriheten som grund för skolbygget. Behov som närhet, mening, trygghet, framgång och självförtroende.

Många gymnasieelever misslyckas idag i valfrihetsgymnasiet och de har knappast någon glädje av den valfrihet, som de fått på papperet. Många skolor i socialt tunga områden har genom skolpengen och valfriheten berövats mycket av de resurser, som är nödvändiga för att de ska kunna ge sina kvarvarande elever det extra stöd och de övriga förutsättningar, som dessa har särskilt behov av. Om de behov, som är viktigast för eleverna, hade överordnats de behov, som är mindre viktiga, skulle gymnasier reformen gjorts på ett annat sätt.

DET FUNDAMENTALA SYSTEMFELET. Svenska barn är lika nyfikna och vetgiriga som andra barn. Svenska lärare är minst lika kunniga och besjälade av en vilja att göra ett bra jobb som andra lärare. Likväl miss-

lyckas skolan i väsentliga avseenden. Stora brister i elevers kunskapstillväxt kan konstateras. Många elever vantrivs. Det mesta av detta beror på ett fundamentalt systemfel i skolan, som cementerats genom dåliga beslut. Lusten att lära har under senare skolår ersatts av tvånget att lära.

Att komma tillrätta med detta systemfel är ingalunda lätt. Vi lär få gå tillbaka i historien till kampen för enskiftet för att finna en enskild reform, som är lika svår att genomföra och lika betydelsefull för människorna i landet. Rutger Maclean fick kämpa i många år för sina idéer mot makthavarnas konservatism, egoism och kortsynthet och allmänhetens tröghet och dumhet. Han blev utstött från maktens korridorer i Stockholm men hade själv makten över Svaneholm, där han kunde förverkliga sina idéer om det enskifte, som så småningom kom att sprida sig och revolutionera landets jordbruk. En ohanterlig mängd av små utspridda tegar kom att förvandlas till stora sammanhängande, brukbara åkerarealer.

De eldsjälur, som idag på motsvarande sätt skulle vilja reformera den svenska skolan, kommer att stöta på lika stort motstånd. Där finns lika mycket av okunnighet, av obenägenhet till förändringar, av oförmåga att fatta rationella beslut och av rädsla för radikala grepp. Där finns alltför många, som ängsligt slår vakt om sina egna små tegar. Forskare, som gräver ner sig i sina egna forskningsprojekt. Ämneslärare, som kämpar för resurser till de egna ämnena. Lärare, som behöver betygen för att hävda sin auktoritet. Skolledare, som kortsiktigt slår vakt om den egna skolans ekonomi. Politiker, som känner efter vart valvinden blåser osv. På alla nivåer finns beslutsfattare, som låter de egna underordnade motiven väga tyngre än de överordnade hänsynen.

Svängrummet för eldsjälur att låta den egna skolan bli till ett skolans Svaneholm, som kan tjäna som modell för övriga skolor i landet, har dock på senare tid ökat. Vi närmar oss förhoppningsvis en skola, där hänsynen till de sex grundförutsättningarna för kunskapstillväxt är vägledande för skolbesluten.

Demokratiska beslut

Ett företag kan ledas auktoritärt. Besluten om vad som ska göras och hur det ska göras fattas då över huvudet på de anställda, som bara har att rätta sig därefter. Men ett företag kan också ledas demokratiskt. De anställda får då i stor utsträckning påverka beslut om verksamheten och själva fatta beslut. Det man nu vet är, att man i demokratiskt ledda företag vanligen når bättre resultat än vad man gör i auktoritärt ledda företag. De anställda känner sig mer motiverade i arbetet och de kan bidra till att fattade beslut blir bättre.

Men en auktoritär företagsledning kan nå bra resultat och få en motiverad personal, även om de anställda formellt sett inte deltar så mycket i beslutsfattandet. Det förutsätter att den då ser beslutssituationerna också ur de anställdas perspektiv och låter det den vet om personalens behov och önskemål påverka besluten. Man skulle kunna tala om att besluten då fattas uppifrån men med ett demokratiskt förhållningssätt.

De flesta företagsledningar är medvetna om vad de anställda behöver för att de ska trivas och nå goda arbetsresultat. Att de får möjlighet att variera sina arbetsuppgifter och påverka sina arbetstider och sin arbetstakt. Att de är införstådda med de regler och bestämmelser som gäller. Att de finner lönesättningen rättvis. Att ledningen visar, att den intresserar sig för hur de har det, uppmuntrar dem och lyssnar till vad de har att säga. Att den fysiska arbetsmiljön är god med rymliga, ljusa lokaler, bra ventilation och så litet av bullerstörningar och tunga arbetsmoment som möjligt. Att de under rasterna kan få förmånlig tillgång till kaffe och luncher osv.

Skolan är en auktoritär institution. De beslut, som eleverna får fatta, inskränker sig vanligen till triviala frågor som gäller t ex skolmaten eller utrustningen i uppehållsrummet. Väsentliga beslut fattas över huvudet på eleverna. Men även om besluten fattas uppifrån, kan de fattas med ett demokratiskt förhållningssätt. Man kan se beslutssituationerna ur elevernas perspektiv och låta sig vägledas av det man vet om elevernas behov och önskemål. Man vet nu en hel del om vad eleverna behöver för att trivas och nå goda studieresultat.

ELEVER BEHÖVER TANKETID. Inlärnin g tar tid. Eleven måste bearbeta och smälta den information hon får, om den ska växa till kunskap inom henne. Detta tar längre tid för somliga elever än för andra. Det behöver inte bero på att de är dummare än andra. Det kan t ex bero på att de har brister i språkförståelse, att de saknar stöd i sina studier från hemmet eller att de har en mera eftertänksam läggning än andra. Vad det än beror på, så behöver eleven få den tid på sig, som inlärnin gen tar.

Den långsamma elevens behov av tanketid kan inte tillgodoses, om lektion efter lektion fylls av en kunskapsförmedling i helklass, där läraren bara kan undervisa i ett och samma tempo och med ett och samma ordval för alla elever. Då kan inte heller den snabba eleven få den utmaning hon behöver.

Dessbättre rekommenderar läroplanerna självständiga och elevaktiva arbetsätt, där både snabba och långsamma elever har möjlighet att tänka i egen takt. Dessvärre visar utvärderingar, som bl a gjorts av Skolverket, att lärarens kunskapsförmedling i helklass fortfarande är det dominerande arbetsättet under senare skolår. Där har det demokratiska förhållningssättet bara undantagsvis slagit igenom i sättet att undervisa.

ELEVER BEHÖVER STÄLLTID OCH OSTYCKAD TID. Bodil Jönsson talar i sin bok ”Tio tankar om tid” om den ställtid, som vi alla behöver som förberedelse för ett arbete. Den tid det tar att koncentrera sig inför nya uppgifter. Hon skriver också om den ostyckade tid, som är en förutsättning för att man ska kunna fördjupa sig i en uppgift och nå ett tillfredsställande resultat av sitt arbete. Behovet av ställtid och ostyckad tid är lika stort för den, som är elev i en skola, som för den, som är anställd i ett företag.

Hur mycket ställtid får den elev, som på en kort rast mellan två lektioner ska hinna gå på toaletten och jäkta till sitt skåp och hämta böcker? Hur ska hon hinna ställa om sig och mobilisera intresse för en ny förkun nelse eller en ny uppgift i ett annat ämne? Och hur mycket ostyckad tid får eleven på sig att fördjupa sig i den nya uppgiften och nå ett tillfredsställande resultat, när hon knappt hinner sätta sig in i uppgiften innan det ringer ut och hon ska ila vidare till nästa ämne? Hur skulle vuxna människor klara av att ideligen byta arbetsuppgift, innan de var färdiga med den de höll på med?

Dessbättre håller nu timplanerna på att avvecklas. Under de tidigare skolåren kan man låta eleverna arbeta i tillräckligt långa arbetspass, eftersom undervisningen där bara handhas av en eller ett par lärare, som själva kan bestämma schemat. I de senare skolåren försöker man nu i allt större utsträckning att nedbringa antalet lärare för varje klass. Man samverkar alltmer i ämnesövergripande projekt, vilket ger möjlighet till längre arbetspass för eleverna.

Dessvärre är dock skoldagen fortfarande mycket splittrad för de flesta elever under de senare skolåren. Många schemaläggare har inte insett elevernas behov av ställtid och ostyckad tid. Lärarnas ämnesföreningar har motsatt sig en uppluckring av det system med avgränsade läroämnen, som hör hemma i en svunnen tid. De motsätter sig också varje försök att minska utrymmet på skolschemat för det egna läroämnet. De ser skolans verksamhet mer ur sitt eget perspektiv än elevernas och överblickar inte vad följderna av detta blir för eleverna.

ELEVER BEHÖVER FRITID. Elever lär och elever utvecklas minst lika mycket på sin fritid som i skolan. De ska på sin fritid finna vägen till intressen som idrott, dans, musik, natur, religion, politik osv. De behöver utveckla sociala relationer med familj och kamrater och så småningom finna pojkvänner och flickvänner att hålla av. Efter skoldagens och skolveckans slut har de lika stort behov av avkoppling och återhämtning, som vuxna har efter arbetsdagen och arbetsveckan.

Dessbättre har man på många skolor insett elevernas behov av fritid. Man har nedbringat läxorna och betygspöven till ett minimum och även funnit vägar att stimulera eleverna till givande fritidsintressen.

Dessvärre pressas många elever fortfarande av många, långa läxor och talrika betygspöven. De får inte tid och energi över för allt det, som de borde få använda sin fritid till. Skolsköterskor vittnar om olyckliga och sönderstressade elever. Elever, som till och med äter extacytabletter för att orka plugga på nätterna, och elever, som försöker och i vissa fall också lyckas begå självmord. Att sätta en så hård press på eleverna är inte förenligt med ett demokratiskt förhållningssätt.

ELEVER BEHÖVER MENING. Varför ska vi lära oss det här? Eleven behöver inse, att hon kommer att ha någon nytta av det hon lär sig. Att innehållet i undervisningen motsvarar ett kunnande, som hon behöver. Att hon kan komma ihåg det hon lär sig och kan komma att få användning av det. Det duger då inte att svara eleven, att hon ska lära sig något bara för att det står i en kursplan, i en lärobok eller att det kommer på ett prov. Läraren ska kunna tala om för henne i vilken situation, som hon kan ha nytta av det hon lär sig. Kan inte läraren det, ska hon nog överväga, om hon inte ska hoppa över detta innehåll i undervisningen.

Dessbättre finns det forskning, som kan ge vägledning om vad eleven behöver kunna för att klara sig i den framtida, föränderliga världen. Det kunnande, som eleverna behöver, förutsätter en del traditionella ämneskunskaper. Men det förutsätter till en minst lika stor del den beredskap, som en strävan efter läroplanens ämnesövergripande mål kan ge. Dessbättre har nu också många skolor profilerat sig genom mera ämnesintegrerade, framtidsinriktade och elevtillvända kurser. Och framstående ämnesexperter har i olika omgångar givits stora resurser för att arbeta fram kursplaner, som ska ge skolarbetet ett meningsfullt innehåll.

Dessvärre är det dock inte en analys av elevernas behov av kunnande i framtiden, som främst har varit vägledande, när innehållet i skolans undervisning har bestämts. Snarare har man då vänt blickarna bakåt till det kunskapsberg, som människor i dåtiden byggt upp. Dessvärre är det heller inte främst elevernas perspektiv, som fått råda vid urvalet, utan ämnesexperters och skoladministratörers.

För ämnesexperten är det egna ämnet viktigast och det är summan av vad ämnesexperterna lärt sig och funnit viktigt, som kommit att fylla elevernas arbetsdag. Man verkar inte ha ställt sig frågan hur mycket av denna stoffanhopning, som elever rimligen kan ta till sig på ett sådant sätt, att de kan komma ihåg det och kunna använda sig av det i framtiden.

För skoladministratören är det enklare att ordna inlärningsituationer för fasta ämneskunskaper än för kvaliteter som kreativitet, kritiskt tänkande, empati osv. Det är också mycket lättare att mäta i vad mån målen

nåtts beträffande ämneskunskaperna än beträffande dessa andra kvaliteter. Detta medför att dessa andra kvaliteter får förhållandevis lite utrymme i skolverksamheten, trots att de torde framstå som väl så meningsfulla för eleverna.

ELEVER BEHÖVER STIMULANS. Man kan tvinga en elev till skolan. Man kan tvinga en elev till lydnad. Men man kan inte tvinga en elev att lära sig. För att eleven ska lära sig fordras, att hon riktar sin energi mot det hon ska lära sig. Att hon kan och vill bearbeta den information hon får. En viktig förutsättning för att hon ska vilja ta till sig informationen och göra den till sin kunskap, är att hon finner lärandet stimulerande. Detta kan t ex ske genom att undervisningen är omväxlande. Att eleven själv får ta ansvar, vara aktiv och påverka arbetet. Att hon också får använda sin högra hjärnhalva, sin fantasi och sin skapande förmåga. Att hon får känna gemenskap med kamrater och att hon får se resultat av sitt arbete. På så sätt kan hon finna lust i lärandet.

Dessbättre finns det en pedagogisk forskning, som talar om hur eleverna kan få stimulans i skolarbetet. Pedagogiska skolor som Freinet, Montessori och Waldorf har sedan länge på olika sätt visat på vägar till ökad stimulans för eleverna. I den kommunala grundskolan har många lärare, inte minst genom att samverka i lärarlag, kunnat utarbeta metoder för en mera stimulerande undervisning, såsom LTG (Läsinläring på talets grund) och andra. Det finns även exempel på andra fristående skolor, som varit banbrytande när det gäller att ge eleverna en stimulerande undervisning.

Dessvärre visar Skolverkets utvärderingar att undervisningen under senare skolår till stor del utgörs av en lärares kunskapsförmedling i helklass, uppstogad av läxor, förhör och betygsprov. Eleven får passivt ta emot, memorera och reproducera lärarens och lärobokens förkunelse. Hon får uppleva mycket litet av omväxling och hon får sällan tillfälle att utveckla sin fantasi eller sin förmåga till skapande. Hon har små möjligheter att själv påverka sin arbetssituation och får sällan ta ansvar eller samverka med andra elever. Så skulle det inte ha varit, om hennes skola präglades av ett demokratiskt förhållningsätt. För att likväl motivera eleven att närvara och lära sig, måste lärarna hota med förhör, prov och

dåliga betyg, anmärkningar och bestraffningar. På så sätt skapar man ingen lust men väl ett tvång att lära.

ELEVER BEHÖVER UPPSKATTNING. Framgång föder framgång. Misslyckande föder misslyckande. Det är den sport, som eleven når framgång i, som hon vill fortsätta med. Det är det ämne i skolan, som eleven lyckats i, som hon tycker bäst om och helst anstränger sig i. Att lyckas för eleven är att få beröm av lärare, föräldrar och kamrater. Att få höra att hon är duktig och att få bra resultat på proven och bra betyg.

Den elev, som inte kan hävda sig i en sport, slutar snart med den. Den elev, som misslyckas i skolan, tvingas däremot att fortsätta att misslyckas. Detta är grymt. Att misslyckas är att inte få något beröm för sina skolprestationer, vare sig av lärare, föräldrar eller av kamrater. Att få dåliga resultat på proven och dåliga betyg.

Den elev, som lyckas i skolan, får därav motivation och lust att lära. Den elev, som misslyckas i skolan, mister sin motivation och lust att lära. Därför är det så viktigt, att alla elever får känna att de lyckas i skolan.

Dessbättre finns det många lärare, särskilt under de tidigare skolåren, som insett detta. Lärare, som tar varje chans att uppmuntra och berömma sina elever, såväl de snabba eleverna som de långsamma. Som undviker att i onödan mäta och jämföra elevernas prestationer. Det finns också skolor, där man utgår ifrån att alla elever har något, som de är särskilt bra på. Där man inventerar detta för varje elev och låter henne visa upp det för lärare och kamrater.

Dessvärre måste lärarna under senare skolår sätta betyg på eleverna. Därmed sätter man också misslyckandet för många elever i system. Betygstänkandet genomsyrar hela skolan, även under de tidigare skolåren. Lärare, föräldrar och elever tänker i termer av bättre och sämre elever. För den långsamma eleven är denna sortering förödande. Ju oftare hennes prestationer jämförs med kamraternas, desto fortare tappar hon sin motivation, sin lust att lära och därmed sin förmåga att lära. För många elever går det så långt, att de inte ens försöker hänga med på lektionerna. Att misslyckas gör ju ont och den, som inte ens försöker, kan ju inte misslyckas.

Betygen fyller ingen funktion på något vettigt sätt. Men de utgör det

största hindret för ett demokratiskt förhållningssätt. Av rädsla för att betyget ska sänkas, vågar elever inte kritisera brister i undervisningen. Betygen ger läraren en makt över eleven. Förmår hon inte att ge eleverna lusten att lära kan hon använda betygen som ett hot. Är inte eleverna lydiga, intresserade och flitiga, så får dom inga bra betyg. Får dom inga bra betyg, så kommer dom inte in på några bra skolor och får inga bra jobb. Den betydelse, som betygen fått, kan bringa den långsamma eleven, som vet att hon inte kommer att kunna få några bra betyg hur hon än anstränger sig, till förtvivlans brant.

ELEVER BEHÖVER EN TRYGG OCH BRA SKOLMILJÖ. Om eleven är ängslig, lär hon sig inte så bra. Inte heller om hon är trött eller hungrig eller blir störd av kamrater. Eller om hon måste arbeta i trista och trånga lokaler med dålig belysning, dålig akustik och dålig ventilation. Eller om det saknas bra utrustning i form av läromedel, A/V-hjälpmiddel, skrivtavlor eller tillgång till datorer.

Dessbättre är skolledare och skolpolitiker i kommunerna överlag mycket medvetna om detta. Man inser, att det är viktigt att eleverna lär känna sina lärare och blir sedda av dem, om de ska känna sig trygga. Att de får de raster och den tillgång till uppehållsrum och bespisning, som de behöver för att få energi att lära. Att de får arbeta i goda lokaler med tillgång till den utrustning, som krävs för en effektiv undervisning. I många kommuner och skolor har man visat sitt demokratiska förhållningssätt genom att låta elevernas önskemål vara vägledande, när man utformat skolmiljön.

Dessvärre förekommer det under de senare skolåren, att en elev kan ha ett dussin olika lärare. Lärare, som i sin tur har flera hundra elever. Lärare, som inte har en chans att hinna se varje elev eller upptäcka vilka elever, som kan vara särskilt ängsliga och i behov av uppmuntran och stöd.

Dessvärre finns det också många kommuner och skolor, som på grund av dålig ekonomi eller dålig administration låter eleverna arbeta i stora klasser, i dåliga lokaler, med dålig utrustning och med ett stressande schema utan vettiga pauser. Det är för mycket begärt, att lärare och elever tillsammans ska kunna åstadkomma en god kunskapsstillväxt under sådana förhållanden.

ELEVER BEHÖVER VETTIGA REGLER ATT FÖLJA. Det behövs regler och bestämmelser om det ska råda ordning och ett gott arbetsklimat i en skola. Eleverna vill att det ska finnas regler och råda ordning. Men inte vilka regler som helst. Bäst är om de tillsammans med skolans personal får vara med och utforma reglerna. Om så inte sker, måste reglerna kunna förklaras och motiveras på ett för eleverna godtagbart sätt. Annars kan det bli både si och så med åttlydnaden av dem. Än värre är att elever, som känner sig överkörda av reglerna, kan tappa motivationen och lusten att lära.

Dessbättre förekommer det allt oftare att lärarna tillsammans med sina elever kommer överens om vilka regler, som ska gälla i klassrummet. Det är också vanligt att skolans ledning låter representanter för eleverna delta i utformningen av de övriga regler och sanktioner, som ska gälla i skolan.

Dessvärre beslutas det på många håll om regler och sanktioner utan att man ser dessa ur ett elevperspektiv. Man inför t ex totalförbud för kepsar och freestyleapparater. Man stänger ute elever, som kommer för sent till lektioner. Man gör detta utan att kunna ge för eleven godtagbara svar på deras frågor. Generella regler, som inte kan förankras hos eleverna, skadar relationen mellan lärare och elev och därmed elevens kunskaps-tillväxt.

ELEVER BEHÖVER BRA LÄRARE. Hur mycket eleven lär sig beror i hög grad på hur duktiga hennes lärare är. Hur väl de förmår att stödja och motivera henne, planera och leda arbetet, förklara för henne och ge sammanhang, lyssna till henne och visa att de bryr sig om henne osv. Lärarens förmåga att lyckas i arbetet beror till en del på hennes personliga egenskaper. Men till stor del beror det också på den utbildning hon fått.

Dessbättre söker sig varje år ett stort antal studenter till lärarbanan. De flesta är entusiastiska och har stora förväntningar på den utbildning, som de ska få för att klara sig bra i jobbet. Det läggs också ner stora resurser på denna utbildning och den ena lärarutbildningsreformen har följt på den andra.

Dessvärre har många lärarkandidater blivit besvikna på sin yrkesutbildning. En anledning kan vara, att den kanske inte haft så mycket

karaktär av egentlig yrkesutbildning. I alla andra yrkesutbildningar utgår man från en inventering av de situationer i arbetet, som den studerande kommer att möta. Man formulerar mål och utformar inlärningsituationer, som ska leda till att den studerande kan klara av sina uppgifter. Men inom många lärarutbildningar har man inte tagit den praktiska yrkesutövningen som främsta utgångspunkt för planeringen, utan snarare grundat den på pedagogisk teori, mestadels hämtad från aktuella forskningsrapporter.

Pedagogisk teori behövs som stöd för den träning och de råd, som kandidaterna får för att kunna fatta och genomföra bra beslut. En lärare fattar dagligen hundratals beslut. Lärarkandidaten behöver därför en systematisk träning i att fatta beslut.

Dessvärre ges det nu på de flesta håll inte något större utrymme för sådan systematisk träning i lärarutbildningen. Kandidaternas övningspraktik i skolor har också skurits ner kraftigt under nittioalet. Detta har bidragit till att många kandidater säger sig ha svårt att finna någon röd tråd i utbildningen. Så skulle det inte behövt vara, om lärarutbildningen planerats utifrån ett demokratiskt förhållningssätt. Då skulle också eleverna fått bättre lärare.

ELEVER BEHÖVER EN VETTIG UTVÄRDERING AV SKOLAN. Som framgått finns det skolor, som väl tillgodoser elevernas behov i olika avseenden. Men det finns också skolor, som inte gör det. Därför behövs en central utvärdering av hur väl skolorna tillgodoser elevernas behov. En utvärdering, som följs upp med administrativa åtgärder, så att alla elever får en bra skola.

Dessbättre finns det nu goda resurser inom Skolverket för att göra en sådan utvärdering av skolorna. Ett stort antal tjänster har tillsatts för inspektion och utvärdering av skolornas verksamhet.

Dessvärre verkar det inte, som att det är skolornas förmåga att tillgodoses elevernas behov, som i första hand ska utvärderas. Utvärderingen tycks i hög grad fokuseras på elevernas förmåga att nå mätbara mål, och då främst i de tre ämnen, som omfattas av nationella prov. Genom fokuseringen på det mätbara kommer liten eller ingen vikt att läggas på de ämnesövergripande målen. Genom fokuseringen på de tre ämnena svens-

ka, matematik och engelska kommer också mindre vikt att läggas på övriga ämnen i skolan.

Den centrala utvärderingen kommer i hög grad att styra verksamheten i skolorna, när dessa av ekonomiska och andra skäl måste hävda sig i konkurrensen med andra skolor. Detta kan medföra, att eleverna finner än mindre mening med det de lär och känner än mindre stimulans i läroarbetet. Den centrala utvärderingen kan därför komma att minska i stället för att öka elevernas beredskap inför framtiden och deras möjligheter till ett rikare liv.

HINDER FÖR BRA SKOLBESLUT

Skadlig påverkan

Samhället betalar mycket pengar för skolan. För de pengarna ska skolan ge eleverna möjlighet att skaffa sig den kunskapstillväxt, som de kommer att behöva. Alla beslut om skolan bör ha som målsättning att förbättra eller i varje fall bevara förutsättningarna för elevernas kunskapstillväxt. Besluten ska fattas på den grund som erfarenhet och forskning givit.

Men nu är det så, att skolans beslutsfattare påverkas av företrädare för olika egenintressen, som vill styra besluten så att de gynnar dem själva – även om det leder till sämre förutsättningar för kunskapstillväxten. Det kan gälla frågor som timplaner, betygssystem, kursplaner, anställningsvillkor, privatisering, läromedel, skolorganisation, lärarutbildning osv. Det kan gälla **lobbyister** från t ex politiska partier, näringslivet, facket eller lärarnas ämnesföreningar.

Men skolbesluten påverkas också av andra. De ekonomiansvariga inom kommunen sätter genom **besparingarna** gränser för lärarnas möjligheter. Förlagen, som säljer **läromedel**, påverkar undervisningen genom att marknadsföra sina produkter. Därtill kommer ett antal **kändisar** av olika slag, som känner sig manade att förmedla sina tyckerier om skolan till beslutsfattarna och allmänheten.

Lobbyisterna

Skolans beslutsfattare påverkas av ett stort antal lobbyister för olika egenintressen. Självklart skulle inte all denna lobbyverksamhet äga rum, om den inte ledde till resultat.

DE POLITISKA PARTIERNÄ. Att politiska partier försöker påverka skolans innehåll i linje med deras ideologiska inställning är naturligt. Vissa partier kan t ex vilja ha mera av betygskonkurrens i skolan, mera valfrihet, mera privatisering av skolan och mindre av satsning på förskola åt alla. Den kunskapstillväxt eleverna behöver och de förutsättningar, som krävs för denna kunskapstillväxt, är dock desamma oavsett med vilka ideologiska ögon de betraktas. Kan det då vara rimligt att viktiga beslut om t ex skolans betygssystem ska påverkas av vissa politikernas preferenser? Det är ju betygens effekter på förutsättningarna för kunskapstillväxten, som ska vara avgörande.

En partiledare ställde som villkor för regeringssamverkan, att den kristna etiken skulle inskrivas som mål i läroplanen. Ett skolborgarråd krävde nyligen i massmedia, att ämnet historia skulle ingå som kärnämne i gymnasiet. Han tyckte själv att historia var ett roligt ämne. Men kan det vara rimligt, att politikernas religiösa övertygelse eller privata intressen ska påverka innehållet i det, som alla elever måste lära sig? Det är ju den kunskapstillväxt, som de behöver för sin handlingsberedskap och sin livskvalitet, som ska vara avgörande för vad de lär sig i skolan.

Än allvarligare blir politikernas försök att påverka skolbesluten, när de görs för att vinna partipolitiska fördelar inför ett val. När t ex företrädare för en opposition vilseleder allmänheten genom att svartmåla allt i den skola, som det sittande regeringspartiet har ansvar för. Eller när man låter skoldebatten domineras av populistiska slagord och överdrivna beskrivningar av brister i skolan i stället för att ge en analys av orsakerna till bristerna och komma med konstruktiva förslag för att avhjälpa dem.

Att analysera vilka effekter olika åtgärder får för elevernas kunskapstillväxt är en kvalificerad och komplicerad uppgift. Lika svårt är det att förklara denna analys för gemene man. Då är det lättare att påverka väljaropinionen med indignerade beskrivningar av bristerna i

skolan eller med slagord som kunskap, rättvisa, ordning och krav. Dessvärre kan många väljare via massmedia få intrycket, att det är den, som högst och oftast ropar dessa slagord, som också också är den, som är bäst skickad att avhjälpa bristerna.

Det är illa, när politiker ger allmänheten en vilseledande bild av verkligheten i skolan och vad som krävs för elevernas kunskapsstillväxt för att vinna röster. Men det är lika illa, när politiker mot bättre vetande avstår från att besluta om nödvändiga åtgärder i skolan av rädsla för att stöta sig med en i sakfrågorna utplyst väljaropinion. Sådan förslagenhet och sådan ängslan innebär ett svek mot eleverna.

NÄRINGSLIVET OCH FACKET. Parterna på arbetsmarknaden vill påverka besluten om vad eleverna ska få lära sig. De vill påverka elevernas attityder och åsikter i frågor som aktieäggande, arbetstrygghet, skatter, miljö, vinster, löner, den politiska makten, den ekonomiska makten, europasamarbetet osv. Svenska Arbetsgivareföreningen, SAF, överhopar skolorna med påkostat undervisningsmaterial, som distribueras gratis eller mycket billigt och som ger en skenbart objektiv men likväl vinklad bild av förhållanden inom samhälle och företag. Landsorganisationen, LO, försöker förgäves hålla jämna steg med SAF i denna strävan att påverka. Kan det vara rimligt, att det är attityderna och åsikterna hos den intressentgrupp, som har den effektivaste marknadsföringen, som ska överföras till eleverna?

LÄRARNAS ÄMNESFÖRENINGAR. Många lärare är organiserade i ämnesföreningar. Deras lobbyister försöker påverka timplaner och kursplaner för att få tyngd åt sina ämnen och sysselsättning åt sina medlemmar. De ämnesrepresentanter, som hittills visat sig effektivast, torde vara matematikerna, som lyckats att på andra ämnens bekostnad breda ut sig också med ett innehåll, som flertalet elever inte har någon användning för. Frågan är, om det är rimligt, att fördelningen av elevernas studietid på olika ämnen bestäms av vilka ämnen, som har de duktigaste lobbyisterna. Detta är ju också något, som i hög grad påverkar elevernas kunskapsstillväxt.

LOBBYISTER SOM SAKNAS. Att olika grupper i samhället får komma till tals när det gäller viktiga beslut är helt i sin ordning. I en demokratisk församling sker beslutsfattandet genom sammanvägning av olika åsikter och intressen. Problem uppstår dock när det saknas lobbyister för frågor och hänsyn, som borde vägas in i besluten. Såsom hänsynen till det överordnade målet för skolan, elevernas kunskapstillväxt och de förutsättningar, som krävs för den.

Det saknas också lobbyister för viktiga intressentgrupper och verksamheter i skolan. Ingen högröstad kulturelit har tagit parti för elevgrupperna från socialt svaga bostadsområden, när det t ex gäller valfriheten och skolpengen. Dessvärre finns det heller inga lobbyister som verkar för elevernas självförtroende i debatten. Om den högra hjärnhalvans stora betydelse talas det mycket, men de skolämnena och de aktiviteter, som behövs för att tillvarata och utveckla denna resurs, har inga effektiva lobbyister. Därför har också ämnen som musik, idrott, bild och övrig skapande verksamhet fått allt mindre utrymme i skolan.

De ämnesövergripande målen i läroplanen har heller inga lobbyister. Kreativiteten, det kritiskt tänkandet, solidariteten osv får ingen hjälp av lobbyister i kampen med kunskapsförmedlingen om lektionstid och andra resurser.

En viktig orsak till dåliga skolbeslut torde vara att hänsynen till kunskapstillväxten och dess förutsättningar tappats ur sikte vid många beslut. Dessa har i stället gått i den riktning, som de starkaste särintressena velat. Det är den ansvariga ledningen för skolan, som ska staka ut och tydliggöra den kompassriktning, som ska vägleda skolbesluten. Skolans överordnade mål borde därvid få väga tyngst.

Besparingarna

Skolans beslut påverkas av de ekonomiska ramar, som sätts. I tider med sämre samhällsekonomi är skolan ett av de områden, där man först skär ned på kostnaderna. Detta torde bero på, att man inte kan överblicka de negativa konsekvenserna av dessa nedskärningar. De syns inte lika snabbt och lika tydligt som på andra områden. Men de torde vara väl så allvarliga.

Man kan höra kommunpolitiker yttra, att de har lyckats rationalisera verksamheten i skolan, så att de trots ökat antal elever kunnat klara sig med betydligt lägre kostnader. Vad är det då de gjort? Jo, de har tagit bort större delen av stödresurserna för de svagpresterande eleverna, knappat in på matransonerna i bespisningen, klämt in fler barn i varje lokal, minskat lärartätheten per barn, dragit ner på anslagen för läromedel och lokaler osv.

Genom detta får inte eleverna den hjälp de behöver för att komplettera sina förkunskaper. Sämre läromedel och mindre lärarhjälp gör undervisningen mindre meningsfull. Sämre mat och sämre luft och högre ljudnivå i större klasser gör, att eleverna inte orkar koncentrera sig lika mycket på lärandet. Man försämrar drastiskt de nödvändiga förutsättningarna för kunskapstillväxt. Man sparar tusenlappar i minskade kostnader men hur mycket förlorar man i minskade intäkter i form av kunskapstillväxt?

Inom de stora företagen försöker man hålla aktieägarna på gott humör genom löften om goda vinster. Genom att rationalisera och skära ner på personal försöker man minska sina kostnader. Men man aktar sig för att överskrida den gräns, där ytterligare besparingar medför så mycket sämre försäljningsintäkter, att vinsten minskas. Volvo skulle inte komma på idén att tillverka bilar utan motorer, även om tillverkningskostnaderna då skulle bli avsevärt lägre. Man skulle i så fall finna att intäkterna snabbt sjönk till noll.

Men i skolan tillverkar man bilar utan motorer. Att skolans intäkter i form av kunskapstillväxt sjunker till noll för många elever, tas inte upp i någon resultaträkning. Därför snålar man in där. Allvarligast slår detta mot de elever, som särskilt väl behöver kompensera brister i språk och andra förkunskaper.

Läromedlen

Utvärderingar visar, att läromedlen i hög grad styr undervisningens innehåll och arbetssätt i de flesta ämnen. I planeringspärmarna kan man på många skolor finna planeringar, som slaviskt följer ett läromedel från pärm till pärm. Desto viktigare då, att läromedlen styr undervisningen på ett sådant sätt att kunskapstillväxten blir bra.

De läromedel, som finns på marknaden, varierar dock mycket när det gäller innehållsrelevans och följsamhet mot läroplanens intentioner. Det finns många läromedel på marknaden, som är framtagna med mycket litet av medvetenhet om kunskapstillväxtens villkor. Om sådana läromedel får styra, blir det en dålig undervisning – hur bra utbildning lärarna än fått.

Självklart bör det ingå som ett led i lärarutbildningen att göra lärarkandidaterna medvetna om de kriterier, som bör gälla för läromedelsvalet.

Läromedelsförlagen är intresserade av att sälja mer än konkurrenterna. Om konkurrensen leder till att läromedlen blir bättre, är det ju bra. Men det finns en risk, att läromedlen bidrar till en konservering av förlegad pedagogik. Det är ju lärarna, som bestämmer vilka läromedel som ska användas. Många lärare vill ha ett läromedel som passar bra till den sorts undervisning, som de vant sig vid. Inte något läromedel, som kräver av dem att de ska tänka om och arbeta på ett annat sätt. Detta leder till att de nya arbetssätt, som rekommenderas i läroplanen, kan få svårare att slå igenom i undervisningen.

Det finns också en risk, att förlagen satsar mer på en läcker layout, påkostade illustrationer och en intensiv marknadsföring än på djupgående analyser av vad eleverna behöver lära sig och hur denna inläring bäst går till. Detta leder till att eleverna finner mindre av mening och stimulans i sina studier.

Att ta fram läromedel är ett ansvarsfyllt och kvalificerat arbete. Därför borde det finnas en fortbildning, som är särskilt anpassad för detta. Frågan är vem som tar initiativet till att en sådan fortbildning utvecklas och kommer till stånd. Frågan är också, om inte samhället borde granska hur väl läromedlen följer läroplanens intentioner, inte bara vad beträffar innehåll utan också vad gäller det pedagogiska arbetet.

Kändisarna

Debatten i massmedia om skolan förs till stor del av människor med ringa insikt om skolans och kunskapstillväxtens villkor. Människor, vars ord tillmäts betydelse för att de gjort sig kända för sina insatser inom kulturen, forskningen eller politiken, men vars kunskaper och erfarenheter av skolan verkar inskränka sig till den egna skolgången i en svunnen tid.

Doktorstiteln används ofta i debattsammanhang för att förläna bäraren en nimbus av kunskap och klokhet. Inom de flesta discipliner finns det nog täckning för detta. Dock inte om frågor, som rör den svenska skolan. Där får även sådana doktorstitlar, som inte har något med pedagogik att göra, ge tyngd åt de mest reaktionära och okunniga debattinlägg. På senare tid har doktorer i latin, i statskunskap och i national ekonomi förklarar i tevesoffor och i DN-debatt hur det förhåller sig med skolan. De vill där se mindre av grupparbeten och mera av krav, katederundervisning, disciplin, läxor och fingraderade betyg ända från lågstadiet. Tillbaka till det gamla läroverket alltså. Det paradoxala är, att dessa debattörer sjunger kunskapens lov i alla tonarter. Likväl uttalar de sig självsäkert om förhållanden, som de själva verkar sakna kunskap om.

Tidningsredaktörer, författare och politiker uttalar sig också om hur det är och hur det borde vara i skolan, uppenbarligen utan annan kompetens än den, som de förvärvat genom tidningarnas sensationsskriverier och den egna skolgången. Men man duger inte till att fatta komplicerade beslut om skolan bara för att man varit elev en gång. Lika litet som man duger till att fatta komplicerade beslut om medicinsk behandling bara för att man varit patient en gång. Dessa kändisar har uppenbart inte tagit till sig, hur den svenska skolan har utvecklats det senaste halvsekle och inte heller förstått, varför denna utveckling ägt rum.

Föreställningen om skolan som en plats, där lärare ska förmedla sina kunskaper till elever, är sedan länge förlegad. Kunskap är något som växer inom eleven. Visst behöver eleven få information. Men skolans uppgift är främst att ge eleven de förutsättningar, som hon behöver för att kunna och vilja ta till sig informationen. De flesta elever, som misslyckas i skolan, har inte fått dessa förutsättningar. Därför har de misslyckats. En del av dem stökar då till det i skolan. Andra skolkar. Men genom bestraff-

ningar och betygspress kan man varken återställa ordningen eller lusten att lära. Mycket vore vunnet, om de kändisar, som känner sig kallade att rädda skolan, ville och kunde ta till sig denna elementära information.

Mänskliga svagheter

Bristfälliga beslut kan ha många orsaker. Brister i direktiv, i beslutsrutiner, i beslutsunderlag, i beslutsfattarnas kompetens eller i den tid och de övriga resurser, som ges beslutsfattarna. Men det kan också bero på mänskliga svagheter hos enskilda beslutsfattare, såsom brister i tanke-skräpa, ambition och ansvarstagande. Till mänskliga svagheter kan kanske också räknas ett antal olyckliga benägenheter, som kan spåras hos de flesta beslutsfattare.

Många har en alltför stor benägenhet att beröva människor deras **ansvar**. Eller att **begränsa sitt synfält**, så att de bara ser till den egna delen men inte till helheten. Eller att värdera **konsensus** vid besluten högre än kvaliteten på dem. Eller att **veta utan att äga medvetenhet**.

Ansvarstagarna

Det går en massa Ansvarstagare lösa. Sådana, som tar ansvaret från folk. Du har nog stött på dem lite varstans!

I köket till exempel. Det är skoj att laga mat. Men ... *Ta inte så mycket mjöl i redningen! Håll vispen så här i stället, det är mycket bättre. Om du tärnar köttet i mindre bitar så går det fortare!* – Ta du ditt mjöl och din visp och ditt kött och gör din köttgryta själv! Vill du säga. Men det gör du inte.

I lekrummet till exempel. Det är skoj att rita. Men ... *Vad fina blommor du gör! Men det var hemskt vad joxigt det blir med alla dom där färgerna! Om du tar bort den och den och om du ritar lite svagt först med blyertsen, så blir dom mycket finare ska du se.* – Farsan fattar ingenting! Det var inga blommor. Det var pokemoner. Jag vill inte rita något mer. Nu ska jag se på TV!

I skolan till exempel. Nu ska vi få arbeta självständigt med projekt och själva söka oss fram till det vi vill veta om avvecklingen av kärnkraften. Det ska bli jättekul! Men ... *Nu börjar ni med att läsa om kärnkraften i boken och svara på repetitionsfrågorna. På onsdag ska ni få se en film från Sydkraft om Barsebäck. Här finns en artikel och lite statistik från Näringslivets Ekonomifakta om elbehovet. Nä, tyvärr binner ni nog inte intervjua folk eller ta kontakt med några politiska förbund eller miljöorganisationer, för ni ska vara klara att redovisa det ni kommit fram till på nästa tisdag, för sedan har vi provet på onsdag.* – Suck och stön!

På lärarhögskolan till exempel. Vilken tur att man kom in här! Det ska bli skönt att bli betraktad som vuxen och få pröva på de fria akademiska studierna. Och få lära sig det man behöver kunna för att bli en bra lärare. Men ... *Utbildningen är uppdelad i 24 delkurser, som ni måste ha godkänt på. För att få godkänt på en delkurs måste ni vara närvarande vid föreläsningarna och seminarierna och lämna inlämningsuppgifter på omkring 500 sidor litteratur per poäng. Efter långpraktiken ska ni lämna den gula och den röda och den blå blanketten till expeditionen och kunna redovisa de praktikuppgifter ni fått i pedagogiken och i didaktiken och tänk på att ni måste vara så gott som färdiga med tiopoängsuppsatsen då, men koncentrera er nu på att reflektera så mycket som möjligt, så ni får nytta av era auskultationer och er övningsundervisning!* – Jaha, så var det med dom fria studierna. Här gäller tydligen att så smärtfritt som möjligt bocka av alla grejerna på listan och hämta ut papperet på lärarvärdigheten, så får man väl lära sig resten sedan!

I lärarrummet till exempel. Jag har sällan sett 8-orna så på bettet, som när dom planerade jobbet om arbetslösheten. Det ska verkligen bli kul att se vad dom åstadkommit nu! Men ... *Jaså, tid att komma nu. Har du flextid eller nåt? Jag sökte dig förresten här igår eftermiddag, men då hade du väl också flextid förstås. Du, det ringde en pappa som hade sett sin grabb i din klass gå omkring på Nordstan mitt på dagen igår och han frågade om dom verkligen hade fått i uppgift att intervjua folk där. Det hade dom väl inte?! Och David klagade på att dina elever kom försent till hans religionslektion igår för att dom varit ute på stan och gjort något grupp-arbete. Så får det inte gå till, det fattar du väl! Du måste ju respektera den garanterade minimitiden! Förresten, du får sluta upp med att kopiera så*

mycket, det är svindyrt och vi har gått över budgeten redan. Du får nog ta och skärpa till dig litet, tänk på att vi snart ska ha löneförhandlingar! – Herre, giv mig lugn, så att jag inte klipper till den jäveln! Giv mig styrka, så att jag står ut! Låt mig aldrig glömma, att detta jobb trots allt är det bästa jobb som finns!

Ansvarstagarna förpestar vår livsluft. Därför, ansvarsbestulna i alla läger, förenen Eder! Ta ert ansvar och stoppa Ansvarstagarna! Var de finns? De döljer sig i många skepnader! Kanske kan du till och med skaka fram någon ur din egen kappa!

Det begränsade synfältet

Grodan levde länge i föreställningen att brunnen var hela världen. Ända till den dag, då hon lyckades hoppa över brunnskanten. Många aktörer i skolan känner nog till, att omvärlden finns, men de låter sig ändå fixeras vid den egna brunnen. Skoldebattörer kan envist hålla fram sina egna käpphästar. Lärarutbildare kan begränsa sitt intresse till de egna delkurserna. Ämneslärare kanske bara ser till vad som händer med eleverna i deras egna ämnen. Lobbyisterna ser bara till de egenintressen, som de har att bevaka. Skoladministratören ser bara till de ärenden, som hamnat på hans bord osv. Det är dessvärre inte många beslutsfattare i skolan, som kan lyfta blicken till helheten och hänsynen till överordnade mål.

DET ÄR INTE MITT BORD. Frågan är var gränsen går för det ansvar man ska ta. Var och en kan tycka att man sköter sitt jobb så gott det går med de förutsättningar som finns. Men alla kan upptäcka brister i dessa förutsättningar. En lärare kanske upptäcker, att hon inte kan nå de mål, som satts upp för eleverna, på grund av det splittrade schemat och brister i utrustningen. En lärarutbildare kanske upptäcker, att de blivande lärarna inte får viktiga delar av den utbildning, som de behöver, på grund av dålig planering. Vilket ansvar har denna lärare och denna lärarutbildare, när det gäller att se till, att bristerna blir avhjälpda? Dessvärre är benägenheten stor att intala sig, att problemet hör hemma på någon annans bord. Men ”någon annans bord” är det sällan någon, som tar hand om.

ÄMNESLÄRARNA. Elevernas skoldag kan splittras upp i ett stort antal olika ämnen. Varje ny lärare, som eleverna möter, fordrar att de ska engagera sig i just dennes ämne. Det kan gälla en krävande genomgång av ett nytt ämnesområde, trots att eleverna är uttröttade av ett matteprov timmen innan. Läraren kan ge prov och läxor utan att ta reda på hur mycket prov och läxor, som eleverna har i andra ämnen. Genom att undervisningen delas upp i många ämnen med många olika lärare, tappar man lätt bort helheten i elevernas arbetsituation. Vilken total arbetsbelastning de har, hur de mår och hur de utvecklas. Ju mer benägna lärarna är att stanna i det egna ämnets brunn utan att blicka över brunnskanten, desto jobbigare och otryggare blir tillvaron för eleverna.

KURSPLANERNA. Varje ämne har sin kursplan. Summan av det eleverna lär sig i de olika ämnena blir deras totala kunskapstillväxt i skolan. Men den kunskapstillväxt de behöver omfattar långt mer än det, som de olika kursplanerna föreskriver. Summan av skolämnenas sektorer täcker inte på lång väg det kunnande, som eleverna behöver. Läroplanen tar upp ett antal ämnesövergripande mål. Mål, som ofta hamnar någonstans emellan ämneslärarnas bord. Alla lärare ska sköta dessa mål, heter det. Men säger man så, händer det lätt att ingen sköter dem.

Det behövs en större medvetenhet om helhetens betydelse för skolbesluten. Måhända måste man locka upp befattningshavarna ur deras brunnar och tvinga dem att skåda helheten och samverka till att skolans överordnade mål nås. Frågan är vem som tar ansvar för detta och hur det ska gå till.

Konsensussjukan

I Gustav Vasas avskedstal till Riksens Ständer den 16 juni 1560 finns följande mening: ”Jag wet ock, att de Swenske äro snare till att samtycka, sene till att utransaka.” Om det beror på folksjälens eller inte undandrar sig mitt bedömande, men jag har erfarit, att denna benägenhet fortfarande präglar många av de arbetsgrupper och kommittéer, som har att besluta om skola och lärarutbildning. Man kommer vanligen snabbt fram

till förslag, som man enas om. Men besluten verkar ofta bygga mera på tyckande än på tänkande och vetande. Man utransakar varken alternativen till förslagen eller konsekvenserna av besluten.

Många befängda beslut, som fått fatala konsekvenser för elevernas kunskapsstillväxt, har fattats av högt uppsatta personer i samförstånd. Hur kan man förklara att dessa beslutsfattare kan enas om beslut, som uppenbart strider mot sunt förnuft? En förklaring torde ligga i den pedagogiska och administrativa inkompetensen. Många beslutsfattare saknar elementära kunskaper eller i varje fall medvetenhet om kunskapsstillväxtens förutsättningar och om hur man går tillväga vid planering och rationellt beslutsfattande. En komplikation är att den, som saknar kompetens, sällan saknar denna kompetens.

En annan förklaring kan gälla det klimat, som råder i den beslutande gruppen eller församlingen. Inom en grupp utbildas ett förhållningssätt till hur man ska ställa sig i olika frågor. Maktstrukturer gör sig gällande även vid ytligt sett mycket demokratiska beslut. En gruppmedlem kan utöva makt över övriga medlemmar genom t ex sin befattning, sin självkänsla, sin röststyrka, sina akademiska meriter eller i bästa fall sin analytiska skärpa och sin förmåga att uttrycka sig. Denna hennes makt gör, att oppositionen mot hennes förslag tystnar. Kring sådana personer bildas ofta en krets av jäsägare i vått och torrt. Denna ledande grupp kommer att avgöra vilka argument eller vilka remissvar, som man ska lägga vikt vid. Det krävs mycket av integritet och civilkurage för att motsätta sig de uppfattningar, som de ledande i gruppen har.

Jag har suttit i många konferenser och kollegiesammanträden. Där har skolledningen ofta framfört förslag till åtgärder i olika frågor. Vanligen har dessa förslag mött ringa opposition. När jag ifrågasatt något förslag, har mina invändningar ofta snabbt avfärdats av ledningen. Övriga i församlingen har hållit tyst. Man har inte velat störa den goda samförståndsandan. Man vill inte riskera att hamna utanför gemenskapen. Det intressanta är, att så många av dessa tysta deltagare efter sammanträdet tagit kontakt med mig och gett sitt helhjärtade stöd till mina invändningar. De vill dock inte stöta sig med ledningen utan samtycker till förslag, som de egentligen inte tycker om. De låter sitt förnuft underordnas Jantelagen och önskan om konsensus.

Avsaknaden av rationella beslutsrutiner och förekomsten av konsensusanda kan leda till vilka befängda beslut som helst. I förlängningen urholkas på så sätt demokratin. Om det är högt i tak i gruppen och den leds av personer med omdöme, kapacitet och medvetenhet är allt gott och väl. Men om gruppen styrs av personer, som saknar ödmjukhet, kompetens och kapacitet, kan dess beslut bli bedrövliga.

Små människor med stor makt är en förödande disproportion i alla sammanhang. Om beslutsfattarna i stället varit ”snare till att utransaka och sene till att samtycka”, skulle skolan fungera avsevärt bättre. Frågan är, om vi i så fall skulle ha fått textplaner med garanterade minimitider, graderade betyg, individuella lärarlöner, en akademisering av lärarutbildningen, neddragningen av personalen i förskola och skola, alla obligatoriska kärnämnen i gymnasiet, en betygspoängsgrundad högskoleintagning osv. Jag tvivlar på det!

Vetande utan medvetenhet

Det räcker inte med att veta. Man måste också äga medvetenhet. Om vi inte drar ut konsekvenserna av vad vi vet och handlar därefter, är inte vetandet mycket värt. Alltför många beslut i skolan fattas i brist på medvetenhet mot bättre vetande.

Vi vet mycket. Genom erfarenhet och forskning har mänskligheten samlat på sig en mängd vetande om hur saker och ting hänger ihop i vår omvärld. Eftersom alla vill se en bättre värld skulle man också kunna förvänta sig, att detta vetande användes för att göra världen bättre. Så sker dock inte alltid. Först när vi tar till oss det vi vet, så att det styr våra tankar och handlingar, äger vi medvetenhet. När stora grupper av människor väljer att bortse från det man vet och handlar mot bättre vetande, uppstår en kollektiv förträngning, som kan bli till fördärv för individen, för samhället och för skolan. Några exempel:

En halv miljon svenskar som lever idag kommer att dö till följd av sin rökning. Det kommer att medföra svåra lidanden för dem och ofantliga kostnader för samhället. Detta *vet* såväl rökare som myndigheter. Ändå handlar de, som om de inte visste. Rökare fortsätter att röka. Cigaretter-

na finns tillgängliga i vanliga butiker och mängder av skolungdomar får obehindrat grundlägga den vana, som blir deras fördärv.

Ozonhållet har aldrig varit större vid någon mätning än nu och växthuseffekten aldrig mera uppenbar. Om dessa hot mot vår miljö får fortsätta att utvecklas, kommer livsbetingelserna på jorden att dramatiskt försämrats. Detta *vet* både människor och myndigheter världen över. Trots det handlar de, som om de inte visste. Det tillverkas fortfarande freoner och användningen av fossila bränslen fortsätter i oförminskad omfattning i världen.

Om en elev ska kunna lära sig något, så måste hon ha de *förkunskaper*, som krävs för inläringen. Detta gäller inte minst förståelsen och hanteringen av svenska språket. Detta *vet* skolans beslutsfattare. Ändå har man utarmat förskolans möjligheter genom att bilda för stora barngrupper och anställa för lite kvalificerad personal. Trots det har man drastiskt skurit ner antalet stödpersonal i skolorna. Likväl låter man lärare i grundskolans senare del och i gymnasieskolan undervisa mer än 30 elever i varje klass och ett par hundra elever sammanlagt. Hur ska de då kunna hålla koll på de brister i förkunskaper, som varje elev kan ha?

Om en elev ska kunna lära sig något måste hon få *tid på sig* att tänka och smälta ny information i egen takt. Vissa elever behöver mera tid än andra. Detta *vet* alla. Ändå domineras undervisningstiden under de senare skolåren fortfarande av traditionell klassundervisning, där alla måste följa samma tanketempo, vare sig de tänker snabbt eller långsamt. Trots det får alla elever i klassen av ”rättsvisekäl” samma betygsprov vid samma tillfälle, vare sig de hunnit med att inhämta motsvarande kursavsnitt eller inte.

Om en elev ska kunna lära sig bra måste hon finna någon *mening* i det hon lär sig. Hon måste kunna se att hon i framtiden kan ha nytta eller glädje av kunskapstillväxten. Hon vill kunna komma ihåg det hon lärt sig och kunna använda det. Detta *vet* alla. Likväl domineras betygsproven och därmed undervisningen i många ämnen fortfarande av minneskunskaper, som är lätta att mäta men också lätta att glömma.

För att eleven ska kunna lära sig bra måste undervisningen vara någorlunda *stimulerande*. Hon måste *vilja* lära sig och känna att hon är aktiv och delaktig i lärprocessen. Detta *vet* de flesta. Ändå består det mesta

skolarbetet för många elever i att gapa och svälja information och färdiga lösningar för att senare kunna reproducera det svalda på betygsprov.

För att eleven ska kunna lära sig något måste hon känna sig *trygg* i lärmiljön. En elev som är rädd att göra bort sig, rädd för att bli retad eller trakasserad av kamrater, rädd för att ådra sig lärarens missnöje osv får svårt att mobilisera den arbetsglädje och energi, som behövs för lärarbetet. Viktigt för elevens trygghet är att hon väl lär känna sina kamrater och sina lärare. Detta *vet* alla. Likväl har en elev på högstadiet vanligen ett dussin olika lärare. I gymnasiet kan eleven möta en ny lärare och nya kamrater i varje kurs. Hur ska då lärarna hinna bygga upp några trygga relationer och bry sig om varje enskild elev?

För att eleven ska kunna lära sig något, måste hon ha den fysiska *energi*, som behövs för lärandet. En hungrig, trött, bullerstörd eller syrefattig elev kan inte koncentrera sig på lärarbetet. Detta *vet* alla. Trots det har många elever scheman, som gör att de arbetar alltför många lektionstimmar utan matrast. Likväl har anslag till skolmåltiderna skurits ner och måltider avgiftsbelagts. Ändå saknar många elever uppehållsrum, där de kan vila och koppla av. Trots det är många lokaler för trånga och med för dålig ventilation, för dålig akustik och för dålig ljudisolering. Och likväl har utrymmet för gymnastik och idrott i skolorna skurits ner.

Det är alltså inte så, att skolans beslutsfattare inte vet, vad som krävs för en bra kunskapsstillväxt. Det mesta av detta finns för övrigt redan omnämnt i våra allmänna läroplaner. Det är heller inte så, att skolans beslutsfattare inte vet, vad som brister i skolan. Mängder av utvärderingar har visat på ovan nämnda faktiska förhållanden. Det är i stället så, att skolans beslutsfattare *vet* allt detta men saknar tillräcklig medvetenhet om det. Därför har de en benägenhet att förtränga vad de vet och handla, som om de inte visste. Det är eleverna och deras ofta frustrerade lärare, som blir lidande av bristen på bra beslut och tillräckliga resurser.

Bromsklossar

I skolans beslutsmaskineri har det alltid funnits bromsklossar. Besluten om skolans innehåll och arbetssätt borde rimligen utvecklas i takt med pedagogikens landvinningar. Men det är något märkligt med pedagogikens landvinningar. Naturvetenskapliga framsteg läggs till grund för nya naturvetenskapliga landvinningar. Men det, som byggts upp av framsynta och insiktsfulla pedagoger, rivs snart ner av ett reaktionärt motstånd och så får man starta om från ruta ett igen.

Detta var vad som hände med Comenius på 1600-talet, Rousseau på 1700-talet, Herbart på 1800-talet och Dewey på 1900-talet. Alla visste de att kunskapen är något, som växer till inom eleven och som kräver elevens aktiva sökande. Men deras idéer fick inte något varaktigt genomslag i skolornas undervisning. De motarbetades av sådana reaktionära krafter, som hävdar att kunskap är något, som finns och som ska tillföras eleven med hjälp av morot och piska. Sådana bromsklossar finns även i den svenska skolan av idag.

Efter andra världskriget växte sig idéen om demokrati stark. Alla elever skulle så småningom få möjlighet till en tolvårig skolgång. Skolans inre arbete skulle också demokratiseras. Man skulle utgå från den enskilde elevens förutsättningar och behov och eleverna skulle få ett medinflytande över undervisningen. Under tre årtionden bedrevs en omfattande forsknings- och försöksverksamhet, vars resultat kom att ligga till grund för den läroplan, som riksdagen fattade beslut om 1980.

Reaktionen mot denna läroplan lät inte vänta på sig. Starka krafter, såväl inom kultureliten som inom lärarkåren, slöt sig samman i ett organiserat motstånd. De tog inte till sig de lärdomar, som forskningen och utvecklingsarbetet givit. De ville återskapa den gamla auktoritära skolan med mer av disciplin, förmedling av ”fasta” kunskaper från katedern,

läxor, prov, betyg och bestraffningar. Dessvärre tilläts de på 80-talet att tämligen oemotsagda få propagera för sitt motstånd mot läroplanens intentioner. Deras **argument** ansågs kanske från ansvarigt forskarhåll som alltför ytliga och vulgära för att behöva bemötas. Detta visade sig vara ett misstag.

Hittills har motståndarna till läroplansskolan inte nämnvärt förmått att ändra på besluten om målen och arbetsätten i läroplanen. Men man har lyckats fördröja de förändringar av skolans ramar, som är nödvändiga för förverkligandet av läroplansskolan. Så länge dessa ramar hindrar genomförandet av läroplansskolan, har vi en **hybridskola**, där moderna mål och arbetsätt ska passas in i en förlegad organisation. På senare tid har också startats en **nolltoleransskola**, där duktigt reaktionära tongångar känns igen.

Argumenten

All skoldebatt avser att påverka skolbeslut. Alla skolbeslut påverkar elevens kunskapsutveckling. Därför borde de argument, som används i skoldebatten, vara grundade på vetande och analys. Inte på tyckande och slagord.

FLUMMET. Det har förekommit mycket flum av olika slag i skoldebatten. Som en reaktion på misslyckade tillämpningar av undervisningsteknologin på sextitalet lät man på sina håll tusen blommor blomma i stället. I vissa akademiska utbildningar slopade man under en period de förutbestämda målen och studiegångarna. Studenterna skulle själva bestämma vad de behövde lära sig och hur det skulle gå till. Utbildningstiden kom mer att ägnas åt diskussioner om mål och medel än åt den egentliga yrkesutbildningen. Missnöjet blev stort och flumstämpeln på verksamheten var berättigad. Något liknande flum nådde dock aldrig ut i ungdomsskolan. Likväl använder sig de reaktionära än idag av flumstämpeln för att misskreditera läroplanerna och den förda skolpolitiken.

Man motsätter sig de ämnesövergripande, personlighetsutvecklande målen för skolan. Man talar om att skolan ägnar sig mer åt ”den sociala

biten” än åt kunskaperna. Detta något oegentliga uttryck får beteckna allt från träningen av elevernas kreativitet och kritiska sinnelag till deras förmåga till samarbete och empati. Allt utöver de fasta ämneskunskaperna betraktas som flum.

Man motsätter sig självständiga arbetssätt som grupparbeten och projekt, dramaövningar och skapande verksamhet. Allt utöver lärarens och lärobokens förmedling av kunskaper till eleverna betraktas som flum. Men de ämnesövergripande målen och de självständiga arbetssätten i läroplanen grundar sig på vad forskningen visat. Att motsätta sig detta torde om något kunna betecknas som flum.

SLAGORDEN. Reaktionens argument består till stor del av värdeladdade slagord. Flum är ett sådant negativt värdeladdat ord, som pådyvlas läroplanen och den förda skolpolitiken. Men man använder också många positivt laddade ord. Ord som ordning, krav, kunskaper, rätt, rättvisa, valfrihet. Detta förekommer inte minst i den partipolitiska skoldebatten. Det finns politiker, som har lagt beslag på alla dessa positivt laddade ord för egen del. De upprepar orden som mantra vid varje kontakt med massmedia. Trots att de sällan eller aldrig kan förklara *på vilket sätt* de ska rädda ordningen, kunskaperna osv. Och trots att alla andra också kan ställa sig bakom dessa ord, även om de inte ger dem samma innebörd.

MAJORITETEN VET BÄST. I många beslutande församlingar finns tongivande ledare och runt dem lojala ja-sägare. Om dessa använder sin majoritetsställning för att klubba igenom sitt beslutsalternativ utan att parternas sakargument blir vederbörligen vägda och begrundade, kan det få befängda konsekvenser. Inte sällan används just majoritetsargumentet för att hindra förändringar.

Skulle jorden vara rund? Aldrig hört något så dumt! Eller vad säger ni andra? Nej, jag menar det! Hur kan du komma och påstå något så galet som att jorden skulle vara rund när alla vi andra kan se att den är platt?

Tvätta händerna med klorkalkslösning före operationerna?! Vad skulle det tjäna till? Vadå, smittämnen? Kan ni andra se några smittämnen på händerna? Nä, nä bäste herr Semmelweiss, sluta upp med dom där dumheterna! Ingen av oss andra har sett några smittämnen!

Disponentens bil heter visst inte Stjodebäjker eller vad du sa! Har ni hört något så dumt! Den heter Stu-de-ba-ker för det står det på den och det kan ju alla som kan läsa se. Har jag inte rätt, grabbar? Jovisst, där ser du då!

”Fler vet bättre än färre” är inget acceptabelt *sakargument*. Likväl har jag ibland bemötts med detta argument, när jag kritiserat förslag eller själv föreslagit förändringar i utbildningar på akademisk nivå. Att människor i vardagslag och att politiker av olika anledningar slirar i argumenteringen må så vara. Men nog borde man på den akademiska nivån kunna enas om att för evigt bannlysa tesen ”fler vet bättre än färre” som argument. Hur ska man annars kunna skapa en fri debatt om de beslut, som ska fattas om utbildningars mål och metoder utanför de ofta slutna kretsar, som en gång givits makten att bestämma?

TYCKERIERNA. Ledande företrädare för den svenska skolpolitiken har upprepade gånger sagt, att de tycker om betyg. Det allvarliga är inte, att de tycker *om* betyg utan att de *tycker* om betyg. Jag tycker *om* flamröda tulpaner, Mozarts pianokonsalter, rött vin och gorgonzola. Sådant kan man *tycka* om. Men man får inte *tycka* om betygen. Betygen styr undervisningen under senare skolår mer än något annat styrmedel. Betygen påverkar årligen en halv miljon elevers dagliga arbete, deras kunskaps-tillväxt, deras självförtroende, deras känslor och deras framtid. Om betygen *tycker* man inte. Om betygens vara eller inte vara fattar man beslut, sedan man grundligt undersökt vilka effekter betygen har på kunskaps-tillväxten och på eleverna. Vilka funktioner de har, hur de fyller dessa funktioner och om det finns några andra sätt, som bättre skulle kunna fylla dessa funktioner.

”Opinionsundersökningar visar att majoriteten av föräldrarna tycker att betygen är bra. De flesta elever tycker att skolan skulle vara meningslös utan betyg.” Fler vet bättre än färre. Punkt slut. Inte ett ord om att betygen är *nödvändiga* i en skola, som bygger på tvång och betyg.

Den fråga, som först borde ställas, är ju om föräldrarna och eleverna vill ha en skola, som bygger på lusten att lära eller en skola, som bygger på tvånget att lära. En skola, där alla elever kan lyckas eller en skola, där misslyckandet för många elever är inbyggt i systemet. En skola, där ele-

verna finner meningen i det kunnande, som de behöver i livet, i stället för i ett papper på de mätbara kunskaper, som de en gång hade. Ställs frågorna i den ordningen kommer ingen att rösta för de betyg, som är oförenliga med den goda skolan men outhärliga för tvångets skola.

Det är inte rimligt att bygga viktiga beslut om skolan på vad folk tycker. Även om det är en majoritet av folket, som tycker så. Det är heller inte rimligt att bygga besluten på vad enskilda, högt uppsatta beslutsfattare tycker. Ju mer makt beslutsfattaren har över besluten, desto viktiga är det att han fattar besluten på goda grunder. Att han inte bara tycker till och sedan rycker i de spakar, som styr skolan.

Hybridskolan

Muslimerna och kristna. Kommunisterna och kapitalisterna. Hiphoparna och hårdrockarna. I religionen som i politiken som i ungdomskulturen bildas ideligen motsatta läger, som bekämpar varandra och varandras tänkesätt. Så ock i skoldebatten. Konservativa och radikala. Reaktionära och progressiva. Bromsklossarna och flummarna. Etiketterna är många. Såväl bland politiker, kulturpersoner som lärare finner man anhängare av båda lägren. Detta är märkligt.

Hur kan intellektuellt och moraliskt redliga personer bli så oeniga om hur slipstenen ska dras i skolan? Det bedrivs ju en omfattande pedagogisk forskning. Det borde väl inte vara omöjligt att enas om vilket kunnande, som eleverna behöver, hur denna kunskapsstillväxt går till och vad som krävs för den. Man lär få gå till historien för att finna en förklaring på detta fenomen.

Fram till mitten av förra århundradet hade vi en urvalsskola. En tiondel av varje årskull elever fick gå i läroverk, de övriga fick stanna i en sexårig folkskola. Denna auktoritära urvalsskola präglades av sträng disciplin och mycket rabbelkunskaper. På lektionerna var det genomgående katederundervisning med förhör av läxa och genomgång av ny läxa i läroboken. Man hade täta betygsprov och satte betyg under alla terminer i en sjugradig bokstavsskala, som i praktiken var femtongradig, eftersom + och – kunde ges efter betygen B, Ba, AB och litet a. Målen för undervis-

ningen var strängt begränsade till ämneskunskaper. Några personlighetsutvecklande, ämnesövergripande mål fanns inte. Eleverna tvingades till flitigt arbete och gott uppförande genom hot om underbetyg, hemanmärkningar, kvarsittning, aga, skamvrån, relegering osv. De duktigaste och fogligaste av eleverna kunde också få beröm och premium som uppmuntran.

Efter urvalsskolan följde på femtitalet enhetsskolan och senare grundskolan. I läroplanerna för den nya skolan tillkom en rad nya mål, som till stor del handlar om elevernas personlighetsutveckling. Målen är ämnesövergripande, dvs varje lärare ska i sin undervisning så långt det är möjligt ansvara för att eleverna når dessa mål.

Studierna ska i stor utsträckning bestå av självständigt arbete, enskilt eller i grupp. Eleverna ska främst motiveras genom att de får framgång i studierna och finner dem intressanta. Så ska skolan vara enligt gällande läroplaner. Men så är den blott undantagsvis i grundskolans senare skolår och i gymnasieskolan.

Vad som har skett är, att vi fått en hybridkola. Den ”nya” skolans mål och arbetssätt har trängts in i den gamla urvalsskolans yttre ramar. Man har försökt pussla in en rund kloss i ett fyrkantigt hål.

Det är svårt att arbeta mot ämnesövergripande mål eller bedriva ämnesövergripande temastudier, när timplanen bara upptar fristående läroämnen med egna kursplaner. Det är svårt att motivera eleverna för större grupparbeten, när schemat tvingar dem att avbryta sina arbeten och börja på något nytt var och varannan timme. Det är svårt för läraren att utgå från varje elevs behov och förutsättningar, om hon undervisar i ett halvdussin klasser med 30 elever i varje klass. Det är svårt att motivera eleverna för sådana aktiviteter, som leder till den personlighetsutveckling och det varaktiga kunnande, som de behöver, när verksamheten i skolan fokuseras på sådana mätbara kunskaper, som ligger till grund för betyg.

Man kan ha två förhållningssätt till hybridskolan. Antingen kan man acceptera, att den är som den är och försöka göra det bästa möjliga av situationen. Många lärare och skolor har trots svårigheterna nått långt på vägen mot läroplansskolan. Men detta gäller framför allt under tidigare skolår. I de senare skolåren har ämnessplittringen och betygsättningskraven på de flesta håll fört strävandena mot läroplansskolan in i

en återvändsgränd. I den gränden är det inte längre elevens förutsättningar och behov som står i centrum och ej heller lusten att lära, som ger henne motivation för studierna. Om eleverna i en sådan skola, som bygger på krav och tvång och sanktioner, inte lyckas lära sig det de ska, återstår bara att ösa på med mera av krav och tvång och sanktioner.

Alternativet till detta är att försöka föra ut skolan ur återvändsgränden. Att arbeta för att betygen och timplanerna slopas. Att alltmera införa de självständiga arbetssätt, som läroplanen förespråkar, och ge eleverna ett reellt inflytande över sina studier. Att verkligen utgå från den enskilde elevens behov och ge henne de förutsättningar, som krävs för att hon ska lyckas i skolan.

Motsättningarna mellan de två lägren i skoldebatten beror på vilket förhållningssätt man har till de ramar, som skolan fått ärva från urvalsskolan. Betygen är ju outhärliga som tumme i ögat på eleverna i en skola, som bygger på tvång. Men betygen är oförenliga med en skola, som bygger på elevernas lust att lära. Hur kan man känna lust för lärandet, om man tvingas plugga till ideliga betygsprov och därtill misslyckas på proven?

Korta lektionspass är outhärliga för lärare, som bedriver katederundervisning. Eleverna orkar bara undantagsvis lyssna någon längre stund på sådan undervisning. Men korta lektionspass är oförenliga med självständiga temaarbeten och projektstudier, där eleverna ska kunna fördjupa sig och få se resultat av sitt arbete.

Hybridskolan fungerar dåligt. Den runda klossen passar inte in i det fyrkantiga hålet. Det progressiva lägret av skoldebattörer vill anpassa ramarna till innehållet i läroplansskolan och göra hålet runt. Då beskylls de av motståndarna för att vara flummiga. Dessa vill i stället anpassa innehållet till den gamla urvalsskolan ramar och göra det fyrkantigt. Det är märkligt, att de som sitter högst upp i skolans besluts pyramid visar sådant tålmod med de krafter, som motarbetar de riktlinjer för skolan, som beslutats i demokratisk ordning.

Nolltolerans

Bränn kättaren! Hugg händerna av snattaren! Lyncha hästtjuven! De verkliga eller inbillade hoten mot den egna säkerheten, tron eller ekonomin måste till varje pris avväjas. Ju mindre man känner till om problemen och människorna, desto lättare är det att finna de enkla och grymma lösningarna. Så har det varit och så är det nu i de flesta kulturer. Så ock i vår skolkultur.

Rapporterna har duggat tätt om missförhållanden i svenska skolan. Allmänheten har givits en bild av skolan som en plats, där det råder kaos och där barnen inte lär sig någonting. Såväl utom som inom skolan höjs det alltfler röster som förespråkar hårdare tag mot eleverna. Hårdare krav på närvaro, punktlighet, lydnad, respekt och disciplin. Mera läxor och mera katederundervisning, mera prov och mera betyg. Bland vuxna personer utanför skolans värld torde denna inställning vara vanlig. Man har glömt hur uttråkad och ängslig man ofta var och tror sig komma ihåg att det i alla fall var ordning och reda i den gamla skolan.

Nyligen framträdde en rektor för en nystartad privatskola i Sverige i radio och prisade nolltoleransen. I hans skola hade man beslutat att återinföra betyg i ordning och uppförande, skamvrån, hemanmärkningarna och där hade man slopat de tidsödande grupparbetena. Eleverna måste hälsa varje gång de mötte en lärare och stå upp vid bänken när de svarade. Är det då något fel på detta? Ja, faktiskt. Rätt mycket fel.

För det första präglas inte skolan av kaos, våld och dåliga kunskaper. Den helt övervägande delen av skolan fungerar ganska bra och de svenska barnen lär sig mycket mer i skolan idag än de gjorde i det gamla läroverket. Men visst finns det mycket, som skulle kunna förbättras i skolan.

För det andra grundar sig förhållningssättet på okunskap om hur kunskapstillväxten går till och vilka förutsättningar, som krävs för den. Skolan är till för att eleverna ska lära sig. Man kan tvinga eleverna till skolan, till tystnad, till lydnad. Men lika litet som man kan tvinga en häst att dricka, lika litet kan man tvinga en elev att lära, om hon inte själv vill eller kan.

Kan man ge eleverna goda förutsättningar kommer de att lyckas i skolan och få lust att lära vidare. Får inte eleverna sådana förutsätt-

ningar, kommer man att få problem med både ordningen och kunskaps-tillväxten. I nolltoleransskolan försämras förutsättningarna för denna kunskapsstillväxt.

Vid den genomgående klassundervisningen kan man inte ta hänsyn till olika elevers förkunskaper och behov av tanketid. De långsammare eleverna får svårt att hänga med, de snabbaste elever tycker det går för sakta och de långleds. Några elever riktar då energin mot sådant, som läraren finner störande. Men hemanmärkningarna, skamvrån och underbetygen ökar inte deras förmåga och deras lust att lära. De bygger bara på elevernas olust inför skolarbetet.

För det tredje grundar sig förhållningssättet på en missuppfattning om vad, som är skolans uppgift. Målet för den folkskola, som fanns vid förra sekelskiftet, var framför allt att fostra eleverna till flitiga, lydiga, gudfruktiga och förnöjsamma arbetare i jordbruk och industri. Medlen var en genomgående klassundervisning, lydnadsexercis och ständiga hot om gehenna, hemanmärkning, skamvrån, kvarsittning och aga. Dessa medel var relevanta då. Målet för dagens skola är kunniga, samarbetsvil-liga, kritiska, kreativa och självständiga medborgare, som har en social och emotionell kompetens och som behärskar den moderna informa-tionstekniken.

Nolltoleransskolans genomgående klassundervisning, där eleven främst lär sig reproducera lärarens kunskaper och hennes lösningar på problem, leder inte till sådana medborgare. Med hot och drill till lydnad och tystnad formar man inte den aktiva och självständiga medborgare, som behövs i framtiden.

DEL II

OM SKOLANS INNEHÅLL OCH ARBETSSÄTT, LÄRARUTBILDNING, BETYG OCH FORSKNING

Skolans innehåll

Besluten om vad eleverna ska lära sig i olika ämnen finns dokumenterade i kursplanerna. Målen har arbetats fram av hundratals ämnesexperter och granskats och kommenterats av tusentals remisspersoner. Så de borde ju vara bra. Men jag har ibland funderat över det, som eleverna arbetar med under lektionerna. Och vad de kunde ha arbetat med i stället.

En fråga jag ställt mig är, om det inte är så, att man tittade litet för mycket i backspegeln, när man beslutade, vad eleverna ska lära sig. Om det inte är för mycket av kunskaper från det förgångna, som de får med sig från skolan, och för litet av det kunnande, som de kan behöva i **en oviss framtid**.

Vidare har jag frågat mig hur målstyrd vår **målstyrda skola** egentligen är och hur målstyrd den borde vara. Och om det är att ge eleverna **kunskaper eller kunnande**, som är skolans uppgift? Och om det är **utbildning eller kunskapstillväxt**, som eleverna behöver. Och vad som kan göras för att minska skadeverkningarna av **den dolda läroplanen**.

En oviss framtid

Kunskapstillväxten i skolan ska bidra till den handlingsberedskap, som eleven behöver i sitt kommande liv. Vad hon ska lära sig beror därför på hur framtiden kommer att gestalta sig och vilka krav på handlingsberedskap, som kommer att ställas på henne. De elever, som nu går i skolan, ska vara yrkesverksamma in på mitten av 2000-talet. Att planera utbildning för ungdomar i ett statiskt samhälle är svårt nog. Att planera utbildning i en tid så full av accelererande förändring som nu, ställer mycket stora krav på fantasi, inlevelseförmåga och klokhet.

Den verklighet, som våra ungdomar kommer att leva i, kommer sannolikt att vara helt annorlunda än den nuvarande. Den samlade kunskapsmängden har de senaste 20 åren flerdubblats. Utvecklingen på dator- och informationsteknikområdet har under samma tid varit explosionsartad. Förhållandena på arbetsmarknaden har radikalt förändrats. Det är framtidsforskarnas uppgift att förutse vilken vidare utveckling, som kan väntas.

Domedagsprofetior har förkunnats i alla tider, så också i vår. En avgörande skillnad är dock, att de hot som vilar över mänskligheten idag är av helt andra dimensioner än tidigare och till stor del skapade av mänskligt oförnuft. Inga utvecklingsoptimister kan mer än delvis lyckas suddas ut den samlade hotbilden. Vi måste inse, att de livsbetingelser, som kommer att gälla för nästkommande generationer, sannolikt kommer att vara helt andra än de, som vi nu lever under. Detta borde avspeglade sig i målen för skolan.

I det mindre perspektivet har vi att se fram emot ökade motsättningar i vårt land under den marsch mot $\frac{2}{3}$ -samhället, som vi redan anträtt. I det globala perspektivet hotas vi av de tilltagande hålen i ozonskiktet, den accelererande växthuseffekten, vattenbristen och okontrollerbara nya virusjukdomar. Det tickar också bomber i form av annalkande kärnkraftskatastrofer och en ökad spridning av potential för kemisk, biologisk och nukleär krigföring och terrorverksamhet. Detta i en tid av ökade spänningar mellan olika religioner och mellan fattiga och rika länder.

Många av dessa hot kommer att kunna avvärjas utan att de medför någon katastrof. Men knappast alla. Om man är mycket duktig på att gömma huvudet i sanden, så kan man kanske inbilla sig att allt det här löser sig utan att det får några vittgående konsekvenser för våra barn och barnbarn. Men om man inser situationens allvar bör man också dra konsekvenserna av detta.

Nog kommer mycket av det som lärs idag också att behövas framöver, såsom språk och kommunikation, datorteknik, informationsbehandling, miljökunskaper, baskultur osv. Men det ligger en risk i att låsa fast sig i de ämnesstrukturer, som stammar från gårdagen. Helt nya kurser lär behövas för att möta de behov, som möter i framtiden. Kurser, som formas förutsättningslöst och utvecklas fritt efter behov med hjälp av den

nya informationstekniken. Framtidskunskap, överlevnadskunskap, livskvalitet, visdom, hälsa, samverkan, politik, konfliktlösning – planeringen kräver framförhållning, fantasi och inlevelseförmåga.

Vad man kan vara säker på är, att eleverna behöver mer av flexibilitet och anpassningsförmåga till nya situationer. De måste vänja sig vid och acceptera krav på mera yrkesbyten, vidareutbildning, flyttning, ansvarstagande, samarbete och solidaritet. De behöver mer av systematisk träning i sådant som kreativitet, kritiskt tänkande och problemlösningstrategier. De behöver inte minst en trygghet och självtillit, som grundar sig på deras beredskap att ställa om till nya livsvillkor.

Målstyrd skola?

På papperet har vi en målstyrd skola. Det finns målformuleringar i läroplanen, i kursplaner och i de lokala planer, som ska upprättas på skolorna. När man formulerar de senare, ska särskilt beaktas de behov av kunskapsstillväxt, som eleverna på orten har.

Många av de lokala planer, som jag har sett, utgör dock i stor utsträckning avskrifter ur kursplaner eller innehållsförteckningar från valda läromedel. Någon analys av de egna elevernas särskilda behov, som ska läggas till grund för den lokala planen, har sällan gjorts. Det är också svårt att se vilken genomslagskraft en sådan analys skulle kunna få för undervisningen i ämnen, där det ges nationella prov och gemensamma betygskriterier för hela landet.

Skolans målstyrning präglas mer av dåtid än framtid. Kursplanerna är fortfarande bundna till de traditionella skolämnena. Innehållet i kursplanerna avspeglar till stor del ”de bästa bitarna” ur kunskapsberget. Detta sätt att härleda mål kan fungera i ett statiskt samhälle. Men vi lever i ett dynamiskt skede med stora omvälvningar i samhälle och arbetsliv och denna dynamik torde snarare tillta än avta i framtiden. Den handlingsberedskap, som eleverna behöver, kommer succesivt att förändras i takt med samhällets förändringar. Därför måste målen i den nya skolan löpande revideras och detta med utgångspunkt från de krav på kunskapsstillväxt hos eleverna, som det framtida samhället ställer.

En sådan flexibel anpassning av målen för skolan är knappast förenlig med centralt utformade kursplaner och betygskriterier. När sådana utarbetas tar det först ett decennium innan de får genomslag i skolorna och sedan låses innehållet i dem fast i ytterligare decennier genom den fortbildning och de läromedel, som utformas.

Visst finns det skolämnen med ett mera tidlöst innehåll, som alla elever behöver behärska även i framtiden. Men de är inte så många. Svenska språket, något främmande språk, grunderna i räkning och kanske även naturkunskap. När det gäller det som därutöver är, torde man med fördel kunna frigöra sig från stora delar av ballasten i det traditionella kunskapsberget och i stället låta sig styras av elevernas framtida behov av kunnande. Det informationssamhälle, som eleverna växer in i, erbjuder helt nya möjligheter att lära sig. Elevernas fritidsverksamheter och deras förhållningssätt till lärandet påverkas nu av informationstekniken redan från förskoleåldern. Lättillgängligheten av all slags information innebär, att man får ställa andra krav på lärandet inom skolan än tidigare.

Samhällsutvecklingen för med sig, att det krävs en fastare målstyrning. Det får ju inte bli så, att det tillgängliga informationsflödet bestämmer, vad eleverna ska lära sig i skolan. Tekniken måste tämjas och förbli ett av medlen att nå skolans mål. Men då måste dessa mål preciseras. Man måste veta vad man talar om, när man diskuterar rågången mellan vad eleverna ska lära sig i skolan och vad de lika väl kan lära sig före, vid sidan om och efter skolan.

Man måste veta *vad* eleverna ska lära sig för att kunna bestämma *hur* de ska lära sig det. Vilka aktiviteter som krävs, vilka informationskällor som behövs, hur undervisningen ska organiseras osv. I takt med att eleverna tar över ett allt större ansvar för vad de lär sig, behöver de också själva lära sig att formulera och prioritera mål för sina egna studier.

När det gäller att finna bra strategier och inlärningsmetoder för de mål, som prioriteras, finns det redan nu mängder av utmärkta uppslag att hämta från lärarpressen och den didaktiska facklitteraturen. Pedagogiska eldsjälar på många skolor har trots organisatoriska hinder gjort och dokumenterat försök att använda metoder, som präglas av det kunskapsökande, som hör den framtida skolan till. Metoder, som lätt kan spridas genom internet. Man har också funnit metoder att med elever i grupp

utveckla sådana personliga kvaliteter, som eleverna behöver. Kvaliteter, som har med livsåskådning, samhällsengagemang, tolerans, empati, civilkurage, ansvarstagande osv att göra.

Det vore bra om vi fick en skola, som inte bara var målstyrd på papperet utan också i verkligheten. I en sådan skola skulle säkert tyngdpunkten förskjutas från de fasta kunskaperna mot det personlighetsutvecklande innehållet, från den vänstra hjärnhalvans aktiviteter till den högras. Men för en sådan utveckling krävs, att också lärarlagen lär sig att formulera och prioritera mål utifrån det, som deras elever behöver lära sig. Och att de får stöd från centrala skolmyndigheter i detta arbete utan att styras av några detaljerade kursplaner och betygskriterier.

Kunskaper eller kunnande?

Vad är det för mening med att gå i skolan? Många elever ställer sig dagligen den frågan. Det svar de får från vuxenvärlden är, att de måste skaffa sig kunskaper för att klara sig och få jobb i framtiden. Mängden kunskaper är vad som mäts och betygsätts och som sedan avgör, om eleven ska få beröm, självförtroende, vidareutbildning och jobb eller inte.

Men vad eleverna oftare borde fråga sig är, vad de ska använda alla dessa kunskaper till och hur och när. Det vill säga, det som är kvar av dem, när glömskan har gjort sitt. Om målet för skolgången sades vara att de skulle få ett *kunnande* i stället för *kunskaper*, så skulle de inte behöva ställa den frågan. Om det var kunnandet, dvs förmågan att använda sig av det de lärt, som mättes och betygsattes, skulle meningen med undervisningen vara uppenbar för dem.

Eleven ska kunna klara situationer i sitt framtida arbetsliv, privatliv och samhällsliv. Men hon ska helst också kunna leva ett rikt liv. Allt detta kan uttryckas i termer av kunnande. Eleven ska kunna utföra arbetsuppgifter, kunna samarbeta, kunna använda sig av modern informationsteknik, kunna kommunicera, kunna lösa problem, kunna skapa och kunna konstruera osv. Men hon ska också kunna älska böcker, kunna njuta av musik, kunna uppleva naturens under, kunna utveckla sin personlighet osv. För allt detta kunnande behöver hon en hel del kunskaper i botten.

Men det är inte dessa kunskaper, som är det viktiga, utan det kunnande, som de kan användas till. Insikten om detta kan leda till många positiva effekter.

RELEVANSEN. Fristående kunskaper, som inte behövs i något kunnande, skulle betraktas som irrelevanta. Om läraren inte kan tala om för vilket kunnande, som eleven behöver kunskaperna, bör eleven slippa att plugga in dem. Den problemorientering av studierna, som nu allmänt anbefalls, skulle kunna bli till mera än fagra ord. Innehållet i undervisningen skulle styras av sådana situationer, som eleverna sannolikt kommer att möta senare i livet, där de kan behöva ett kunnande. En stor del av den kunskapsbarlast, som lärare och läroböcker släpar på, kunde då lämpas överbord och detta skulle ge plats åt andra och mera meningsfulla aktiviteter.

ARBETSSÄTTET. Om det var kunnandet, som eftersträvades, skulle mycket av det traditionella arbetssätt, som så många elever enligt upprepade utvärderingar finner uttråkande, komma att ersättas av självständigt och elevaktivt arbete. Prestationerna i skolan skulle inte längre i så stor utsträckning gå ut på att memorera och reproducera vad läraren sagt eller vad som står i läroboken. Läsningen till timplaner och snäva ämnesgränser skulle än mer luckras upp. Detta skulle ge utrymme åt mer av ämnesintegrerande projektstudier och andra arbetssätt, som ger eleverna stimulans och därmed kunskapstillväxt.

Mycket skulle vara vunnet, om man satte kunnandet i centrum för skolans arbete i stället för kunskaperna. Om man i skolan betraktade kunnandet som målen för verksamheten och kunskaperna som medel för att nå dessa mål.

Utbildning eller kunskapstillväxt?

Man hör ofta sägas, att utbildning har stor betydelse för landets tillväxt och individernas välfärd. Ingen samhällelig investering sägs vara så lönsam, som den i utbildning. Detta är en sanning med modifikation. Det är inte genom ett visst antal dagar och år, som elever nöter bänkar i en utbildning, som de får den handlingsberedskap de behöver. Det är genom den kunskapstillväxt de får. Och det är ofta en helt annan sak.

Utbildning är en organiserad verksamhet, som äger rum utanför människan. Kunskapstillväxten är något, som äger rum inuti människan. Kunskapstillväxten kan inte äga rum utan vissa förutsättningar. Utbildning kan däremot mycket väl äga rum utan dessa förutsättningar. Men i så fall sker heller ingen kunskapstillväxt. Några exempel:

EKNA-PROJEKTET. För ett antal år sedan gjordes en undersökning inom det så kallade EKNA-projektet om vad eleverna i högstadiet lärde sig i NO-ämnen. Ett antal erfarna lärare fick ange vilka mål för undervisningen, som de ansåg viktigast. Ett stort antal elever testades på motsvarande kunskaper såväl när de påbörjade högstadiestudierna, som när de tre år senare avslutade dem. Det visade sig att 80 % av eleverna under tre års utbildning i NO-ämnen inte fått någon som helst kunskapstillväxt i de för ämnena viktigaste avseendena. Mycket utbildning och papper på kunskaper fick de men ingen kunskapstillväxt!

MATEMATIKEN. Det viktigaste eleverna kan lära sig i matematik är att använda de fyra räknesätten och enkel procenträkning. Undersökningar visar, att en stor del av eleverna lämnar grundskolan utan detta baskunskande, trots att de under nio år haft fler lektioner i matematik än i något annat ämne, svenskämnet undantaget. Mycket utbildning har de fått men ringa kunskapstillväxt!

KÄRNÄMNENA. På de yrkesinriktade programmen i den nya gymnasieskolan ska nu eleverna studera teoretiska kärnämnen, trots att många av dem tröttnat på dessa ämnen redan i grundskolan. Dessa elever finner ingen mening med att läsa kärnämnen. De varken lär sig något eller får

några godkända betyg. Lektionerna blir till en plåga både för dem och lärarna. Mycket utbildning får de men ringa kunskapstillväxt!

DE STRÖMLÖSA ELEVERNA. Utan tankeaktivitet blir det ingen kunskapstillväxt. Om elevens tankeaktivitet slocknar eller om hon ägnar sig åt något annat än att ta till sig den information, som läraren serverar, så lär hon sig ingenting. Under merparten av de närmare 5 000 lektioner, som jag som metodiklektor bevistat, har jag kunnat konstatera, att en stor del av eleverna varit vad jag kallar strömlösa. Deras blickar har varit tomma eller riktade mot något helt annat än läraren och hennes förkunelse. De har inte följt med och de har inte lärt sig någonting. Vid samtal med dem efteråt har jag kunnat konstatera, att de knappt vetat vad lektionen handlade om och ännu mindre kunnat återge något, som läraren sagt. Utbildning har de fått men ringa kunskapstillväxt!

Utbildning utan kunskapstillväxt är följderna av dåliga skolbeslut. När samhället anordnar sådan utbildning, så slänger man pengar i sjön. Man gör en dyr icke-investering. Dyrast blir den för de elever, som offerar tid och möda förgäves. Det vore därför bra om beslutsfattarna mera talade i termer av kunskapstillväxt i stället för utbildning, när de gör sina investeringar.

Den dolda läroplanen

Till den vrångbild av en skola i förfall, som allmänheten har fått, hör också att eleverna inte lyder sina lärare längre. Att de är uppkäftiga och ohörsamma. Visst förekommer det sådana elever, som stökar till det i skolan. Men de tillhör undantagen. Och visst är det viktigt, att lärarna har den auktoritet som krävs, för att skapa arbetsro och ordning. Den auktoriteten kan de dock sällan få genom disciplinära åtgärder och krav på blind lydnad. Den får de genom att visa, att de bryr sig om eleverna och kan hjälpa dem till en bra kunskapstillväxt. Men det är faktiskt inte de elever, som är störiga och olydiga, som utgör det stora problemet. Snarare är det alla de elever, som är alltför lydiga.

Tystnaden tilltar. På arbetsplatserna och inom organisationerna har

alltfler blivit rädda för att opponera sig mot dem, som har makten. Man lyder även sådana bestämmelser, som man finner orimliga. Detta startar redan i skolan. Eleverna lär sig inte bara det som står skrivet i skolans läroplan. De får också lära sig hur de ska vara och uppföra sig för att bli accepterade i skolan. Genom den så kallade dolda läroplanen får eleverna klart för sig vad som gäller.

”Vi har så snälla, fina elever här”, heter det på många skolor. Snälla elever är lydiga elever. De protesterar inte. De lär sig snabbt, att det inte lönar sig att ifrågasätta och protestera. Det som lönar sig är att lydigt skriva upp vad läraren sagt och läsa sina läxor, så att man minns över provet. Man ska minnas andras lösningar på problemen, inte komma med egna. Man ska inte klaga även om lektionerna är meningslösa, läxor för långa och skolmaten för dålig. Då riskerar man sina betyg. Så fortsätter också många lektioner att vara meningslösa, läxor för långa och skolmaten för dålig. År efter år. Och eleverna fortsätter att vara snälla och fina.

Men i takt med att man underordnar sig auktoriteter förlorar man också den personliga ansvarskänslan. Vad som händer, när lydningen utplånar individens ansvar, har vi sett och ser alltför många exempel på. Inte bara genom de lydiga människor, som utförde vidriga handlingar i Ådalen, Auschwitz, Song My, Bosnien, Ruanda och Irak. Medlen för att åstadkomma denna lydning heter främst hot och maktspråk.

Eva Moberg har skrivit, att det första man måste göra om man vill främja frihet och demokrati är att avskaffa hot och maktspråk i uppfostran. I seklets början uppfostrades eleverna till lydning genom ett hot i form av Guds straffdom och ett maktspråk i form av en rotting. Nu tvingar man eleverna till lydning med mer sofistikerade metoder. Hotet lyder, att om du inte följer med på lektionen så klarar du inte provet och då får du inte bra betyg och då kommer du inte in på gymnasielinjen eller högskolan och då får du inget jobb eller i varje fall ingen bra lön. Maktspråket från lärare och föräldrar uttalas i allt från markerat ogillande och bannor till inskränkt fritid och indragna förmåner

Några modiga ledamöter i riksdagen har i samband med ungdomsrevolterna mot globaliseringen uppmärksammat detta problem. De har föreslagit, att elever ska få lära sig om civil olydnad genom fredliga medel

i skolan. Förslaget fick håret att resa sig på ett skolborgarråd. Morgonen därefter förklarade han myndigt i tevesoffan, att civil olydnad inte har någon plats i en demokrati. Där fattas beslut gemensamt efter en upp-gjord ordning och dessa beslut får varken ifrågasättas eller motarbetas av någon oppositionell minoritet. Vi ska fostra eleverna till demokratiska människor, som fungerar i ett demokratiskt samhälle, menade han.

Det senare menar jag också. Men hans magistrala förkunnelse vittnar om historielöshet. Faktum är att den blinda lydningen är ett hot mot demokratin. Det är till stor del genom civil olydnad, som de reformer, som lett till vårt demokratiska samhälle, kommit till stånd. För att de fackliga rättigheterna och den allmänna rösträtten skulle drivas igenom mot den härskande klassens vilja, tvingades många människor att bryta mot gällande bestämmelser. Filosofen Habermas säger, att civil olydnad är den demokratiska rättstatens grundbult. Vad händer med vår demokrati, om vi fostrar eleverna till att finna sig i arbetsgivarnas, marknadens eller den politiska maktens diktat även i de fall, då dessa diktat strider mot en allmän moral- och rättsuppfattning eller undergräver människors levnadsvillkor?

I en demokrati borde varje medborgare kunna få lika stort inflytande över besluten. Men så är det ju inte. De stora företagen inom oljeindustrin, kärnkraftsindustrin, tobaksindustrin, vapenindustrin, bilindustrin, bankvärlden osv kan med sina lobbyister, sina ekonomiska påtryckningar och sin makt över massmedia forma demokratiskt fattade beslut, som undergräver förutsättningarna för drägliga levnadsvillkor för flertalet människor på vår jord idag och för hela mänskligheten i morgon.

Enda sättet att hindra detta är att skapa en massiv folkopinion. Men det krävs mycket pengar och makt över massmedia för att skapa en sådan opinion. De eldsjälar, som ger sig in i denna Davids kamp mot Goliat, har varken de pengar eller den makt, som krävs. Därför måste de tillgripa spektakulära åtgärder, som ger dem gratisplats i nyhetsflödet. Ungdomar överträder bestämmelser genom att kedja fast sig vid grävskopor, sätta sig på gatorna vid högtrafik, klättra upp på höga fabriksbyggnader och sätta fast banderoller, blockera fartyg med livsfarligt avfall, demonstrera mot skövlingen av regnskog eller världsbankens agerande mot de fattiga länderna. De gör detta med risk att förlora sin frihet, sin ekonomi och t o m

sina liv. De är värda all vår respekt och tacksamhet. Men i vissa politikers ögon är de bara huliganer och brottslingar.

Problemet är inte att vi har för många sådana oppositionella eldsjälar, som törs trotsa lagar och bestämmelser för den goda sakens skull. Vi har för få. Alltför många elever lär sig genom den dolda läroplanen att undandra sig ansvar och underordna sig auktoriteter även i de fall, då de inte borde göra det.

I den ovissa framtid, som eleverna går till mötes, kommer det att behövas människor med civillkurage, som tar sitt ansvar och vågar opponera sig, när det fattas dåliga beslut av dem, som makten haver. Mot denna bakgrund kan det te sig angeläget att redan i skolan diskutera vikten av och förutsättningarna för den civila olydnaden som ett medel att påverka samhällsutvecklingen. Men frågan är hur man ska kunna ändra attityder hos de lärare, som anser att anpassningen och lydnaden hos eleverna är dygder, som bör befästas i skolarbetet och premieras genom blickar, ord och betyg? Eller hos de skolledare, som belönar jasägare och bestraffar kritiker i lärarkåren.

Skolans arbetssätt

Det sägs ibland, att läraren ska välja det sätt att arbeta, som passar hennes läggning bäst. Det är en sanning med modifikation. Läraren ska välja det sätt att arbeta, som bäst leder fram till målen för undervisningen. Målen är av olika karaktär. Därför måste arbetssättet variera. För varje mål finns det inlärningsituationer, som bättre än andra leder till kunskapstillväxt.

Enkla minneskunskaper lär sig t ex de flesta elever bäst genom att de får läsa skriven text i egen takt. Men eleven kan inte lära sig cykla eller skriva på datorn genom att läsa skriven text. För dessa mål krävs, att hon får öva på cykeln eller datorn. När eleven ska förstå något, kan hon få hjälp av att läraren förklarar det för klassen. Men läraren kan inte från katedern lära eleverna kreativitet, ansvarstagande, samarbetsförmåga eller solidaritet. För sådana mål krävs mer av självständiga och elevaktiva arbetssätt, individuellt eller i grupp.

Den debatt, som förts om vilket arbetssätt som är bäst, katederundervisning eller **självständigt arbete**, är därför något enfaldig. Det är inte fråga om det ena eller det andra. Men det kan vara fråga om hur mycket av det ena eller det andra. I den gamla urvalsskolan var katederundervisningen helt förhärskande. Men enligt läroplanerna är det nu de mera självständiga och elevaktiva arbetssätten, som ska dominera i undervisningen. Detta för att göra eleverna mera motiverade och för att man ska kunna nå de personlighetsutvecklande, ämnesövergripande målen. Men också för att elevernas kunskapstillväxt ska bli mera varaktig och användbar.

Beslutsfattare på olika nivåer har att rätta sig efter läroplanernas rekommendationer om skolans arbetssätt. De ska fatta sådana beslut om lokaler, utrustning, timplaner, utvärdering, läromedel, lärarutbildning osv, som underlättar för lärarna att arbeta på det sätt, som läroplanerna föreskriver. Så har också skett i många avseenden och på många skolor. Men långt ifrån alla.

Självständigt arbete

De politiker, som ledde skolreformerna på femtitalet, var väl medvetna om att det krävdes nya arbetsformer i skolan. I läroverket var det katederundervisning som gällde. Eleverna där var förhållandevis homogena vad beträffar deras förutsättningar att följa med i undervisningen. Den tiondel av årskullen, som började där, kom till stor del från hem med studietradition.

När grundskolan infördes blev förhållandena annorlunda. Alla elever skulle gå i en nioårig sammanhållen grundskola och nästan alla skulle gå vidare till gymnasiet. Klasserna blev betydligt mera heterogena vad beträffar förutsättningarna att följa med vid katederundervisningen. Därför kom man vid reformerna att rekommendera betydligt mera av arbetsformerna grupparbete och individuellt arbete, där den enskilde eleven fick större möjligheter att anpassa tempot i inläringen efter sina förutsättningar.

Den nya skolan fick dessutom andra mål än det strikt kunskapsinriktade läroverket. De ämnesövergripande målen når man betydligt bättre genom självständigt arbete än genom katederundervisning. Det fanns alltså goda skäl att rekommendera en kraftig minskning av katederundervisningen och en motsvarande ökning av det självständiga arbetet, enskilt och i grupp. Dessa rekommendationer har också inskrivits i alla läroplaner från 1968 och framåt.

GRUPPARBETE. Kunskapsförmedling genom katederundervisning har mångtusenåriga traditioner. Grupparbete förekom inte i nämnvärd utsträckning i skolorna före grundskolans genomförande på 60-talet. Arbetssättet drabbades av barnsjukdomar. Inskolningen var bristfällig. Arbetssättet pressades på lärarna uppifrån och många av dem fick inte klart för sig *varför* de skulle behöva ändra på sitt sätt att arbeta. Lärarna fick bara undantagsvis någon systematisk träning i *hur* man leder grupparbete. Ett grupparbete är en komplex inläringssituation, som kan liknas vid en kedja med många länkar, där alla länkar måste hålla för att inte kedjan ska brytas. För varje länk måste läraren välja bland alternativ och fatta beslut.

Om ett grupparbete misslyckas, kan det bero på att uppgiften inte passade för grupparbete. Eller att den var för svår, för lätt eller för tråkig. Eller att man misslyckats med gruppindelningen. Eller att eleverna inte fick tillräcklig tid på sig. Eller att de inte fick tillräcklig handledning. Eller att direktiven var oklara och dåligt genomtänkta. Eller att eleverna inte fick arbeta ostört. Eller att de inte fick tillgång till den information de behövde. Eller att läraren misslyckades med att motivera eleverna vid introduktionen av uppgiften. Eller att eleverna var särskilt hungriga och trötta vid detta tillfälle.

För att kunna fatta och genomföra bra beslut i varje sådan länk av grupparbetet behöver läraren ha en beredskap, som gör att hon kan undvika dessa fallgropar i arbetet. Mycket få lärare hade från början den beredskapen. Många lärare har den dessvärre inte i dag heller.

När det gäller mera omfattande grupparbeten i projektform, är det inte bara lärarna, som behöver systematisk träning i att organisera och leda. Om det ska bli bra resultat av elevernas arbeten måste även dessa skolas in. De behöver en systematisk träning i att ställa upp mål för arbetet och formulera frågor, som ska besvaras. Att planera arbetet och fördela arbetet mellan gruppmedlemmarna. Att genomföra och dokumentera intervjuer och annan faktainsamling. Att värdera, sammanställa och redovisa resultatet av sina undersökningar genom lämpliga slutprodukter. Och att sedan kritiskt kunna utvärdera gruppens och de enskilda medlemmarnas insatser. Den träningen har inte alla elever fått.

För att eleverna ska lyckas med större grupparbeten behöver de inte bara inskolning utan också tillgång till långa arbetspass, teknisk utrustning och lämpliga lokaler. Om de inte får dessa förutsättningar, är risken stor att arbetet går dåligt och att eleverna blir negativt inställda till arbets sättet. För lärarna kan det också vara svårt att rättvist utvärdera och betygssätta de enskilda elevernas arbete. Betygsmedvetna elever, som märker att det lönar sig mera att anstränga sig inför betygsproven än att göra ambitiösa grupparbeten, kan sänka arbetsmoralen i gruppen. Mindre betygsmedvetna elever, som fått en allmänt negativ inställning till skolan, kan också försämra arbetsklimatet i gruppen genom att inte ta sin del av ansvaret.

Det kan gå snett i grupparbeten av olika skäl. Många grupparbeten har därför misslyckats. Att en stor del av klassen inte hör på och lär sig något under en vanlig lektion med katederundervisning, märker vanligen inte ens läraren. Men vem som helst kan se om några elever sitter och slappar och inte lär sig något under självständigt arbete. Sådana iakttagare kan mer eller mindre skadeglatt föra sina iakttagelser vidare och bidra till att arbetsformen faller i vanrykte.

På sina håll frågar sig elever och föräldrar vad det är för mening med misslyckade grupparbeten. Det finns friskolor, som marknadsför sig som nolltoleransskolor utan grupparbeten. Reaktionära krafter inom och utom skolan har sett chansen att misstänkliggöra läroplanerna och propagera för en återgång till den gamla skolan med traditionella genomgångar, läxförhör, prov och betyg. Men detta löser inga problem. Tvärtom. Lösningen ligger i att eleverna och lärarna får de förutsättningar och den beredskap, som krävs för att genomföra bra självständiga arbeten.

De som förkastar de självständiga arbetetsformerna, kastar ut barnet med badvattnet. I de flesta fall fungerar det självständiga arbetet mycket bra. I andra fall fungerar det mindre bra. Men bristerna går att komma tillrätta med. Vad man inte kan komma tillrätta med är den traditionella katederundervisningens oförmåga att anpassa sig till de enskilda elevernas variationer i förkunskaper och tanketempo. Och dess oförmåga att i längden kunna ge eleverna tillräcklig stimulans. Och dess oförmåga att bidra till, att eleverna når de ämnesövergripande mål, som kommer att bli allt väsentligare för dem i framtiden.

Självklart är det så, att viss katederundervisning behövs. Det finns gudabenådade katederlejon, som kan trollbinda elevernas uppmärksamhet under hela lektioner. Men de lärarna är inte så många. Och deras insatser kan inte dölja de strukturella bristerna i katederundervisningen som arbetsform. Mer av självständigt arbete, enskilt och i grupp, och mindre av katederundervisning leder därför till bättre kunskapstillväxt.

Just in time

Företagen i näringslivet vill inte ligga på lager. De vill få de varor de behöver först när de behöver dem. Lagerhållning för med sig kostnader och en del varor kan försämrats under lagringstiden. Därför vill man få varorna levererade ”just in time”. Skulle det, som är bra för företagen, också vara bra när det gäller kunskaperna? Ska man lägga dem på lager eller ska man skaffa dem när de behövs, ”just in time”?

En anledning till att jag börjat tänka på detta heter Evald Johansson. Han är min granne på landet. Han är också den kunnigaste människa jag mött. Under sina 84 år har han hunnit med att yrkesmässigt vara lantbrukare, vägarbetare, fiskare, mjölnare, kraftverksföreståndare, kock, bi odlare, bussförare, åkeriägare och byggnadssnickare. Sin fritid tillbringar han i sin verkstad med att hjälpa bygdens folk med alla slags reparationer och snickerier när han inte jagar, fiskar, sköter om sitt växthus eller sina bin. Hans skolgång inskränkte sig till sex års varannandagsskola. Jag har väl så stort utbyte att samtala om världshändelserna med honom som med mina akademiska kolleger. Allt han lärt sig sedan skolåren har han lärt sig när han behövde det av andra kunniga personer och genom att läsa instruktioner och facklitteratur, läsa tidningen och se på teve och höra radio.

Själv har jag lagt teoretiska kunskaper på lager under sammanlagt 16 års skolgång. Försämringen av mitt kunskapslager har varit avsevärd. Av allt det jag lärde mig i skolan är det mesta försvunnet. Litet överinlärt språk sitter ju kvar. Resten är mest minnesfragment. Var det dansken som vann i Brömsebro? Var det Skåne eller Blekinge eller Halland som då skyfflades iväg och åt vilket håll? Ja, kvitta kan det ju nu när vi har Öresundsbron och EU.

Det Evald har lärt sig kommer han ihåg och kan använda. Frågan är varför han i detalj kan förklara för mig hur allt fungerar, när jag själv har så liten behållning av allt det jag lärde mig under ändlösa lektioner i biologi, fysik, kemi, religion, historia och geografi osv. Jag tror att det främst hade att göra med att han lärde sig ”just in time” medan jag lärde mig för att lägga kunskapen på lager. Han behövde kunskapen och därför tog han reda på hur saker hängde ihop, hur han skulle göra

och varför han skulle göra så. Han befäste sitt kunnande genom att använda sig av det i praktiskt arbete. Jag kände sällan eller aldrig att jag behövde den kunskap, som jag proppades full av. I varje fall inte längre än till förhöret eller betygsprovet. Därefter påbörjades inkuransen i mitt kunskapslager.

Enligt Skolverkets utvärderingar är det fortfarande mestadels traditionell kunskapsförmedling, som äger rum under senare delen av ungdomsskolan. Läraren berättar först om något, eleven får sedan arbeta med några tillämpningsuppgifter, läsa läxor och sedan redovisa vad hon lärt sig på förhör och betygsprov. Detta förfarande är lika bakvänt som frågetävlingen jeopardy. Man ger eleven svaret först och kommer med frågorna sedan. När eleven får informationen, vet hon ofta inte varför hon får den och vad den ska användas till. Hon saknar därför den viktigaste motivationen för att ta den till sig.

Erfarna lärare och pedagogiska forskare har sedan länge insett problemen med att på detta sätt lägga kunskap på lager. Därför rekommenderas nu lärarna att alltmer använda sig av *problembaserad undervisning*. Att vända på steken och först ge eleverna en fråga eller ett problem att fundera över och sedan ge dem informationen *i takt med att de behöver den*. Lärarna rekommenderas också att i ökad utsträckning låta eleverna lära sig genom *projektarbete*, där de inom givna ramar och under lärarens ledning får formulera de frågor, som de vill veta mer om. Därefter söker de upp de informationskällor, inklusive läraren, som de behöver. Det insamlade materialet värderas, sovras, bearbetas och sammanställs till en redovisning och presentation inför andra.

Evald lärde sig allt om bin för att han var intresserad av biodling. Han fick användning för sina kunskaper genom att han hade egna bikupor, som han skötte. En så naturlig motivation för studierna kan eleverna sällan få. Men genom projektarbete får de lära sig sådant, som kan *intressera* dem. De får också *användning* för det de lärt, när de presenterar det inför andra.

De flesta elever har idag mer vana och förmåga att sätta sig in i instruktioner och hitta information än tidigare årskullar. Många har redan i förskoleåldern kommit i kontakt med komplicerade datorspel och internet. Det är en vanlig vanföreställning, att eleverna först måste lära

sig det och det och det innan de kan ges mer omfattande uppgifter. Den vanföreställningen leder till att eleverna i onödan tvingas samla kunskaper på lager i stället för att skaffa dem ”just in time”.

Åldersblandade klasser

En journalist vill veta, om det finns någon svamp i ett visst skogsparti. Han använder sig av metoden att intervjua svampplockare, som letat svamp i skogen. Det visar sig, att de flesta av dem inte har hittat någon svamp alls. Några har hittat lite svamp, andra riktigt mycket. Även om flertalet inte har hittat någon svamp alls i skogspartiet, drar han därför knappast slutsatsen, att det inte finns någon svamp där.

En psykolog åtog sig att ta reda på, om det finns några positiva effekter av åldersblandade klasser. Han intervjuar skolpersonalen på ett par skolor. De flesta där säger sig inte ha funnit några sådana positiva effekter. Andra finner dock, att denna skolform har stora fördelar. Men eftersom flertalet av de tillfrågade inte funnit de positiva effekterna, drar psykologen ifråga slutsatsen, att det inte finns några pedagogiska motiv för åldersblandade klasser. Detta meddelar han allmänheten i ett reportage i DN med rubriken ”Åldersblandade klasser döms ut”.

En förutsättning för att arbetet i en åldersblandad skola ska lyckas, är att personalen har en medvetenhet om varför man arbetar på detta sätt och att den har förmågan och resurserna att organisera arbetet, så att man får ut de positiva effekterna av åldersblandningen. Det kräver en gedigen inskolning av personalen. Denna måste också ha entusiasm, målmedvetenhet, samarbetsförmåga och planeringsförmåga. Saknas dessa förutsättningar kommer man inte att finna några större positiva effekter av åldersblandningen. I sådana fall leder sannolikt det åldersblandade arbetet till sämre resultat än sådant åldersindelad arbete, som personalen har vana vid och förutsättningar för.

Psykologen ifråga hade fått fram en helt annan bild om han befunnit sig t ex i Västervik, där man har mycket lång erfarenhet av sådant arbete och där man funnit mycket stora positiva effekter av åldersblandningen. Det man där främst vill framhålla är, att lärarna på ett helt annat sätt har

tvingats ta hänsyn till skillnaden mellan de enskilda elevernas förutsättningar och behov. Genom den individualisering, som blir en naturlig följd av ett välplanerat arbete i en åldersblandad klass, kan elevernas behov tillgodoses på ett mycket bättre sätt än vad som är vanligt i en åldersindelad klass

Man har också funnit andra fördelar med arbetet i den åldersblandade klassen. De yngre eleverna får äldre kamrater i klassen att se upp till och känna trygghet hos, inte minst på rasterna. De äldre kan förstärka sin inläring och sitt självförtroende genom att hjälpa och förklara för de yngre. I de fall där elever behöver längre tid på sig, innan de går vidare, kan detta ske på ett naturligt sätt genom att de får stanna kvar i den klass, där de redan känner flertalet kamrater.

När psykologen meddelar, att det inte finns några pedagogiska motiv för att arbeta i åldersblandade klasser, är detta lika obegåvat som att påstå, att det inte finns någon svamp i den skog, där människor kan plocka sina korgar fulla. I detta exempel kan vi urskilja två viktiga anledningar till att skolbeslut går snett. Dels kan man vid besluten förlita sig på ett undermåligt faktaunderlag. Dels kan man i och för sig fatta goda beslut om förändringar i skolan. Men om man inte följer upp dessa beslut genom att tillhandahålla de förutsättningar, som krävs för förändringarna, blir det lätt pannkaka av alltihop.

Detta senare var t ex vad som hände, när man genom läroplanerna föranstaltade om nya självständiga arbetsätt i skolan, utan att lärarna blev införstådda med varför och hur detta skulle ske. Reaktionärerna i skoldebatten fick vatten på sina kvarnar genom att många av de grupp-arbeten, som lärare pliktskyldigast sysselsatte eleverna med, uppenbarligen var meningslösa.

Många i sig utmärkta metoder har kommit i vanrykte och dömts ut på grund av klantiga tillämpningar av dem. Det har sedan visat sig svårt att väcka liv i dem igen. Detta var också vad som hände med den undervisningsteknologi, som hade kunnat bringa reda i många bristfälliga skolbeslut.

Mobbning

Mobbningen i skolan har fått stort utrymme i massmedia. Många mediciner har ordinerats mot den. På sina håll har man rekommenderat dunderkuren: att helt enkelt flytta bort mobbarna från skolan. Mönstret känns igen. Förr i tiden förvisades missdådare till en öde ö.

Genom att på olika sätt straffa mobbare, kan man bara marginellt rå på problemen. Det är därför bättre att analysera vad det är, som orsakar mobbningen och därefter söka undanröja dessa orsaker. En elev, som finner skolan tråkig och ideligen misslyckas på prov, får sitt självförtroende skamfilat. Den som känner sig nedtryckt kan själv få ett behov av att trycka ner någon annan. Ett behov, som kan ta sig uttryck i att eleven letar rätt på någon hackkyckling att avreagera sig på. Någon, som saknar både kompisar och självförtroende och som dessutom kanske ser annorlunda ut.

Det effektivaste sättet att mota sådan mobbning är därför att se till, att eleverna lyckas i skolan. Att de får de förutsättningar, som krävs för det. Men dessvärre finns också översittare med gott självförtroende, som roar sig med att plåga kamrater. Men omfattningen av sådan mobbning lär minska, om lärarna från förskolan och uppåt tar varje chans att träna eleverna i empati. Om man t ex regelbundet för etiska samtal med eleverna och har aktiviteter i beredskap att användas på förekommen anledning. Aktiviteter som dramaövningar och rollspel och diskussioner i anslutning till högläsning eller utvalda filmer.

Det lär dock inte gå att helt utrota mobbningen. Mycket av den mobbning, som äger rum, har djupa rötter utanför skolan. Därför gäller det att de vuxna i skolan har en beredskap att upptäcka och hantera de mobbningsfall, som likväl dyker upp. Dessvärre får många lärarkandidater inte med sig någon sådan beredskap från sin utbildning. De kan få läsa i kurslitteraturen om mobbning och kanske få höra en eller annan föreläsning om detta ämne. Men det räcker inte för att ge dem den beredskap att hantera mobbningsfall, som de behöver. För det krävs andra arbetssätt.

Om inte inläringssituationerna går under huden på kandidaterna och berör deras känslor, skapas inte den medvetenhet om problemen

som behövs. Utan en sådan medvetenhet är det inte självklart för dem att de ska agera och hur de ska agera, när mobbningsfall eller andra konflikter mellan elever dyker upp. Risken är stor att de då väljer det sämsta av handlingsalternativ och vänder ryggen till.

För att kandidaterna ska kunna upptäcka konkreta fall av mobbning och få en beredvillighet att ingripa och kunna välja och vidta bra åtgärder, krävs ett batteri av inläringssituationer. Rollspel, filmade autentiska och dramatiserade fallstudier, gruppdiskussioner, brainstormingövningar, intervjuer med mobbningsoffer, mobbare, skolsköterskor och kuratorer osv.

Sådana inläringssituationer kräver mera resurser och är bökigare att administrera än litteraturläsningen och föreläsningarna. Men det är inte de enkla vägarna, som man ska välja. Det är de relevanta. Om de, som fattar beslut om lärarutbildningen, inte väljer de relevanta inläringssituationerna, så sviker de alla de elever, som blir utsatta för mobbning.

Läraryrket

Vid analysen efter en lektion är det ganska lätt att peka på, varför ett inslag gått särskilt bra eller gått mindre bra. Vanligen beror det på något eller några av de beslut, som läraren fattat, eller på det sätt, varpå hon genomfört besluten. En lärare fattar hundratals beslut i sitt arbete varje dag. Fattar hon bra beslut, kommer hennes elever att få en bättre kunskapsstillväxt, än om hon fattar dåliga beslut.

Genom läraryrket ska läraren få en beredskap att fatta bra beslut. Är läraryrket bra, får läraren en bättre beredskap att fatta beslut än om läraryrket är dåligt. Om läraren fattar dåliga beslut är det bara de elever, som hon då har, som blir lidande av det. Om man fattar dåliga beslut om läraryrket, är det inte bara de blivande lärarna, som blir lidande av det, utan också de blivande lärarnas elever under många år framöver. Det är därför angeläget, att man fattar rationella beslut, när man planerar och genomför läraryrket.

Ska elevernas kunskapsstillväxt bli bra måste de få väl utbildade lärare. Det är därför olyckligt, att många utbildade lärare anställs i skolorna. Man verkar på sina håll ifrågasätta, om **lärarens professionalism behövs**. Dessvärre råder det också inom läraryrket delade meningar om **hur läraren blir professionell** och om hur mycket vardera av **teorin och praktiken**, som behövs för det.

Lärarens professionalism – behövs den?

Landets skolor befolkas alltmer med lärare utan yrkesutbildning. Protesterna mot detta är lama. Vilken slutsats kan man dra av det? Att det inte krävs någon utbildning för att utöva läraryrket? Att det går lika bra med en glad amatör?

De yrken där utövaren klarar sig bra utan egentlig yrkesutbildning är få och blir allt färre. Det gäller yrken, som kräver ett minimum av beslutsfattande, t ex enkla repetitiva handgrepp vid ett löpande band vid industriproduktion. Ju fler komplicerade beslut som yrkesutövaren måste fatta och ju mer av teknisk färdighet som krävs av henne, desto mer behöver hon en yrkesutbildning.

I få yrken behöver man dagligen fatta så många kvalificerade beslut som i lärarjobbet. I efterhand kan man konstatera, att för varje lektion har läraren valt mål, introduktionssätt, arbetsform, aktivitet, sätt att åskådliggöra, uppgifter, informationskällor, direktiv, tidsåtgång, ordningsföljd, redovisningssätt, vilka stödinsatser som ska ges vem osv. Dessutom måste läraren löpande fatta beslut om de situationer som dyker upp i klassen – störningsmoment, konflikter, ordningsfrågor, elever som blir ledsna eller sjuka osv. Alla de beslut läraren fattar inför och under lektionerna påverkar elevers kunskapstillväxt.

Att utan utbildning kunna fatta och genomföra bra beslut som lärare är i längden lika omöjligt, som att utan utbildning klara av jobbet som kirurg, bilmekaniker eller byggnadsingeniör. Skillnaden är bara att skadeverkningarna av den bristande kompetensen inte är lika uppenbara och omedelbara – om än lika allvarliga.

I massmedia och i en del av lärarpressen har ibland framförts uppfattningen, att det räcker om läraren har ämneskunskaper, kan prata och hålla ordning. Man är då inte medveten om att den pedagogik, som redan på 40-talet fungerade dåligt, är dömd att misslyckas totalt i ungdomsskolan av idag. Så gott som alla elever går nu i en tolvårig skola och framtiden ställer helt andra krav på det kunnande, som de behöver få med sig från skolan. Dessa bakåtsträvande krafter har inte klart för sig, att läraren inte kan lära eleven någonting. Bara hjälpa henne att lära sig. All kunskapstillväxt sker ju inom eleven och lärarens huvuduppgift är att skapa så goda förutsättningar för denna kunskapstillväxt som möjligt.

Att skapa förutsättningar för elevens kunskapstillväxt är ett komplicerat arbete, som kräver en helt annan kompetens än vad som krävs för att förmedla kunskaper från katedern. Om samhället accepterar, att andelen utbildade lärare ökar, är detta en direkt förolämpning mot den

yrkeskår, som har det kanske mest komplicerade jobbet av alla. Men framför allt är det ett svek mot alla de elever, som inte får de förutsättningar för sin kunskapsstillväxt, som de behöver.

Hur blir läraren professionell?

När ledande skolpolitiker och skoladministratörer tillfrågas om hur de tänker lösa olika problem i skolan, svarar de ibland, att problemen kommer att klaras av med hjälp av lärarnas professionalism. Detta är oftast en omskrivning för att de själva inte vet vad de ska göra åt problemen. Men man kan ändå fråga sig, vad denna lärarens professionalism innebär och hur den kan utvecklas.

Inom alla yrken finns det människor, som utövar sitt yrke med en högre eller lägre grad av professionalism. En möbelsnickare visar sin professionalism genom att tillverka en bra möbel. I botten har han rikliga kunskaper om träslag, om verktyg och om tekniker och tillvägagångssätt. Men det är först när han i praktisk yrkesutövning *tillämpar* sina kunskaper, som han visar sin professionalism. Beviset på denna är den färdiga möbeln.

En lärare visar sin professionalism genom att bedriva en bra undervisning. I botten har hon kunskaper om ämnesteorier och pedagogik. Men det är först när hon i praktisk yrkesutövning *tillämpar* vad hon lärt sig, som hon visar sin professionalism. Beviset på denna är hennes elevers kunskapsstillväxt.

Möbelsnickaren uppnår sin professionalism genom teoretiska studier men främst genom en systematisk övning under en kunnig och erfaren snickares ledning. Läraren uppnår sin professionalism genom teoretiska studier men främst genom en systematisk övning under en kunnig och erfaren lärarutbildares ledning. Hon lär sig att analysera och prioritera mål och att välja och genomföra lämpliga inlärningssituationer för dessa mål.

Läraren behöver kunskaper i ämnesteorier och pedagogisk teori. Dock inte vilken teori som helst. Den ämnesteorier och den pedagogiska teori, som lärs ut vid de akademiska fakulteterna, duger bara i den mån den är

relevant för den blivande lärargärningen. Utbildningstiden är begränsad. Därför måste den användas till sådan ämnesteor, som kandidaternas blivande elever har nytta av att lära sig. Och sådan pedagogisk teori, som går att tillämpa i undervisningen. Kurserna får inte upptas av sådan kunskap, som kandidaterna redan har. Eller sådan kunskap, som de med fördel kan lära sig på egen hand, jämsides med den framtida yrkesutövningen. Eller sådan kunskap, som varken kan bidra till att öka de kommande elevernas handlingsberedskap eller livskvalitet.

Utgångspunkten för en planering av lärarutbildning bör vara det, som läraren behöver kunna för att klara olika situationer i skolarbetet. Utgångspunkten bör inte vara den ämnesteor och den pedagogiska teori, som kan hämtas ur kunskapsberget. Det erforderliga kunnandet är målet för utbildningen, teorin kan ingå bland medlen för att nå målet.

Medvetna och rationellt fattade beslut leder till bättre kunskaps-tillväxt. Därför bör kandidaterna få lära sig att fatta sådana beslut. De ska genom utbildningen bibringas en inre kompass, som talar om för dem vilka alternativ, som är bra, och vilka, som är mindre bra. Förmågan att fatta bra beslut kan växa fram genom en träning i didaktisk analys i växelverkan med skolpraktik.

Träningen i didaktisk analys kan gå till så, att kandidaten får välja och formulera konkreta mål för en lektionssekvens. För olika mål får hon välja och utforma inlärningsituationer, uppgifter, faktapresentationer, provuppgifter osv. Hon får välja lämpligt sätt att inleda lektionssekvenser, förklara och åskådliggöra knepiga moment, organisera arbetet, lösa konflikter osv. För varje delmoment i analyssträningen diskuterar kandidatgruppen vad som är bra respektive mindre bra med olika alternativ. Som underlag för diskussionerna ligger deras egna erfarenheter från klassrummen, material de själva tagit fram, videosekvenser och rollspel.

Som hjälpmedel vid den didaktiska analyssträningen kan man med fördel använda gemensamt framtagna kriterielistor och förenklande modeller, som visar sammanhang, som är viktiga för kunskaps-tillväxten. Dessa kriterielistor och modeller används sedan också som checklistor vid kandidaternas lektionsplaneringar och vid analysen efter deras praktiklektioner för att skapa kontinuitet i utbildningen.

Den didaktiska analyssträningen utgör det naturliga mellanledet mel-

lan å ena sidan kandidaternas studier i ämnesteorier och pedagogik och å andra sidan deras praktiska yrkesutövning i klassrummet. Utan detta mellanled hänger de teoretiska kunskaperna i luften. Dessvärre är detta något, som många nyblivna lärare erfarit.

Teorier och praktiken

Lärarutbildningen är en yrkesutbildning. Lärarkandidaterna ska lära sig att i praktiken kunna planera och genomföra undervisning. För detta behöver de delta i praktiska övningar. Men de behöver också goda teorier att stödja sig på i yrkesutövningen. Uppfattningen om hur mycket praktik och hur mycket teori de behöver har varierat.

Ämneslärarutbildningen var på femtitalet närmast en lärlingsutbildning. Efter teoretiska ämnesstudier fick kandidaten sin egentliga yrkesutbildning under ett provår, då hon fick följa en erfaren lärare i arbetet och själv ta över ansvar för en del av undervisningen. En lärling inom hantverksyrken fick lära sitt arbete av en mästare, som genom mästareprov bevisat sin yrkesskicklighet. Yrkeskompetensen hos provårshandledarna kunde dock ibland ifrågasättas.

Vad många av dessa handledare saknade var framför allt en pedagogisk/didaktisk förankring. Man förmedlade sina egna åsikter och försök i undervisningen till kandidaterna utan att kunna analysera eller härleda dessa till några principer. Man förklarade *hur* man gjorde men kunde inte förklara *varför* man skulle göra så. Det sätt att undervisa, som passade dem, passade ofta inte deras kandidater, eftersom den då förhärskande katederundervisningen till stor del byggde på lärarens personlighet.

Provårshandledarnas brist på teoretisk förankring i pedagogik och didaktik blev dock besvärande, när de nya läroplanerna kom med krav på en ändring av arbetssätten i undervisningen. Många handledare hade själva inte prövat på de självständiga arbetssätten och var väl inte så övertygade om dessas fördelar. Man såg då från centralt håll provårsinstitutionen som ett hinder för skolreformerna och organiserade om hela den praktisk/pedagogiska utbildningen. Den kom så småningom att bli allt mindre praktisk och alltmer teoretisk.

Övningspraktiken i skolorna är normalt det inslag i lärarutbildningen, som de lärarstuderande i efterhand minns mest av och som de uppskattar som det mest givande. Kvalitén på handledarna varierar dock. Lärarna sprider sig i en skala från komplett odugliga som handledare till ypperliga. Detta är särskilt uppenbart i grundskolans senare skolår och i gymnasieskolan. Vissa lärare genomsyras av läroplanens anda. Andra tar i tanke, ord och gärning avstånd ifrån den. Vissa *bryr* sig om eleverna, andra inte. Vissa använder sig av den didaktiska analysen, när de väljer och utformar innehåll och arbetssätt, andra inte. Vissa trivs med sitt jobb och inspirerar kandidaterna, andra inte. Urvalet av handledare är därför helt avgörande för de lärarstuderandes behållning av praktiktiden.

På nittiotalet minskades kandidaternas övningspraktik drastiskt. Likaså den ämnesdidaktiska utbildning, där kandidaten skulle få beredskap för sin övningspraktik. Merparten av undervisningen togs över av pedagoger, som själva ofta saknade lärarerfarenhet. De konkreta övningarna att planera och genomföra undervisningsinslag kom till stor del att ersättas av litteraturstudier, föreläsningar, forskningsteori och uppsatsskrivning.

Resultatet blev att kandidaterna nog bibringades de rätta attityderna i läroplanens anda och lämnade utbildningen med goda intentioner och fina principer. De visste *varför* de borde göra på ett visst sätt. Men de visste inte *hur* de skulle göra för att omsätta principerna i handling. ”Det fick vi aldrig lära oss på lärarhögskolan” blev den ständigt återkommande förklaringen, när något sedan gått snett i deras jobb. Pendeln hade slagit över från ytterligheten praktik till ytterligheten teori i lärarutbildningen.

Varken ett provår eller dagens teoretiserade lärarutbildning ger den yrkesberedskap, som krävs. Förhoppningen är att pendeln ska slå tillbaka igen till ett mellanläge, där det bästa av de erfarna lärarnas kunskande kan förenas med det mest användbara från den pedagogisk/didaktiska forskningen. I den goda lärarutbildningen kastar man inte bort praktikerna. Inte heller teoretikerna. Man förenar dem. Gärna i samma personer. Personer med omfattande och lyckosam erfarenhet av lärarjobbet, som dessutom är väl uppdaterade när det gäller den pedagogisk/didaktiska forskningen, torde ha bäst förutsättningar att axla ansvaret för en sådan lärarutbildning.

Betygen

Ju större betydelse ett beslut har för elevernas kunskapsstillväxt, desto viktigare är det, att det fattas på ett rationellt sätt. Att alla alternativ granskas och att konsekvenserna av alternativen noggrannt undersöks. Betygen styr i praktiken verksamheten i skolan långt mer än vad läroplanerna gör. Det finns ingen enskild fråga, som betyder mera för elevernas kunskapsstillväxt, än betygsfrågan. Därför är också betygen den enskilda fråga, som ges mest utrymme i denna bok.

Jag har på nära håll under många år **upplevt betygens** skadeverkningar i det löpande skolarbetet. Jag har funnit, att mycket av det kunskapsförskott, som eleverna behöver, har blivit **bortmätt** ur undervisningen. En fråga är **vem som tjänar på betygen**. En annan fråga är hur **en betygsfri skola** skulle se ut. Slutligen har jag reflekterat kring **Sokrates syn på betygen**.

Betygen, som jag upplevt dem

De graderade betygen (nedan bara kallade betygen) har diskuterats i ett halvt sekel. Man har diskuterat deras utformning och tillämpning. Många modeller har prövats och samtliga har dömts ut. Man har funnit dem orättvisa eller snedvridande i olika avseenden. Men man har inte ifrågasatt betygens existens. Den senaste i den långa raden av betygsutredningar fick över huvud taget inte undersöka, om det fanns skäl att ta bort de graderade betygen.

Mot bakgrund av vad jag sett och hört och upplevt under mina många år som lärare och metodiklektor, finner jag detta mycket märkligt. Här följer några exempel på sådana iakttagelser, som jag så gott som dagligen kunnat göra:

* Jag hade fem elever, som var mycket osäkra på division och procenträkning. På en rast bad jag deras mattelärare, att hon skulle låta dem få använda lektionstiden till denna elementära matematik. Under tiden kunde de övriga eleverna fortsätta med andragsradsekvationerna, tyckte jag. ”Det går inte”, svarade hon, ”alla måste läsa samma kurs, annars kan jag inte sätta rättvisa betyg på dem”. Betygen var för henne överordnade förnuftet.

* Efter en lektion om företagandets villkor frågade jag kandidaten, om hon inte kunde tänka sig att låta eleverna intervjua ett antal småföretagare på orten om deras problem. ”Nej, det hinner vi inte”, svarade hon, ”eleverna vill inte göra sådana grupparbeten för de är mycket betygsmedvetna. De vill bara att jag ska gå igenom sådant, som kommer på nästa prov”. Betygen var för dem viktigare än kunskaper från verkligheten.

* En handledare beklagade sig över hur svårt det var att få med kollegerna i ett projektsamarbete. Han hade föreslagit lärarna i kurserna i svenska och samhällskunskap, att de skulle avsätta några timmar vardera under tre veckor. Eleverna skulle undersöka effekterna för de berörda människorna av att en närbelägen industri nyligen lagts ner. Kollegerna hade invänt, att de behövde varenda timme av lektionstiden för att hinna med kursmålen. Dessutom tyckte de inte att de kunde sätta rättvisa betyg på de enskilda eleverna, när de jobbade i grupper på det sättet.

* I en klass med stor spridning i elevernas kunskaper hade en kandidat svårt att hitta tillräckligt många tillämpningsexempel på lönsamhetskalkyler åt de snabbaste eleverna. Samtidigt hade hon svårt att hinna med att förklara elementa för elever, som kommit på efterkälken. Jag föreslog, att hon skulle låta de snabbare eleverna befästa sina kunskaper genom att förklara för de långsammare. Handledaren sade då, att han försökt med detta men fått bakläxa av sin rektor. En pappa hade ringt honom och klagat på att hans son hade fått tjänstgöra som extralärare. Sonen skulle förkovra sig själv under lektionerna, så att han säkert fick de betyg, som krävdes för att komma in på Handelshögskolan.

* Under en lektion satte jag mig ner hos en elev, som tydligen inte fattat alls vad uppgiften gick ut på. Jag frågade om hon inte varit med på genomgången. ”Jovisst”, svarade hon, ”men jag fattade inte något då heller, det var nästan ingen som begrep något.” – ”Men var det ingen

som sade till läraren då?” – ”Nej, det är ingen som frågar något, då visar man ju att man inte kan. Det duger inte. Inte om man vill ha MVG och det vill de flesta här i klassen.” Hur kan det förväntas att eleverna redan kan det, som de ska lära sig? Och hur ska de lära sig, om de inte vågar avslöja sin okunnighet av ängslan för betyget?

* Var och varannan lektion har jag hört läraren säga, att det här kommer på provet, så nu får ni höra på. Eller hört elever fråga, om något skulle komma på provet. Om inte, så släppte de taget i pennan, som de antecknade med, och sjönk tillbaka i stolen. Det är betygen, som gäller för dem, inte kunskaperna.

* Otaliga gånger har jag sett eleverna kämpa med gråten och försökt hålla en tuff mask när de fått tillbaka betygsprov. Det gäller även framstående elever, som inte fått den femma eller det MVG som de slitit för och hoppats på. Men det gjorde mig än mer ont att se den hopplösa likgiltighet, som präglar anletsdragen hos dem, som vet att de misslyckats och alltid kommer att misslyckas på betygsproven.

* Som klassföreståndare fick jag ofta klart för mig hur pressade många elever var. Många elever bröt samman, när de talade om hur de stressats med tre betygsprov i veckan. Hur de hela tiden känner sina egna och sina föräldrars krav på sig att få höga betyg. I den kursutformade gymnasieskolan och med det betygssystem, som infördes på 90-talet, kom betygsstressen på eleverna att bli än värre.

Det är händelser som dessa, som fått mig att ifrågasätta det rimliga i att ge eleverna graderade betyg. Det måste starka skäl till för att rättfärdiga de skadeverkningar på undervisningen och på eleverna, som de graderade betygen för med sig. Jag finner inte att det finns några sådana starka skäl.

Det bortmätta kunnandet

Många skoldebattörer verkar tro, att eleverna lär sig mer i skolan ju mer man mäter och jämför och betygsätter deras kunskaper. Frågan är, vad eleverna då lär sig. Att några är duktigare än andra. Visst. Att kunskaper, som går att mäta, betyder mer än andra kunskaper. Visst. Men vad gott kommer av dessa lärdomar?

På gymnasiet ekonomiska linjer fanns tidigare ett ämne som hette arbetslivsorientering. Tanken bakom detta ämne var utmärkt. Eleverna skulle få närkontakt med arbetsplatser på orten och få information om olika jobb, arbetsuppgifter, anställningsvillkor, utbildningskrav osv. Men någonstans blev det fel. Någon bestämde, att man inte skulle ha betyg i detta ämne. En utmärkt tanke, om det inte varit så att prov och betyg förekom i alla andra ämnen.

Nu kom ämnet att betraktas som mindre viktigt, trots att det kunde varit det mest givande av alla ämnen. Det sågs över axeln, inte bara av eleverna utan också av skolledningarna. Ämnet gavs bara en veckotimme och den timmen förlades regelmässigt sist på fredag eftermiddag. Den tid, då tröttheten och skolkbenägenheten var som störst. Ansvaret för ämnet lades vanligen på den nyanställda timlärare, som behövde fylla ut sin tjänst. Hennes möjligheter att då åstadkomma en vettig närkontakt med arbetsplatserna på orten var obefintliga.

Lärorens räddning blev, att läromedelsförlagen snabbt spottade fram den ena läroboken tråkigare än den andra, för att få del av den marknad, som skapats genom det nya ämnet. Men inte ens de snälla elever, som infunnit sig till hennes lektioner, kände sig motiverade att följa med i denna undervisning. Särskilt som detta ändå inte givit någon utdelning i betyg.

Vad kan man då dra för slutsatser av detta? Att betygen är bra? Att det är betygen som får eleverna att arbeta? Nej, snarare tvärtom! Betygssättning av vissa ämnen eller vissa delar av ämnesinnehåll är förödande för de ämnen och de delar av ämnesinnehållet, som inte betygssätts. Dessvärre är det ofta den mera värdefulla, varaktiga och användbara delen av elevernas kunnandetillväxt, som därigenom faller bort. Det är svårt att mäta den djupare förståelsen och förmågan att använda de inlärdas ämneskunskaperna i praktiska situationer. Det är också svårt att mäta elevernas kunnandetillväxt när det gäller läroplanens ämnesövergripande mål. Det som är svårt att mäta är svårt att betygssätta. Därför ägnas heller inte så mycket tid åt sådana inslag, där eleverna kan utveckla dessa kvaliteter och egenskaper.

För ett antal år sedan hade vi centrala prov i ämnet företagsekonomi i gymnasieskolan. Det förde med sig en rad oönskade effekter. Proven

kom att domineras av sifferlussning i kalkyl- och bokföringsuppgifter. Dessa uppgifter var lätta att rätta på samma sätt i Haparanda som i Ystad. Fältuppgifter och praktikfallsuppgifter blev för svåra att administrera och rätta. Alltså fanns de inte med på proven. Därmed försvann de också i stor utsträckning från undervisningen.

Allteftersom man på de flesta skolor inriktade sig på att träna eleverna på sådana uppgifter, som brukade komma på centralprovet, blev det också svårt att införa nya moment i dessa prov. Nyheter möttes med ett ramaskri bland lärarna, som ju inte hade kunnat förbereda sina elever på dessa uppgifter. På så sätt fick proven en konserverande effekt på såväl undervisningens innehåll som arbetssätt. Så småningom insåg man detta och centralproven upphörde.

De nationella prov, som nu införts i ämnena svenska, engelska och matematik, för med sig liknande oönskade effekter. Fokuseringen på dessa ämnen förstärks. Och fokuseringen på det mätbara i dessa ämnen förstärks också. Ämnesinnehållet riskerar att konserveras. Skolans resurser riskerar att än mer koncentreras till dessa ämnen på bekostnad av alla övriga inslag i skolan. Denna utveckling förstärks av konkurrensen mellan skolorna om elevernas skolpeng.

Det som blir lidande av denna resurskoncentration är de andra ämnen, där självständiga arbetssätt som projektarbeten och fältarbeten är naturliga inslag. Lidande blir också de ämnen, som redan för en tynande tillvaro i skolan, dvs de skapande ämnena, musiken och idrotten. Dessa ämnen är viktiga, inte bara för att utveckla självförtroende, fantasi, känslor och attityder utan även för att förstärka kunskapstillväxten i skolans alla ämnen. Men vad hjälper det om alla inser detta, om dessa ämnen ändå inte får den tid och de resurser, som behövs för en vettig verksamhet?

Risken är stor, att Skolverkets kvalitetsdeklarationer, de nationella proven och skolpengen nu ytterligare kommer att bidra till den fokusering kring de mätbara kunskaperna, som de graderade betygen fört med sig. I takt med att det mätbara får allt större andel av skolans resurser i tid och pengar, kommer mycket av det värdefulla men svårämbara kunnandet att bli bortmätt ur skolan.

Vem tjänar på betygen?

År 1989 tillsatte regeringen en expertgrupp, som fick i uppgift att analysera betygens funktioner och betydelse. I gruppens rapport "Betygens effekter på undervisningen" föreslog fem av gruppens medlemmar att betygen skulle ersättas med kompetensbevis medan de övriga sex förordade ett betygssystem i två steg, godkänd och väl godkänd. Den betygsutredning, som tillsattes året därefter av den moderata skolministern, hindrades märkligt nog i direktiven att undersöka alternativ till graderade betyg. Frågan är varför. En historisk tillbakablick kan möjligen ge en ledtråd.

Den allmänna rösträtten infördes, trots protester från de politiker, som tillvartog de privilegierades intressen. En grundskola för alla infördes, trots protester från samma håll. De rika och de välutbildade ville inte dela med sig av makten och rikedomerna till de övriga. Därför slog man också vakt om den i alla avseenden odemokratiska skola, där den tiondel av eleverna, som hade råd och stöd hemifrån, gick till läroverk, medan de övriga fick stanna i den vanliga folkskolan. På så sätt kunde man tillförsäkra de privilegierades barn en plats främst i kön till goda utbildningar och välbetalda jobb.

När grundskolan likväl infördes, undanröjdes också de flesta av de ekonomiska och organisatoriska spärrar, som dittills hindrat arbetarklassens barn att studera vidare. Dessa spärrar kom emellertid att ersättas av de graderade betygen, som utvecklades till ett nära nog lika effektivt hinder för vidare klassresor. Betygskonkurrens leder nämligen också till att de privilegierades barn får förtur i kön till den högre utbildningen. Inte för att de är mera begåvade än andra, utan för att de är privilegierade.

Det finns föräldrar, som läser sagor för sina barn, som svarar på alla barnens frågor, som leder in barnen i utvecklande fritidsintressen och förser dem med böcker och dataprogram. Som låter dem få en ostörd och välutrustad arbetsplats i hemmet. Som inpräntar i dem betydelsen av att lyckas i skolan, som förhör deras läxor, låter dem få privatlektioner osv. Men det finns också föräldrar, som av olika anledningar inte kan ge sina barn något av allt detta. Det är därför stora olikheter i barnens förutsättningar när det gäller språk, begreppsförråd, intressen och attityder redan när de börjar skolan.

Det som betyder mer än något annat för elevens lust och förmåga att lära, är att hon lyckas i det hon företar sig. Genom allt det mätande och jämförande, som betygstänkandet för med sig från skolstarten, byggs misslyckandet in i skolan för många elever. Det är de elever, vars hem inte kunnat förbereda dem så bra för skolan och inte kunnat ge dem någon draghjälp, när de kommit dit, som misslyckas.

För de privilegierade eleverna fungerar det tvärtom. De har ett försprång vid skolstarten, som ger dem framgång. Framgången föder ny framgång. Mätandet och jämförandet stärker deras självförtroende och därmed deras förmåga att lyckas i skolarbetet. På så sätt fungerar de graderade betygen som ett nästan lika effektivt hinder för en klassresa i samhället, som skiktningen i läroverk och folkskola.

De brister i förutsättningar, som många elever har, skulle kunna kompenseras, om grundskolan blev den skola, som 1980 års läroplan talar om. Dvs en skola, som tar hänsyn till elevens behov och ger henne de förutsättningar, som krävs för att hon ska lyckas. Men av denna skola ser eleven allt mindre ju högre upp i skolåren hon kommer.

Inför riksdagsvalet 2002 talade en partiledare i massmedia om vilka elever, som tjänar på betygen. Han kallade dem omväxlande för ”elever som har det svårt i skolan”, ”elever från hem utan studietradition” och ”de mindre talföra eleverna”. Att elever, som har det svårt i skolan inte får de höga betygen är ju uppenbart. Att elever från hem utan studietradition får de lägsta betygen, talar statistiken om för oss. Enligt en färsk (2001) LO-rapport, har skillnaden i medelbetyg mellan barn från tjänstemannahem och barn från arbetarhem nu stigit till 30 %. När det gäller ”de icke talföra eleverna”, kan vilken elev som helst tala om vem det är, som kan fjäska sig till högre betyg. Den, som kan snacka för sig, eller den, som inte kan det. Att den elev, som ideligen får låga betyg, därigenom skulle hjälpas till mer motivation och självförtroende, är ett påstående, som faller på sin egen orimlighet.

En annan myt, som flitigt odlas i skoldebatten gäller betygens roll för utvärdering och information. Det sägs, att betygen behövs för att elever och föräldrar ska kunna få reda på vad eleverna kan och vad de inte kan. Men att några betygsbokstäver skulle kunna ge denna information är en myt. För detta behövs täta samtal mellan lärare, elever och föräldrar

grundade på iakttagelser och sådana diagnostiska prov, som enbart avser att visa vad eleven kan och vad hon bör förbättra.

Betygen kan bara tala om för eleven och hennes föräldrar i vad mån hennes prestationer kunnat mäta sig med andra elevers. Det är de högpresterande elevernas högröstade föräldrar, som främst kräver sådana jämförelser. De vet, att framgång föder framgång, även om den skördas på andras bekostnad. På motsvarande sätt föder nämligen misslyckandet vidare misslyckande för den elev, som jämt kommer till korta vid jämförelsen.

Samme partiledare hävdade vidare i en tidningsartikel, att betygen behövs för att ge underlag för en individualisering av undervisningen, så att varje elev ska kunna få studera i sin egen takt. Men det är också en myt. Några betygsbokstäver, som ges *efter* avslutad kurs, kan ju omöjligt ge ett sådant underlag. Det kan däremot en utvärdering genom t ex diagnostiska prov *under kursens gång* göra. Betygen baserar sig i de flesta fall på gemensamma betygsprov, som ges samtidigt och med samma innehåll för alla elever i klassen, snabba som långsamma. Därigenom *motverkar* betygen en individualisering av undervisningen.

Det stämmer inte, att det är elever från hem utan studietradition som tjänar på betygen. Det förhåller sig tvärtom. Betygen utgör det största hindret för den demokratisering av samhället, som skolan skulle medverka till. Att det fortfarande är lika liten andel av barn från arbetarklassen, som går vidare till högre studier, beror till stor del på betygen.

En betygsfri skola

Ja, men vad ska vi ha i stället då? För att organisera dagens betygsskola har tusentals människor samverkat under årtionden. Hur de lyckats med detta framgår delvis av alla de svarta löpsedelsrubriker om betygen, som vi sett de senaste åren. Det vore förmätet av mig att tro, att jag skulle kunna göra mig till arkitekt för en helt ny skola. Men jag har länge närt visioner om hur en sådan betygsfri skola skulle kunna se ut.

URVALET. I den betygsfria skolan strävar man efter att alla elever ska beredas inträde på den inriktning i gymnasiet, som de valt i första hand. Om detta inte lyckas och ett urvalsförfarande därför blir nödvändigt, väljs de sökande, som bor närmast skolan. Urvalet kan också ske genom lottning.

Vid antagningen till högskoleutbildningarna sker urvalet enligt den metod, som den aktuella utbildningen själv utformat. Det kan då bli fråga om särskilt anpassade högskoleprov, intervjuer, arbetsprover, provpraktik eller propedeutiska kurser med fri intagning och senare sällning. Metoderna varierar allt efter de kunskaper och de egenskaper, som de sökande behöver för att klara såväl studierna som den påföljande yrkesutövningen.

Eleverna i ungdomsskolan informeras om hur antagningen går till, om vilka kurser de bör välja och om hur de i övrigt bör förkovra sig, för att lättare klara av de kommande inträdesproven. De får studierådgivning, men de måste själva ta ansvar för att de når sina långsiktiga mål med studierna. Alla ska ha chansen att efter ungdomsskolan läsa in de kurser, som de senare visar sig ha behov av.

KUNNANDET OCH KONTROLLEN. I den betygsfria skolan finns ett begränsat antal kurser, som är obligatoriska och vars innehåll rymms inom ramen för några traditionella skolämnen, såsom modersmålet, matematik och språk. Resten av tiden används till fritt valda kurser. Dessa kan gälla särskilda ämnen. Men de kan också vara mera ämnesintegrerade. Det kommer också att finnas kurser, som är mera inriktade på elevernas personliga utveckling. De kan gälla sådant som elevernas estetiska utveckling, deras kreativitet, deras samhällsengagemang, deras livsåskådning och miljöansvar osv. Här finns stora möjligheter för varje skolenhet att utveckla för eleverna engagerande kurser av olika slag. Genom organiserat samarbete över internet kan goda idéer om sådana kurser spridas snabbt över landet.

För att eleven ska få intyg på att hon genomgått sådana kurser, krävs normalt bara att hon varit kroppsligen och andligen närvarande. För sådant innehåll, som är en förutsättning för vidare studier i kursen eller i kommande kurser, måste dock ske en kontroll av att eleven inhämtat detta, innan hon kan gå vidare.

I den betygsfria skolan är det eleven, som ställer kraven på sina prestationer. Provet och utvärderingssamtal förekommer ofta, men de syftar enbart till att informera eleven om vad hon lyckats med och vad hon bör förbättra för att nå sina mål.

FÖRDELARNA. I den betygsfria skolan skulle eleverna slippa att för betygsrättvisans skull läsa alla kurser i samma takt, på samma sätt och med sikte på samma betygsprov. De skulle också slippa att undervisningen och proven för betygsrättvisans skull till stor del koncentreras på det lätt mätbara, det lätt bortglömda och därmed det mindre meningsfulla.

I den betygsfria skolan skulle alla elever kunna studera i en takt, som de klarar av och få den tanketid, som de behöver, för att uppleva framgång i studierna. De skulle ges tid till reflektion. De långsammare eleverna skulle slippa att stämpas som misslyckade vid ideliga prestationsjämförelser. De skulle få behålla det självförtroende och den lust att lära, som är en förutsättning för lyckade studier.

I den betygsfria skolan skulle eleverna få en mera stimulerande undervisning, eftersom den inte knyts upp till läxförhör och betygsprov. De skulle få ett mycket större inflytande över planeringen och innehållet i studierna. Lärarna skulle kunna individualisera undervisningen och låta eleverna arbeta självständigt enskilt eller i grupper under lång tid, utan att hämmas av krav på betygsrättvisa, betygskriterier och kursplaneformuleringar.

I den betygsfria skolan skulle såväl högpresterande som lågpresterande elever i stor utsträckning kunna arbeta med kurser och med arbetsätt, som är anpassade till deras intressen. Utrymmet skulle bli mycket större för den högra hjärnhalvan, för fantasin, för kreativiteten och för de andra kvaliteter, som eleverna kommer att behöva alltmer av i framtiden.

I den betygsfria skolan skulle antagningen till högre studier grunda sig på en till studierna och yrket särskilt anpassad prövning i stället för på ett betygsgenomsnitt. Därmed skulle risken bli mycket mindre att eleven misslyckas med de högre studierna eller hamnar på fel yrkesbana.

I den betygsfria skolan skulle man kunna använda all den tid och den energi hos elever och lärare, som nu går åt för att *mäta* kunskapstillväx-

ten, till att *skapa* den. Då skulle skolans utvärderingsresurser kunna användas mera för att kontrollera, hur väl skolan tillgodoser elevens behov, än för att kontrollera, hur väl den enskilde eleven anpassar sig till skolans krav. Eleverna skulle få en mera naturlig motivation för studierna än den, som betygen kan ge. Man skulle också kunna arbeta fram mycket bättre metoder att ge elever och föräldrar information, än vad enstaka bokstäver eller siffror i ett betyg kan ge.

En skola, som är fri från graderade betyg, är inte någon utopi. Det kan man se i ett stort antal skolor i Sverige, där man tillämpar Waldorf- eller Montessori-pedagogiken. Jag är övertygad om, att en betygsfri skola kan ge eleverna mera av användbar kunskapstillväxt, av självförtroende och av lust att lära. Och att ge lärarna mera av tillfredsställelse i arbetet. Och att ge landet medborgare, som hade bättre förutsättningar att utveckla samhället, kulturen och ekonomin.

Sokrates syn på betygen

De flesta elever, föräldrar och lärare vill ha graderade betyg i skolan. En så samstämmig majoritet kan ju inte ha fel. Eller kan den det? Ja, Sokrates tyckte i alla fall det. Han fann, att beslut, som bara grundade sig på vad en majoritet tyckte, ofta blev dåliga beslut. Goda beslut måste enligt honom grunda sig på en dialog, där man lägger fram argument för och argument emot och sedan logiskt granskar argumenten. Man diskuterar hur väl utsagorna stämmer med verkligheten, vilken tyngd olika argument bör få och vilka konsekvenser, som olika beslutsalternativ medför.

Ska vi ha graderade betyg eller inte? Vilka är argumenten för betygen och vilka är argumenten mot betygen? Någon dialog i Sokrates mening om detta har knappast förekommit. Det saknas framför allt någon, som för fram positiva argument för betygen. Statsministern och skolministern har visserligen båda sagt, att de tycker om betyg. Men det är faktiskt inte något argument. I forskningsrapporter och i fackpressen har man däremot kunnat finna ett stort antal argument mot betygen och deras konsekvenser. Följande utsagor om betygen och betygsproven utgör ett urval av dessa argument, som framförts mot betygen:

- De trivialiserar undervisningens innehåll
- De hindrar en utveckling av bättre arbetssätt i skolan
- De bidrar till sämre relationer mellan lärare och elever
- De skadar elevers självförtroende och bidrar till utslagning
- De leder till att elever lär sig av fel motiv
- De hindrar elever från att få yrken, som de skulle passa för och trivas med
- De tar i anspråk orimligt stora resurser i form av elevers, lärares och skolmyndigheters tid och energi

Är dessa utsagor sanna? Jag anser det. Jag grundar min uppfattning på de iakttagelser jag gjort under mina år som lärare och lärarutbildare, på de samtal jag haft med mängder av elever och lärare samt på den forskning, som jag följt under mycket lång tid.

Är detta tunga argument? Jag anser det. Att slå vakt om eleverna och deras lärande är skolans överordnade uppgift. Om betygen tillfogar såväl eleverna som deras lärande skador, måste man kräva exceptionellt tunga argument till förmån för betygen för att rättfärdiga dem. De argument, som vanligen framhålls för betygen, avspeglar mer de funktioner de anses fylla än de konsekvenser, som de i praktiken får. De torde kunna sammanfattas i följande fyra utsagor:

Graderade betyg är det bästa sättet att motivera eleverna för studierna. Graderade betyg är det bästa sättet att ordna urvalet till högre studier. Graderade betyg är det bästa sättet att informera elever och föräldrar om vad eleverna kan och inte kan. Graderade betyg är det bästa sättet att informera blivande arbetsgivare om huruvida en elev passar för den sökta anställningen eller inte.

Är dessa utsagor sanna? Jag anser inte det. Det torde stå klart för de flesta, att samtliga dessa funktioner kan fyllas på ett bättre sätt med andra metoder än genom graderade betyg.

Det förekommer ingen debatt i massmedia om betygens vara eller inte vara. Det verkar, som om det finns människor med makt att sopa denna fråga under mattan för att undvika en dialog i Sokrates anda i denna fråga. Detta är märkligt. Skolan har fått en central roll i den politiska debatten. Betygen har en central roll i skolans verksamhet. Likväl

får deras existens inte ifrågasättas. Man frågar sig därför vilka dolda motiv, som ligger bakom detta försvar för betygen.

Kan det vara så, att politiker vill framstå som handlingskraftiga och vinna röster genom att kräva mer av kunskapskontroll och betyg? Eller att andra politiker försvarar betygen mot bättre vetande för att inte stöta sig med en väljaropinion? Kan det vara så, att det finns lärare, som behöver betygen som tumme i ögat på eleverna för att få dem att lyda och följa med även på tråkiga lektioner? Eller kan det vara så, att föräldrar med pengar och studievana vill ha kvar betygen, för att med läxhjälp och annat stöd kunna ge deras egna barn en plats främst i kön till eftertraktade utbildningar. Kan det till och med vara så, att man inom högre utbildningar finner det bekvämare att använda elevernas skolbetyg vid antagningen i stället för att själva ta fram och administrera mera relevanta urvalsmetoder?

Om det finns sådana motiv för att tysta ner betygsdebatten kan det förklara, varför vi inte får någon öppen diskussion om betygens konsekvenser. Sokrates behövde knappast ta ställning i någon betygsfråga. Hade han gjort det, skulle han troligen ha kommit till samma slutsats som Ellen Key gjorde redan för hundra år sedan, nämligen att graderade betyg inte är förenliga med den goda skolan. Helt säkert är, att han skulle ha haft synpunkter på den beslutsprocess, genom vilken de graderade betygen upphöjts till heliga kor, som icke må vidröras.

Forskningen

Det blir inga bra beslut utan bra beslutsrutiner. Men det blir heller inga bra beslut utan bra beslutsunderlag. Beslutsfattarna behöver relevant och korrekt information att grunda sina beslut på. Det är framför allt forskarnas uppgift att förse dem med sådan information. Det är många frågor, som dessa ska besvara.

Hur ser det ut i dagens skola? Hur går undervisningen till? Vilka resurser har man? Vilka resultat når man? Hur trivs eleverna och lärarna? För att kunna lokalisera och prioritera de problem, som man måste göra något åt, krävs en vederhäftig information om de förhållanden som råder. Den bild, som ges av skolan i massmedia, är fragmentarisk och ofta gravt missvisande. Desto viktigare därför att skolforskarna kan ge en sannare bild som beslutsunderlag.

Hur sker kunskapstillväxten och vilka förutsättningar kräver den? Detta gäller grundläggande frågor, som man måste känna till för att kunna välja arbetssätt i undervisningen. Men också för att kunna fatta beslut om sådant som scheman, lokaler, skolmat, läromedel, lärartäthet, lärarutbildning, utvärdering och betyg osv. Sådana beslut påverkar ju också förutsättningarna för kunskapstillväxten. Mycket kunskap finns redan, men forskarna kan ge mer information om t ex hur hjärnan fungerar, hur barnen utvecklas och hur lärandet går till.

Hur ter sig framtiden för eleverna? Vilka krav kommer att ställas på eleverna? Vad ska de lära sig för att få den handlingsberedskap, som de behöver i morgondagens samhälle. Framtidsforskarna borde kunna ge värdefull information om detta till dem, som beslutar om t ex läroplaner, kursplaner, läromedel och lärarutbildning.

Vilka beslut är bra och vilka beslut är dåliga när det gäller undervisningens innehåll och arbetssätt? Forskningen behövs som underlag när man

tar fram läromedel för ungdomsskolan men också när man tar fram material för att lära lärare att fatta bra beslut i undervisningen.

Men mycket av den information, som beslutsfattarna behöver, har forskarna inte tagit fram. Det är många **frågor, som inte ställs**. Och mycket av den information, som forskarna har tagit fram, har uppenbart inte nått många av de beslutsfattare, som behövt dem. Det borde vara forskarnas argument, som dominerade skoldebatten. Men så är det inte. De mest befängda påståenden från kändisar och politiker, som inte har någon egen erfarenhet från arbetet i skolan, får stå oemotsagda i massmedia. Man kan fråga sig, varför inte forskarna tar sitt ansvar och griper den ledande roll i skolbesluten och skoldebatten, som de borde ha.

En förklaring till detta kan kanske hämtas från forskningens krav på den absoluta sanningen. De viktigaste frågorna för skolverksamheten är inte av den art att de går att besvara med den vetenskapliga stringens, som den akademiska traditionen kräver. Därför besvaras de inte alls.

En annan förklaring är forskarnas ovilja att verka normativa. Att säga att så och så är det, verkar inte gå för sig. Däremot kan man säga att så kan det vara och så kan det vara, hänvisande till olika studier och profeter på området. Men detta räcker inte som **forskning för en bra undervisning**. Sådana uttalanden ger dålig vägledning för beslutsfattare. Och sådana uttalanden duger inte långt som argument i den massmediala skoldebatten. Bakom denna rädsla för det normativa kan man möjligen spåra den ömtåliga ställning, som många forskare har. De lever på anslag och stipendier. De är därför försiktiga i överkant, när det gäller att bryta mot vedertagna forskningsregler eller att ägna sig åt sådan forskning, som kan misshaga dem, som bestämmer över anslagen och stipendierna. Detta kan också vara en förklaring till att forskarna ligger så lågt i den massmediala skoldebatten, särskilt om denna är politiskt polariserad. Men denna försiktighet utgör ett svek mot eleverna och den allmänhet, som i slutändan betalar deras uppehälle.

Läroarbetsutbildningen ska stå på vetenskaplig grund. Därför ska den bli **forskningsanknuten**. Frågan är bara hur denna anknytning ska göras.

Några frågor, som inte ställs

Många forskare har tagit fram information om betygen. De har levererat vettiga och välunderbyggda svar på de frågor, som de har ställt. Men dessa svar räcker inte. Beslutsfattarna skulle ha betydligt större användning för svaren på alla de frågor, som forskarna inte har ställt.

Under mina trettio år som metodiklektor har jag kunnat följa verksamheten i skolan från insidan. Jag har funnit, att de graderade betygen styr denna verksamhet i grundskolans senare skolår och i gymnasieskolan mycket hårdare, än vad läroplanen eller något annat styrmedel gör. Eftersom skolans överordnade mål är att ge eleven så mycket som möjligt av det kunnande, som hon behöver i livet, borde forskarnas viktigaste frågor gälla hur betygen påverkar förutsättningarna för denna kunskaps-tillväxt.

Men det är svårt att renodla och mäta betygens andel av denna påverkan. Kursplaner, timplaner, läromedel, skickligheten hos lärare och skolläring osv påverkar också elevernas kunskaps-tillväxt. Det är lättare att mäta likheter och olikheter i betygsfördelningen avseende kön, etnicitet, socialgrupper, familjestrukturer, skolans huvudmän osv. Därför finner vi mycket av dessa lättmätta företeelser i forskningsrapporterna, men mindre av de viktigare frågorna om betygens effekter för kunskaps-tillväxten.

Om forskarna kunde släppa kravet på den absoluta sanningen och i stället söka efter det sannolika, skulle deras forskningsresultat bli mera användbara. Då skulle de kunna undersöka, vilken hänsyn lärarna kan ta till skillnader i mognad och tanketempo bland eleverna, när allas kunskaper samtidigt ska mätas på samma prov? De skulle kunna undersöka hur meningsfullt innehållet i undervisningen blir för eleverna, när det styrs av kravet på mätbarhet? De kunde studera hur omväxlande och stimulerande arbetet i skolan blir för eleverna, när det styrs av uppgifterna på betygsproven? Eller hur avspända och trygga eleverna kan känna sig i skolan, när de ideligen riskerar att göra bort sig på läxförhör och betygsprov? De skulle sedan kunna berätta om hur självförtroendet och lusten att lära påverkas hos alla de elever, som inte kan hävda sig på betygsproven.

Forskarna kunde då också försöka ta reda på hur betygen påverkar människors livskvalitet. Hur många elever, som genom sina betyg hamnat in på en yrkesbana, som de inte trivs med. Eller hur många elever, som genom sina betyg hindrats att komma in på en yrkesbana, som de haft lust till och förutsättningar för? Eller hur många elevers psykiska problem, magkatarrer, ätstörningar, självmordsförsök och t o m självmord, som kunnat undvikas, om de sluppit betygsstressen och den oro för framtiden, som framkallats av misslyckanden på betygsprov.

Forskarna skulle då också kunna undersöka hur mycket av den kunskap, som eleverna har betygspapper på, som sitter kvar och som kan användas, när de lämnat skolan. Eller hur mycket resurser i form av lönekostnader och tid för elever och lärare, som går åt för att mäta i stället för att skapa kunskapstillväxt. Kanske kunde de också skaffa sig en uppfattning om hur mycket betygen kostar samhället i sjukvård och i sociala kostnader för elever, som hamnat snett, och för utbrända lärare, som långtidssjukskrivits.

Slutligen skulle forskarna kunna undersöka i vad mån betygen fyller sina funktioner. Hur betygen kan fungera som ett och samma *urvals-instrument* för högre studier, oavsett vilka yrken studierna ska leda till. Eller vilken *motivation*, som ständigt låga provresultat och betyg kan ge de elever, som bäst behöver motivation. Eller vilken slags *information* som elever, föräldrar och arbetsgivare kan få genom enstaka siffror eller bokstäver på ett papper. Forskarna skulle också kunna fundera över om det över huvudtaget är möjligt att konstruera en graderad betygsättning, som inte inom kort kommer att dömas ut för att den är orättvis eller snedvridande i olika avseenden.

När forskarna givit svar på alla dessa frågor, kommer det troligen att framstå som ett mysterium, att de graderade betygen så länge kommit att betraktas som en helig ko, vars existens icke får ifrågasättas.

Forskning för bra undervisning

Läroutbildningen ska vila på vetenskaplig grund. Läroutbildningen går rimligen ut på att ge lärarkandidaterna den beredskap att fungera i läraryrket, som de behöver. Det innebär, att de ska kunna fatta och genomföra bra beslut om *vad* de ska undervisa om och *hur* de ska göra detta. Om en läroutbildare ger en kandidat rådet att handla på ett visst sätt, ska hon också kunna tala om *varför* hon ska handla på det sättet. Annars kan inte kandidaten komma ihåg och tillämpa rådet, när hon senare är ensam och hamnar i nya situationer. Det är här som forskningen skulle komma in.

Läroutbildaren ska kunna förklara, varför det ena alternativet är bättre än det andra med stöd från den forskning, som bedrivits. Detta innebär, att det måste gå att direkt eller indirekt dra några praktiska slutsatser av denna forskning. Detta kan gälla sådant som grundforskning om elevers utveckling och behov, den riktade tankeenergens betydelse för inlärningen, om skillnaden mellan ytinlärning och djupinlärning, om de två hjärnhalvorna och hur de fungerar, om motivationens betydelse för inlärningen, om hur elever fungerar i gruppssamverkan osv. Men det kan också gälla mera tillämpad forskning, som kan ha med konstruktion av undervisningsmaterial eller utvärdering av arbetssätt att göra. Dessvärre finns det få matnyttiga forskningsrapporter, som ger läroutbildaren ett ordentligt stöd för sina rekommendationer. Behovet av sådan forskning är därför stort.

Av de närmare 300 doktorsavhandlingar i pedagogik, som lagts fram under 1982–1997, är det bara en tiondel som gäller studier av metoder i undervisningen. Bara hälften av dessa har gjorts med experimentella undersökningsmetoder. Anledningen att det blivit så sägs vara, att sådana studier är tidskrävande, att de är svåra att genomföra med godtagbara kontrollgrupper och att resultatet av dem alltid blir ifrågasatt av människor, som föredrar andra metoder än de, som ges företräde i undersökningsresultaten. Det verkar, som om de flesta forskare därför väljer att forska om sådant, som inte kan leda fram till konkreta rekommendationer för undervisningen. Frågan är, om landet är betjänt av att bekosta en forskning, som inte leder till användbara resultat?

I vedertagen forskningsmetodik ingår, att man gör en strikt avgränsning av den frågeställning, som ska undersökas. Detta medför problem när man studerar skolverksamheten. Dels är avgränsningarna svåra att göra på ett meningsfullt sätt. Dels saknas det led, som tar ansvar för att de begränsade forskningsresultaten sammanfogas och överförs till praktisk tillämpning i skolarbetet.

Varje inlärningssituation utgör en kedja med många länkar, varav läraren är en. När man ska undersöka effekten av olika varianter av någon enskild länk, måste alla de övriga länkarna hållas konstanta. Men de övriga länkarna är sällan konstanta. Därför kan man inte med säkerhet säga, att ett gynnsamt utfall kan hänföras till just en variant av den studerade länken. De frågeställningar, som på ett tillfredsställande sätt går att avgränsa från inverkan från övriga länkar blir så begränsade, att de vanligen inte leder till några användbara resultat för utvecklingen av skolan.

Forskning om enstaka komponenter i undervisningen, som inte sätts i relation till målen och övriga komponenter, är mindre meningsfull. Studier av vilka aktiviteter och vilket material, som kan behövas i undervisningen för att nå t ex attitydmål eller kreativitetsmål, kan däremot vara meningsfulla. Men sådan forskning är svår att genomföra med krav på vetenskaplig stringens. Därför är många forskare mindre benägna att ägna sig åt sådan forskning. Men måste det inte vara bättre att genomföra undersökningar om mera meningsfulla frågor med mindre vetenskaplig stringens än undersökningar om mindre meningsfulla frågor med mera vetenskaplig stringens? Att genom forskning försöka ta fram vad som är absolut sant om inlärningssituationer är fruktlöst. Men studier, som leder fram till logiska slutledningar om vilka alternativ, som sannolikt är bäst, skulle kunna vara till stor nytta.

Forskningsanknuten lärarutbildning

ÖVERTRO PÅ ÖVERSPRIDNING. På fyrtitalet tog en stor del av gymnasieeleverna studenten på latinlinjen. De läste latin under fem, sex veckotimmar i fyra år. Man ifrågasatte då det meningsfulla i att så många elever ägnade så lång tid att läsa ett dött språk. Det svar som gavs var bland annat, att latinstudierna bidrog till att utveckla elevernas tänkande och logik.

I dag kan man ifrågasätta, varför så många elever under så många lektioner ska tvingas lära sig också sådan matematik, som de ändå aldrig kommer att få någon användning för. Det svar som ges, är att matematikstudierna utvecklar elevernas logik och allmänna problemlösningsförmåga.

Det forskning visat är emellertid, att det inte förekommer någon nämnvärd överspridning från latin- eller matematikstudierna till elevernas allmänna tankeförmåga. Den överspridning, som kan förekomma, är begränsad och gäller enbart mycket likartade problem.

En lärare behöver ha kunskaper i ämnesteori och teoretisk pedagogik. Men dessa kunskaper ger henne ingen reell kompetens som lärare. Det sker ingen automatisk överspridning från teoretisk kunskap om pedagogiska problem till faktisk förmåga att i klassrumssituationen ta itu med motsvarande problem. Kandidaten måste också lära sig att tillämpa sina kunskaper. Den kompetensen kan hon få genom strukturerade övningar i didaktik varvade med praktik.

Inom lärarutbildningen har den teoretiska delen av utbildningen fått betydligt större utrymme än tidigare. Dessutom har tillkommit kurser i forskningsmetodik och obligatorisk uppsatsskrivning. Dessa inslag kan möjligen leda några kandidater av lärarbanan och in på forskarbanan. Men någon nämnvärd överspridning från dem till en reell kompetens att klara lärarjobbet kan knappast förväntas.

FORSKNINGSANKNYTNINGEN. Med motivet att lärarutbildningen ska forskningsanknytas, har man under nittitalet infört obligatorisk forskningsmetodik och uppsatsskrivning för alla lärarkandidater. Man säger, att kandidaterna därigenom ska få en beredskap att själva utveckla meto-

der och material i sin undervisning. Efter att ha examinerat hundratals sådana forskningsuppsatser, tvivlar jag på att kandidaterna i någon utsträckning kan få en sådan beredskap. Den beredskapen får inte kandidaterna genom någon traditionell forskningsmetodik eller genom att skriva uppsatser. Däremot vet jag att de kan få god hjälp att utveckla material och metoder för sin undervisning genom praktiska övningar i didaktisk analys. Övningar, som går ut på att planera inlärningsituationer och ta fram relevanta uppgifter och annat material. Eller övningar med inslag av diskussioner och rollspel kring konkreta situationer i lärarbetet.

Det sägs också, att den obligatoriska forskningsmetodiken och uppsatsskrivningen ska hjälpa lärarkandidaterna att handleda elevers specialarbeten. Men sådant handledningsarbete lär de sig knappast genom någon traditionell forskningsmetodik eller genom att skriva uppsatser. Däremot kan de behöva en särskild kurs i att leda projektarbeten och specialarbeten. Genom den kan de själva lära sig att i praktiken behärska sådana metoder för informationssökning, källkritik, intervjuer och presentationer, som deras blivande elever kan behöva. Dessa strävar ju inte efter någon veckad doktorshatt.

Att lära sig den traditionella forskningsmetodiken och skriva en godkänd forskningsrapport tar mycket av tid och kraft från kandidatens yrkesutbildning. Dessa inslag behöver hon inte för att bli en bra lärare. Hon behöver dem lika litet, som tevetittaren behöver någon snabbkurs i hur teven är uppbyggd och tekniskt fungerar. Att många, men långt ifrån alla, kandidater kan tycka det är intressant och givande att bedriva forskning, är en helt annan sak. Att dessa forskningsinslag bidrar till att försörja ett antal pedagogiklärare och doktorander borde inte heller vara något tungt vägande skäl.

Forskningsanknytningen innebär inte att kandidaterna ska utbildas till forskare. Den innebär, att det de lär sig i lärarutbildningen ska vila på vetenskaplig grund, så långt nu detta är möjligt. En lärarutbildning är en yrkesutbildning. Den ska leda till fungerande lärare. En forskarutbildning är också en yrkesutbildning. Den ska leda till fungerande forskare. Men det är mindre klokt att låta forskarutbildning ske på bekostnad av lärarutbildning.