

Skolforskning med problem

Funderingar kring en rapport om resultaten i svensk grundskola

MIKAEL GILLJAM

Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet

MIKAEL PERSSON

Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet

Imponerande, förvirrande och politisk dynamit. Så kan vi enkelt sammanfatta våra tre huvudintryck efter att ha tagit del av Skolverkets rapport om vad som påverkar resultaten i svensk grundskola (*Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Rapport nr 09:1127). Rapporten är imponerande därför att den bygger på enorma mängder forskningsresultat från många olika länder som Skolverket och de totalt sju forskarna har försökt smälta ner till 250 tätskrivna sidor. Ett exempel på det ofantliga utbudet av forskningsresultat är när Kapitel 6, om resursers betydelse för elevers resultat, inleds med en genomgång av en meta-metaanalys av över 800 metaanalyser, som i sin tur bygger på drygt 50 000 studier och fler än 80 miljoner undersökningspersoner.

Men rapporten ger samtidigt ett förvirrande intryck eftersom metodproblemen många gånger är kolossala, resultaten inte sällan pekar i olika riktning, och några av rapportförfattarna (förmodligen på goda grunder) dömer ut forskningsresultat och ibland till och med hela forskningsområden som otillräkneliga (till exempel forskningen om effekter av användningen av datorer i undervisningen).

Rapporten är dessutom en gubbe politisk dynamit eftersom den behandlar ett samhällsområde där föräldrar, lärare och politiker i samtliga läger har bestämda åsikter. Den infekterade frågan om vad som karaktäriserar den goda skolan finns hela tiden med mellan raderna i rapporten, vilket författarna är väl medvetna om och ibland också något ängsliga inför.

Rapporten handlar i huvudsak om den formidabla uppgiften att försöka förklara varför svenska grundskoleelever presterar sämre resultat idag än för 15–20 år sedan. I det följande skall vi i tur och ordning försöka säga något om huruvida en sådan försämring verkligen har ägt rum, om den eventuella försämringen i så fall kan sägas bero på de samhällsförändringar som Skolverket

vill göra gällande, och om hur känsligt det tycks vara att bedriva forskning på politiskt minerad mark.

HAR SVENSKA GRUNDSKOLEELEVER BLIVIT SÄMRE?

Den självklara utgångspunkten när vi tog oss an rapporten var att svenska grundskoleelever presterar betydligt sämre resultat idag än för 15–20 år sedan. Men riktigt så enkelt visade det sig inte vara. I Skolverkets förord får vi visserligen veta att en sådan försämring har ägt rum. Men redan i Skolverkets därpå följande inledning och sammanfattning har formuleringen mildrats till att det inte finns någon tillförlitlig helhetsbild av hur elevernas kunskapsnivå har förändrats över tid, men att det med relativt stor säkerhet ändå kans slås fast att resultaten inom flera centrala ämnesområden har försämrats över tid; tydligast i matematik och naturvetenskap men också en svag nedgång i läsförståelse.

Källan för dessa slutsatser är rapportens faktsäckade Kapitel 3 om »Resultatförändringar i svensk grundskola», som skrivits av Jan-Eric Gustafsson och Kajsa Yang-Hansen. Men väl här får vi oss till livs en mycket lång rad metodproblem och invändningar som gör huvudslutsatsen om en kunskapsförsämring än mer osäker. Kapitelförfattarna skriver här inledningsvis att det omedelbart måste »konstateras att den information på vilken beskrivningarna baseras är mycket begränsad, och att de olika informationskällorna är av mycket varierande kvalitet» (s 40). Författarnas sammanfattning inleds sedan med orden att »en slutsats vi måste dra av genomgången är att underlaget för bestämda slutsatser är begränsat» (s 78).

Förklaringarna till det osäkra kunskapsläget är många men handlar främst om komplicerade förändringar i den verklighet som skall mätas och att forskarna (av naturliga skäl) inte från början har haft full kontroll över design och mätmetoder. Smaka på följande svårigheter och försök därefter själva bedöma huruvida en kunskapsförsämring bland svenska grundskoleelever verkligen har ägt rum under de senaste 15–20 åren:

[1] Under det relativa betygssystemets tid (fram till 1998) är det omöjligt att på basis av betyg säga något om resultatutvecklingen eftersom betygsmedelvärdet i Sverige då per definition var konstant över tid. (s 56)

[2] Under det målrelaterade betygssystemets tid (från 1998) redovisas stadigt ökande betygsmedelvärden men med stora ökningsvariationer mellan olika ämnen. Forskarna ifrågasätter om dessa betygsförändringar återspeglar en kunskapsutveckling och kommer på oklara grunder fram till att det handlar om betygsinflation. Det något märkliga argumentet för slutsatsen om betygsinflation är att »skillnaderna i utveckling för de olika ämnena framstår som orimligt stora och dessutom oförklarliga» (s 56). Precis samma argument skulle ha kunnat anföras mot de indikatorer som längre fram i kapitlet visar på en negativ och mellan ämnen varierande kunskapsutveckling. Men det görs inte. På denna något lösa grund avförs märkligt nog även de målrelaterade betygen som ett meningsfullt mått på kunskapsutveckling.

[3] När det gäller kunskapsutvecklingen enligt de nationella utvärderingarna, NU, som genomfördes 1992 och 2003 konstaterar författarna inledningsvis att kursplanerna »i flera ämnen ändrats betydligt sedan 1992, vilket påverkar möjligheterna till jämförelser över tid» (s 57). Jämförelserna ger alltså genomgående en, vad vi skulle vilja kalla, dåtidscentrisk fördel till 1992 års elever. När det gäller den uppmätta kunskapsminskningen i matematik tillkommer dessutom problem med varierande bedömningsanvisningar och framförallt det märkliga faktum att 2003 års elever inte fick använda miniräknare eftersom 1992 års elever inte fick det. (Inom parentes sagt är dagens ungdomar sannolikt betydligt sämre på att göra upp eld utan tändstickor jämfört med för 200 år sedan.)

När det till sist gäller svenskämnet finns det inga skillnader mellan de båda årens resultat på uppsatsproven men däremot en nedgång i läsförståelse. Läsförståelseprovet 2003 genomfördes dock vid samma tidpunkt som de obligatoriska ämnesproven i svenska, vilket »kan ha inneburit att både lärare och elever bedömt NU-proven som mindre viktiga» (s 59). Författarna gör dock, på i rapporten oredovisade grunder, bedömningen att den uppmätta tillbakagången av läsförståelsen troligen handlar om en kombination av försämrad läsförmåga och bristande motivation.

[4] Den fjärde och sista möjligheten att belägga en negativ kunskapsutveckling bland svenska grundskoleelever är de internationella jämförelserna. Författarna inleder även här sin sammanfattning med att det är »påtagligt hur begränsad den befintliga informationen är» (s 74) men kommer till slut ändå fram till att de svenska resultaten har försämrats och då i synnerhet i matematik och naturvetenskap. Åtminstone följande metodproblem spär dock på osäkerheten om både dåliga svenska resultat och en försämring i Sverige över tid:

(i) Sverige tillhör de länder som missgynnas av sen skolstart (sju års ålder) eftersom eleverna då har färre skolår bakom sig när proven görs, vilket är svårt att mätbart justera för; (ii) mätinstrumenten överensstämmer olika väl med olika länders läroplaner och olika väl med olika länders läroplansförändringar över tid (och kanske också olika väl med olika länders läroplansanpassningar till kommande internationella prov?); (iii) olika länder har deltagit i olika studier, vilket gör det svårt att studera den relativa kunskapsutvecklingen i Sverige över tid; (iv) olika länders elever och lärare har tagit de internationella proven på olika stort allvar (så har till exempel norska elever inte alltid tagit sig an dessa prov med största seriositet).

I det här sammanhanget vill vi tydliggöra att de internationella resultaten inte genomgående är jämförbara över tid, vilket gör det svårt att säkert uttala sig om de svenska elevernas kunskapsutveckling. Den lösning som står till buds är att vid varje tillfälle jämföra de svenska eleverna med det internationella medelvärdet, vilket inte ger något säkert svar på om den svenska relativa tillbakagången i huvudsak beror på att svenska elever har blivit sämre eller på att elever i andra länder har blivit bättre.

Om det går att visa att svenska elever till skillnad från andra länders elever presterar sämre idag än för 15–20 år sedan finns det all anledning att söka förklaringarna i svenska förhållanden. Men om det tvärtom är så att de

svenska elevernas relativa tillbakagång i huvudsak beror på att andra länders elever presterar bättre idag än för 15–20 år sedan, bör förklaringarna snarast sökas i dessa länder och kanske i hur dessa länders skolsystem och elever har förhållit sig till de internationella proven.

Sammanfattningsvis har vi som utifrånkommande bedömare små möjligheter att driva någon annan tes om de svenska grundskoleelevernas prestationer än den försämringstes som drivs av Skolverket och de svenska spetsforskarna i pedagogik. Men det vi tror oss kunna stå för är att försämringstesen vilar på en mer bräcklig grund än vad den offentliga debatten, Skolverkets analys och kanske också de ansvariga forskarna förmedlar eller vill medge.

Tesen om sämre skolprestationer i dagens svenska grundskola skulle förstås stå starkare om Skolverket och de ansvariga pedagogikforskarna kunde prestera en trovärdig berättelse (en så kallad kausal mekanism) om varför dagens grundskoleelever gör sämre ifrån sig än gårdagens. Och som vi skall se i nästa avsnitt har åtminstone Skolverket bestämt sig för att det finns en sådan berättelse.

VAD PÅVERKAR RESULTATEN I SVENSK GRUNDSKOLA?

Segregering, decentralisering, differentiering och individualisering – fyra faktorer som tillsammans förklarar varför svenska elever presterar sämre idag jämfört med tidigt 1990-tal. Den slutsatsen drar Skolverket i en omfattande kartläggning.

Med denna tydliga deklaration inleds ett pressmeddelande från Skolverket daterat den 25 september 2009 som handlar om den rapport som här diskuteras.

I korthet menar Skolverket att de försämrade resultaten i svensk grundskola beror på fyra faktorer eller samhällsförändringar:

(i) att elever med likartad bakgrund har samlats på samma skolor som ett resultat av det fria skolvalet och möjligheten att starta fristående skolor (segregering);

(ii) att kommunerna tagit över ansvaret för skolorna från staten men i mindre utsträckning än staten kompenserar för socioekonomiska skillnader mellan olika skolor (decentralisering);

(iii) att segregering inom skolor i form av särlösningar och särskilda undervisningsgrupper för lågpresterande elever blivit vanligare (differentiering); samt

(iv) att mer eget elevarbete och mindre lärarledd undervisning inneburit att elevernas stöd hemifrån blivit viktigare (individualisering).

Dessa fyra förändringar skulle, enligt Skolverket, vara förklaringarna till den större spridningen i prestationer mellan olika skolor och olika elevgrupper. Och denna större spridning i prestationer skulle i sin tur förklara de totalt sett sämre elevprestationerna jämfört med det tidiga 1990-talet.

Men Skolverkets berättelse hänger inte ihop. Det finns visserligen en större spridning i resultat mellan olika skolor idag än för 15–20 år sedan, men därutöver vet vi inte så mycket mer. Forskningen visar visserligen att lågpres-

terande elever presterar sämre resultat i homogena än i heterogena skolor, men ingenstans i rapporten har vi kunnat hitta något om huruvida detta eventuellt vägs upp av att högpresterande elever presterar bättre resultat i homogena skolor än i heterogena.

För att medeltalet för svenska elever skall kunna ha försämrats krävs ju antingen att de lågpresterande eleverna har blivit sämre utan att de högpresterande eleverna har blivit bättre, eller att de lågpresterande eleverna är betydligt fler än de högpresterande. Några sådana resultat presenteras dock inte. (Dagens större prestationsojämlighet mellan olika skolor är ju förstås ett jämlikhetsproblem i sig, men det är den uteblivna kopplingen till prestations-genomsnittet som gör att Skolverkets berättelse inte hänger ihop.)

Ett större problem för Skolverkets berättelse om hur de försämrade skolprestationerna under de senaste 15–20 åren skall förklaras, är att det inte finns några forskningsresultat som visar på kausala kopplingar mellan de fyra samhällsförändringarna ovan och de ökade skillnaderna i resultat mellan olika skolor. En enda gång i hela rapporten påstår Skolverket att en sådan koppling finns; det är på sista sidan i sin sammanfattning där Skolverket skriver att de fyra samhällsförändringarna »bidrar var och en för sig till att förklara resultatförändringar och en rimlig slutsats är att de dessutom förstärker varandra» (s 34).

Men på de av Skolverket dessförinnan skrivna sidorna har vi gång på gång fått veta att några egentliga belegg för sådana kopplingar inte finns. Med hänvisning till Kapitel 4 och Kapitel 5 i rapporten, »Samhällsfaktorer och skolresultat» respektive »Reformer», får vi blandat annat veta att »relationer mellan samhällsfaktorer och skolresultat i stora stycken är utforskade» (s 15), att det är »ett rimligt *antagande* att reformer faktiskt påverkar elevers resultat» (s 16; vår kursivering), att forskarna inte är eniga »om hur skolsegregationen kan relateras till boendesegregation och skolvalsreform» (s 18) och att det är ett »rimligt *antagande* att elevernas ökade ansvarstagande för sitt eget lärande har haft viss betydelse för denna utveckling» (s 29; vår kursivering).

I resultatsammanställningarna i Kapitel 4 och Kapitel 5 är forskarna lika försiktiga. Här presenteras inga belegg för att resultatspridning leder till en genomsnittssänkning. Och med ett intressant undantag, som vi inte vill undanhålla läsarna, presenteras inte heller några belegg för att de fyra nämnda samhällsförändringarna har drivit fram den ökade resultatspridningen.

Undantaget återfinns i Kapitel 5, som skrivits av pedagogen Henrik Román. I kapitlet får vi veta att det råder oenighet inom forskningen om huruvida skolvalsreformen har bidragit till skolsegregationen och därmed till resultatspridningen. Forskare från vitt skilda discipliner är här eniga om att »boendesegregationen (som inte är någon av Skolverkets fyra samhällsförändringar; vår anmärkning) är en avgörande faktor bakom skillnader i elevers resultat och utbildningsval, men oenighet råder om skolsegregationens relation till både boendesegregation och skolvalsreform» (s 142). Och nu kommer det:

Tillspetsat kan man säga att ekonomer och statsvetare finner att (skolvals)reformen bidragit till minskad eller åtminstone inte ökad (skol)segregation, medan pedagoger, sociologer och Skolverket, med

hänvisning bl a till de osynliga effekterna, finner att reformen förstärkt (skol)segregationen. Delvis hänger de skilda slutsatserna samman med de skilda ansatserna och att nyckelbegrepp som segregation definierats olika brett. (s 142 f)

I ett snårigt resonemang redovisar Henrik Román sedan sin egen sammanfattande bedömning av forskningsläget, som innebär att det finns »ett visst stöd för slutsatsen att skolvalsreformen bidragit till ökad skolsegregation, som dessutom är knuten till en ökad boendesegregation» (s 143).

I dispyten mellan statsvetare-ekonomer och pedagoger-sociologer-Skolverket hamnar pedagogen Román alltså föga förvånande bland sina egna. Vi kan naturligtvis inte slita tvisten mellan olika forskare här och nu, men vi skulle gärna sitta med och lyssna vid ett så kallat kontroversseminarium, där båda sidor får presentera sina bästa argument. Fram till dess kan vi bara hänvisa till avsnitt 5.4 i Skolverkets rapport och till att vi inte blir övertygade av den typ av forskning som »är svårare att fånga statistiskt» (s 140) som tycks ha övertygat Henrik Román.

Skolverkets berättelse om hur de fyra utpekade samhällsförändringarna kan förklara svenska grundskolelevers försämrade prestationer får sig dessutom en ordentlig bredd i Jan-Eric Gustafssons och Kajsa Yang-Hansens tidigare refererade kapitel om resultatförändringar där vi kan läsa följande:

Vi har också funnit att skillnaderna i resultat mellan olika skolor ökade kraftigt från mitten av 1990-talet till mitten av 2000-talet. Tidsmässigt sammanfaller de ökande skolskillnaderna med de förändringar av det svenska skolsystemet som genomfördes under början av 1990-talet, som bland annat innebar decentralisering av beslutsfattande till kommunerna, införande av fritt skolval och fristående skolor, ett nytt betygssystem och en ny läroplan. Samtidigt skedde också förändringar i samhället med bland annat minskade resurser till offentlig sektor, en ökande boendesegregation och en förändrad arbetsmarknad. Det är i detta sammanhang omöjligt att hänföra de ökande skillnaderna till specifika förklaringar, men det framstår som rimligt att de omfattande förändringarna på skolområdet, *inte minst vad gäller betygssystemet*, har varit betydelsefulla. (s 57; vår kursivering)

Inte heller Gustafsson och Yang-Hansen försöker sig alltså på att göra några kausala kopplingar mellan Skolverkets fyra samhällsförändringar och de försämrade skolprestationerna. Och de nöjer sig med att diskutera kopplingarna mellan samhällsfaktorerna och de ökade skolskillnaderna i termer av rimlighet. Men, och det är det mest intressanta, Gustafsson och Yang-Hansen lyfter här fram en helt *annan* förklaring till de ökade prestationsskillnaderna mellan olika skolor, nämligen övergången från det relativa till det målrelaterade betygssystemet.

Tyvärr får vi dock inte veta något om hur den mekanismen kan tänkas se ut. Vi kan därför endast spekulera om hur det kan ha gått till när relativt sett svagpresterande skolors elever har gått från att vara relativt sett mindre svagpresterande under det relativa betygssystemet till att bli relativt sett mer svagpres-

terande under det målrelaterade betygssystemet, samtidigt som relativt sett högpresterande skolors elever har gått från att vara relativt sett mindre högpresterande under det relativa betygssystemet till att bli relativt sett mer högpresterande under det målrelaterade betygssystemet!

Sammanfattningsvis har vi i Skolverkets rapport inte funnit några belegg för att de fyra samhällsförändringarna segregering, decentralisering, differentiering och individualisering kan förklara den resultatförsämring som eventuellt har skett bland svenska grundskoleelever under de senaste 15–20 åren. Forskarna nöjer sig med att diskutera vad som rimligen kan förklara den ökade resultatspridningen mellan olika skolor, men utan att göra någon koppling mellan resultatspridning och resultatförsämring. När det gäller förklaringar till den ökade resultatspridningen lyfter man i första hand fram förändringen av betygssystemet (Gustafsson och Yang-Hansen) och den ökade boendesegregationen (Román), förklaringar som alltså inte ingår bland de fyra av Skolverket utpekade samhällsförändringarna.

Hur skulle då forskarna i pedagogik och utbildningsvetenskap i princip kunna gå till väga för att säga någonting om den oerhört komplicerade frågan om hur samhällsförändringar påverkar skolprestationer? Problemet när det gäller svenska förhållanden är ju att en lång rad samhällsförändringar och förändringar av utbildningssystemet inträffade ungefär samtidigt, vilket gör det i princip omöjligt att skilja de olika faktorernas eventuella effekter från varandra. Vårt idealiserade svar är att det behövs länderkomparativa data över tid, som gör det möjligt att genomföra så kallade »time-series cross-section-analyser».

Den typen av studier bör innehålla exakt jämförbara variabler på individnivå och information om makrofaktorer på skolnivå och nationell nivå. Studier genomförda av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) har här kommit en bit på väg, men fortfarande saknas information om flera av de centrala makrovariablerna samtidigt som tidsserierna fortfarande är relativt korta. Vi kan därför bara uppmantra Skolverket och de utbildningsvetenskapliga forskarna att fortsätta, utveckla och sofistikerat insamlandet av den typen av internationellt jämförbara tidsseriedata.

De metodologiska problemen är av naturliga skäl mindre och de vetenskapliga beläggen betydligt tyngre när det gäller forskning om effekter av skolfaktorer och individuella faktorer på elevernas prestationer. I Skolverkets rapport finns en hel del av den varan, framförallt i det synnerligen intressanta Kapitel 6, »Resursers betydelse för elevers resultat», som skrivits av Jan-Eric Gustafsson och Eva Myrberg.

Här får vi bland annat veta att den klart viktigaste faktorn för elevernas resultat är olika aspekter av lärarnas undervisning och då framförallt lärarnas kompetens. Men om detta finns ingenting i det tidigare nämnda pressmeddelandet från Skolverket och heller ingenting i Skolverkets sammanfattande analys på över 20 sidor. En hädisk tanke smyger sig på: Varför lyfter Skolverket inte fram Gustafssons och Myrbergs slutsatser om lärarkompetensens stora betydelse? Tänk om den eventuella försämringen av de svenska grundskoleelevernas prestationer under de senaste 15–20 åren hänger samman med en försämring av lärarkompetensen? Vi kan här bara hoppas att betydelsen av

läraregenskaper och lärarkompetens för elevernas prestationer kommer att bli en mer prioriterad fråga för Skolverket och för svensk pedagogisk och utbildningsvetenskaplig forskning.

FORSKNING PÅ POLITISKT MINERAD MARK

Skolverkets rapport är en gubbe politisk dynamit eftersom den behandlar ett centralt område där olika politiska aktörer har starka intressen av vilken historia som berättas. Rapporten väcker självklart ett flertal normativa frågor, som de olika forskarkapitlen nöjer sig med att tassa runt. Vi kan dock inte avhålla oss från att avslutningsvis lyfta fram och diskutera några av dessa politiskt laddade frågor.

En viktig men samtidigt känslig fråga handlar om avvägningen mellan jämlikhet och prestationer. I vilken mån är vi beredda att acceptera en större spridning i resultat mellan olika skolor och olika elever om en sådan ökad ojämlikhet betalar sig i form av ökade genomsnittliga elevprestationer? Finns det kanske till och med de som är beredda att acceptera att högpresterande elever presterar ännu bättre till priset av en större spridning och en lägre genomsnittsnivå? Eller är det så att en mindre resultatspridning och större jämlikhet är ett överordnat värde och därmed alltid av godo? Skulle det med andra ord till och med kunna vara önskvärt med något sämre genomsnittliga skolresultat i framtiden om vinsten samtidigt blir att de som klarar sig dåligt idag skulle klara sig lite bättre framöver?

Den här typen av jämlikhetsfrågor tangeras i flera av rapportens kapitel men förblir hängande i luften. Skolverkets uppfattning tycks här vara att både äta kakan och att ha den kvar genom att hoppas på att det finns ett generellt och evigt positivt samband mellan jämlikhet och genomsnittliga elevprestationer. Några belägg för ett sådant samband presenteras dock inte i rapporten, och konsekvenserna av hur jämlikhetsproblematiken hanteras hänger rimligen också samman med hur fördelningen mellan svagpresterande och högpresterande elever ser ut: Förmodligen skulle det exempelvis vara mer riskfyllt för genomsnittsnivån att prioritera jämlikheten om en klar majoritet av eleverna är relativt sett högpresterande jämfört med om en klar majoritet av eleverna är relativt sett lågpresterande.

Samma typ av jämlikhetsproblematik men nu på skol- och klassrumsnivå återkommer i de delar i rapporten som handlar om specialpedagogiska insatser. I Kapitel 7, »Skolans inre arbete och skolans resultat», som skrivits av Jan Håkansson och David Sundberg kan vi läsa följande:

På ett övergripande plan har såväl internationell forskning som svensk forskning kring differentierad undervisning visat att utbildningsresultaten inte blir bättre med homogena klasser. Det man vinner på att placera högpresterande elever i samma grupp, förloras i motsvarande utsträckning på att placera svagpresterande elever tillsammans. (s 228)

Den prestations- och jämlikhetskalkylen är naturligtvis politiskt delikat eftersom det tycks handla om att »offra» någon av de två elevgrupperna för att den

andra ska prestera bättre. Några enkla lösningar står säkert inte till buds, men vi är samtidigt övertygade om att både utbildningspolitiken och den fortsatta forskningen på området skulle må väl av mindre önsketänkande och mer värderingsmässigt klarspråk.

Det kanske mest politiskt konfunderande i Skolverkets rapport har vi sparat till sist. Det är att utbildningsminister Jan Björklunds favoritförklaring i termer av (den socialdemokratiska) »flumskolan» på ett närmast bländade sätt lyser med sin frånvaro. Begreppet *flumskola* låter sig säkert inte operationaliseras och mätas i en handvändning, och även om eller när dessa svårigheter har bemästrats, skulle naturligtvis flumskoleförklaringen hamna i samma metodlogiska träsk av sammanflätande samhälls- och utbildningssystemsförändringar som Skolverkets fyra favoritförklaringar.

Men det är i sanning märkligt att Skolverket och forskarna bakom den här rapporten väljer att förbigå den högste chefens favoritförklaring med tystnad. Kanske skulle det vara en ganska enkel uppgift att på begreppsliga grunder avfärda flumskoleförklaringen som politiskt och retoriskt snömos? Och kanske skulle det vara en hyfsat enkel uppgift att på empiriska grunder falsifiera flumskoleförklaringen? Både forskningen och den politiska debatten skulle tjäna på om forskarna tog sig an det som utbildningsministern med rätt eller orätt uppfattar som det stora problemet i svensk grundskola.