

Kritik med problem

Kommentar till Mikael Gilljam och Mikael Persson

JAN-ERIC GUSTAFSSON¹, KAJSA HANSEN YANG¹, JAN HÅKANSSON², EVA MYRBERG¹, HENRIC ROMÁN³, MONICA ROSÉN¹, DANIEL SUNDBERG²

I en recension av Skolverkets (2009) rapport »Vad påverkar resultaten i svensk grundskola» (KÖR-rapporten) drar Mikael Gilljam och Mikael Persson (G&P) följande huvudslutsatser:

- Det finns inga tydliga belägg för att resultaten i svensk skola har försämrats under de två senaste decennierna.
- De förklaringar till (de antagna) försämringarna av resultaten som läggs fram i rapporten har inget stöd i den forskning som redovisas i rapporten.
- Rapporten undviker att behandla viktiga utbildningspolitiska frågor, som avvägningen mellan effektivitet och jämlikhet och Jan Björklunds förklaring till sjunkande elevresultat i termer av socialdemokratisk flumpedagogik.

G&P beskriver också KÖR-rapporten som överväldigande och förvirrande. Det finns flera förklaringar till varför rapporten ger ett sådant intryck. En är att den forskning som beskrivs och analyseras är av överväldigande omfattning och alls inte entydig på alla punkter. Men den viktigaste förklaringen är nog rapportens disposition och tillkomstprocess. Den består av fem kapitel författade av forskare: »Resultatförändringar i svensk grundskola» (Jan-Eric Gustafsson & Kajsa Yang Hansen), »Samhällsfaktorer och skolresultat» (Monica Rosén), »Reformer» (Henrik Román), »Resursers betydelse för elevers resultat» (Jan-Eric Gustafsson & Eva Myrberg) samt »Skolans inre arbete och skolans resultat» (Jan Håkansson & Daniel Sundberg). Därutöver innehåller rapporten också en sammanfattande analys författad av Skolverkets projektledare Lena M Olsson, som är strukturerad kring de fyra begreppen *segregering*, *decentralisering*, *differentiering* och *individualisering*.

Medan forskarkapitlen är strukturerade längs en makro-mikrodimension går sålunda de analytiska begreppen i den sammanfattande analysen på tvärs genom forskarkapitlen. Detta angreppssätt är elegant, men har också sina problem, och huvudproblemet är att KÖR-rapporten inte genomlöp alla de

faser som krävs för att skapa en helt integrerad produkt. KÖR var ett lågbudgetprojekt som genomfördes på kort tid. De fem forskarkapitlen skrevs under höstterminen 2008, och de skrevs parallellt, utan annan samordning än att det avgjordes i vilket kapitel visst överlappande innehåll skulle behandlas. Den sammanfattande analysen skrevs under vt 2009 med de fem forskarkapitlen som grund, varefter rapporten gick i tryck.

Det fanns sålunda inte något utrymme för oss forskare att pröva hållbarheten i Skolverkets analytiska modell gentemot innehållet i våra kapitel, och det fanns heller inte möjlighet att komplettera forskningsöversikterna med sådana ytterligare genomgångar som kunde föranledas av den analytiska modellen. I avsaknad av ett sådant iterativt förfaringssätt är det oundvikligt att det uppstår ofullständigheter i täckningen av den relevanta forskningen och otydligheter i den empiriska grunden för en del av tolkningarna i den analytiska modellen.

Vi i forskargruppen har vid några tillfällen diskuterat behovet av att pröva den analytiska modellens förklaringskraft mot det empiriska underlaget i de fem kapitlen, men eftersom det inte funnits vare sig finansiering eller tidsmässigt utrymme för ett sådant arbete har det inte kunnat genomföras. Vi ser dock inbjudan att författa ett genmäle till G&P som ett tillfälle att kortfattat diskutera en del av dessa frågor, och det är också huvudsyftet med detta svar. Därutöver vill vi korrigera en del missuppfattningar som G&P ger uttryck för.

HAR DE SVENSKA ELEVERNAS RESULTAT FÖRSÄMRATS?

Under den något olyckliga rubriken »Har svenska grundskoleelever blivit sämre?» ifrågasätter G&P hållbarheten i KÖR-rapportens huvudslutsats att de svenska grundskolelevernas resultat i matematik, naturvetenskap och delvis även läsning har försämrats sedan mitten av 1990-talet. Delvis hämtar de argument för detta från kapitlet »Resultatförändringar i svensk grundskola» där hållbarheten i de empiriska observationerna diskuteras och där en lång rad kunskapsluckor och metodproblem diskuteras, men de ifrågasätter också hållbarheten i en del av de slutsatser som dras, och fogar till en del egna observationer kring metodproblemen.

En av de punkter de tar upp till kritik är vårt ifrågasättande av om den positiva betygsutvecklingen från 1998 också återspeglar en positiv kunskapsutveckling. G&P hävdar att slutsatsen, att det handlar om betygsinflation, bygger på ett märkligt argument om att skillnaderna i utveckling för de olika ämnena är orimligt stora och oförklarliga. Här verkar det dock om att G&P slarvat med läsningen av texten.

Slutsatsen att betygsförändringarna är uttryck för betygsinflation snarare än kunskapsförändringar vilar på två grunder. Dels visar kapitlets genomgång av forskning kring det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet på stora brister i likvärdigheten i betygssättningen, dels visar de empiriska analyserna att i de tre ämnen där betygssättningen stöds av nationella prov förekommer det inga förändringar över tid, medan det däremot föreligger en kraftig ökning av medeltalen i de praktisk-estetiska ämnena.

Detta ger enligt vår mening en stabil grund för att hävda att den observerade ökningen av betygsmedeltalet mellan 1998 och 2007 har sin grund i betygsinflation snarare än i reella förändringar. Om G&P menar att den kraftiga höjningen av betygen i de praktisk-estetiska ämnena är uttryck för en reell förändring vore det också rimligt att de föreslår en förklaring varför eleverna i den svenska grundskolan kraftigt förbättrat sina prestationer i bild, hemkunskap, musik, slöjd, och idrott och hälsa. Några sådana resonemang för de dock inte i sitt inlägg.

G&P gör sig också stora bekymmer över metodproblem i de internationella studierna, och hänvisar till diskussioner i rapporten som rör skillnader i skolstartsålder mellan länder, skillnader i överensstämmelse mellan läroplaner och mätinstrument, och att olika länder deltagit i olika undersökningar. De för också in observationen att olika länders lärare och elever tagit proven på olika stort allvar, och hävdar att norska elever inte »tagit sig an dessa prov med största seriositet» (s 281). Denna senare observation är dock inte vetenskapligt grundad, utan bygger på anekdotisk evidens spridd i norska massmedia.

Men även här verkar det som G&P slarvat vid läsningen av texten. De metodproblem de lyfter fram diskuteras visserligen i rapporten, men endast i relation till de undersökningar som gjordes från 1964 fram till 1990-talets början. I dessa förelåg de diskuterade metodproblemen, men i de undersökningar som är gjorda från 1995 och framöver är de i allt väsentligt lösta. Den viktigaste förklaringen till detta är att man då tog i bruk nya metoder som gör det möjligt att på grundval av stora uppsättningar uppgifter undersöka förändringar inom länder, det vill säga utan att göra jämförelser med andra länder.

Det är dessa undersökningar som utgör grund för slutsatserna beträffande den negativa kunskapsutvecklingen i Sverige, och det råder inget tvivel om att de svenska elevernas kunskapsutveckling varit negativ inom matematik, naturvetenskap och läsning under de senaste 15 åren. Försämringen är dessutom av en storleksordning som sällan observerats i IEA-undersökningarna. Matematikresultaten för eleverna i Årskurs 8 låg sålunda år 2003 på samma nivå som resultaten för elever i Årskurs 7 år 1995. När G&P drar slutsatsen att »försämringstesens vilar på en mer bräcklig grund än vad den offentliga debatten, Skolverkets analys och kanske också de ansvariga forskarna förmedlar eller vill medge» (s 282) är denna slutsats följaktligen grundad på en vantolkning av innehållet i rapporten.

Av någon anledning uttrycker G&P förvåning över att rapporten inte gör kraftfulla uttalanden om generella försämringar av de svenska grundskoleelevernas kunskaper och färdigheter. Som vi försöker förklara i rapporten finns det dock inget empiriskt underlag som gör det möjligt att uttala sig om förändringar inom andra områden, och vi kan inte se att det skulle gagna vare sig vetenskap eller debatt om vi gjorde ogrundade antaganden om hur utvecklingen ser ut i avsaknad av data. Däremot finns det gott underlag för att hävda att likvärdigheten i den svenska skolans resultat har försämrats sedan mitten av 1990-talet genom kraftigt ökande skillnader i resultaten för olika skolor och kommuner, liksom ökande skillnader i resultat för elever med olika social bakgrund.

SKOLVERKETS FÖRKLARINGSMODELL

Den andra huvudpunkten i den kritik som G&P anför gäller Skolverkets sätt att förklara resultatförändringarna. Som redan påpekats grundar sig Skolverkets analys på att förändringar i segregering, decentralisering, differentiering och individualisering förklarar resultatförändringarna. G&P tolkar resonemanget på följande sätt:

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. (s 282)

Denna förklaringsmodell förkastas dock av G&P med hänvisning till att det dels inte finns några belägg för att det finns en koppling mellan ökande spridning och sjunkande resultat, dels till att det inte finns några forskningsresultat som visar på kausala relationer mellan de fyra kategorierna av samhällsförändringar och ökade skillnaderna i resultat mellan olika skolor.

Även här lägger G&P på en egen tolkning av texten, som såvitt vi kan se inte korresponderar särskilt väl med det som står i Skolverkets analys. Att de sjunkande medelresultaten skulle medieras via större skillnader i resultat mellan olika skolor och elevgrupper är såvitt vi kan se inte en springande punkt i Skolverkets analysmodell, även om det finns en del empiriska resultat som pekar i den riktningen. Vi vill snarare tolka Skolverkets förklaringsmodell på så sätt att de fyra begreppen sammantaget kan förklara de två huvud dragen i resultatutvecklingen, nämligen sjunkande medelresultat och minskande likvärdighet.

Även om man kunde önska sig en högre grad av precision och tydlighet i Skolverkets skrivningar kring på vilket sätt de fyra förklarande faktorerna bidrar till att förklara dels de sjunkande medelresultaten dels den minskade likvärdigheten, menar vi att det finns gott stöd i forskningen för deras betydelse för både medelresultat och variation. Det finns en hel del forskning som visar att segregering, differentiering och decentralisering medför ökande resultatskillnader mellan elever, skolor och sociala grupper (t ex Van de Werfhorst & Mijs 2010). Även om det inte finns mycket forskning om effekter av den typ av individualisering som går under beteckningen *eget arbete* , framstår de hänvisningar till svensk och internationell forskning som visar på ineffektiviteten i arbetsformer, som bygger på att eleverna själva lämnas åt att inducera kunskapen, som övertygande.

Enligt vår mening kan den minskade likvärdigheten huvudsakligen förklaras av den ökande segregeringen och differentieringen, medan de sjunkande medelresultaten huvudsakligen kan förklaras av de individualiserade arbetsformerna. Avsaknaden av forskning som direkt fokuserar på effekter av de individualiserade arbetssätt som vuxit fram efter Lpo 94:s införande, är dock en brist i det underlag som Skolverket grundar sin analys på. För att kunna differentiera mellan de olika förklaringsfaktorernas betydelse skulle jämförelser behöva göras mellan Sveriges resultatutveckling och resultatutvecklingen i

andra länder som liknar Sverige i något hänseende men som inte liknar Sverige i andra hänseenden.

Intressant nog finns det möjlighet att göra en sådan jämförelse i form av en fallstudie. I Norge gjordes nämligen också en läroplansreform år 1994, som i hög grad var inspirerad av den svenska, och där också det stora värdet av individualiserade arbetsformer betonades. I jämförelse med Sverige har dock inte Norge genomgått några större förändringar med avseende på segregering och differentiering. Intressant nog uppvisar också Norge, som enda land i världen, samma mönster av dramatiskt sjunkande resultat i matematik och naturvetenskap efter 1995 som Sverige uppvisar. Detta ger starkt stöd för hypotesen att de sjunkande medelresultaten har sin grund i de individualiserade arbetsformerna.

G&P betonar att det i forskarnas kunskapsöversikter inte görs några tydliga kopplingar mellan de fyra analysbegreppen och forskningsresultaten och enligt deras berättelse finns det en kontrovers mellan forskarnas tolkningar av orsakerna till resultatförändringarna och Skolverkets analys. Men som redan nämnts skrevs Skolverkets sammanfattande analys efter det att forskarkapitlet förelåg i slutlig form. När kunskapsöversikterna genomfördes fanns inte heller Skolverkets analysmodell, och de fyra analysbegreppen blev resultat av kunskapsöversikterna snarare än att utgöra utgångspunkt för dessa. Hur Skolverkets sammanfattande analys förhåller sig till forskarnas översikter beskrivs i rapportens inledningskapitel, men detta tycks ha förbigått G&P.

UTBILDNINGSPOLITISK DYNAMIT

Enligt G&P undviker KÖR-rapporten att ta upp centrala utbildningspolitiska frågor till diskussion, och de hävdar att rapporten bygger på ett falskt önsketänkande om att goda medelresultat är förknippade med liten elevvariation. Enligt deras mening är det istället en fråga om en politisk avvägning mellan en utbildningspolitik som gynnar effektivitet och en utbildningspolitik som befrämjar jämlikhet. Detta är en klassisk fråga, som i det närmaste totalt dominerade den utbildningspolitiska diskussionen i Sverige under perioden 1940–1960, då enhetsskolans införande var huvudfrågan.

Diskussionen fördes i stor utsträckning längs ideologiska linjer där bevarare av parallellskolesystemet huvudsakligen anförde effektivitetsargument och där ivrare för enhetsskolan huvudsakligen anförde jämlikhetsargument. Under 1950-talet genomfördes en del forskning för att belysa differentieringsfrågan, men efter beslutet om att införa 9-årig grundskola år 1962 upphörde dock denna forskning i stort sett helt. Den grundläggande motsättningen mellan de ideologiska positionerna har dock kvarstått och efter avregleringen av skolsystemet har differentiering återinförts i form av bland annat nivågruppering, elitklasser, och skolsegregation, och då i allmänhet med hänvisning till effektivitetsargument.

Även om den svenska forskningen kring effekter av organisatorisk differentiering varit i stort sett obefintlig efter grundskolans införande har dock frågan varit i fokus i en omfattande internationell forskning. Denna forskning har inte i fått den uppmärksamhet den förtjänar i KÖR-rapporten, men andra

översikter (t ex Björklund, Fredriksson, Gustafsson & Öckert 2010; Kap 8) pekar på att den enkla motsättningen mellan effektivitet och jämlikhet inte existerar, i det att differentierade lösningar tenderar att resultera i en större variation i elevresultaten och en något sämre medelprestation än icke-differentierade lösningar.

Mot bakgrund av den svenska debatten är det ett oväntat resultat att icke-differentierade lösningar tycks resultera i såväl högre effektivitet som högre grad av jämlikhet. I synnerhet behövs en förklaring till det faktum att högpresterande elever inte utvecklas mer positivt i homogena grupper, där de har möjlighet att dra nytta av framgångsfaktorer som positiva kamrateffekter, höga lärarförväntningar och hög undervisningskvalitet. Som visats av Herbert Marsh i en lång rad studier (t ex Marsh & Hau 2003) når dock inte elever i positivt selekterade grupper de förväntat goda resultaten på grund av att sociala jämförelser i sådana grupper orsakar negativa effekter på elevernas självbild och motivation, vilket i sin tur försämrar resultaten.

G&P anklagar Skolverket för att ägna sig åt önsketänkande genom att hoppas på att jämlikhet och goda elevprestationer går samman och de drar slutsatsen att:

vi är samtidigt övertygade om att både utbildningspolitiken och den fortsatta forskningen på området skulle må väl av mindre önsketänkande och mer värderingsmässigt klarspråk. (s 287)

Enligt vår mening är det snarare G&P som ägnar sig åt önsketänkande, då de målar upp den klassiska motsättningen mellan effektivitet och jämlikhet som en väletablerad sanning, när den i själva verket saknar empirisk grund och snarare är ett uttryck för ideologiska motsättningar.

G&P tycker också att det är märkligt att inte rapporten tar upp Jan Björklunds favoritförklaring till den svenska skolans försämrade resultat i termer av »den socialdemokratiska flumskolan». Som G&P själva påpekar är dock begreppet »flumskola» inte väldefinierat och det finns ingen anledning att tro att en analys av det slag som de efterlyser skulle leda till några forskningsmässiga framsteg.

Samtidigt är det lätt att konstatera att KÖR-rapporten ger ett tydligt besked om hållbarheten i flumskolehypotesen om man med »flumskola» likställer den socialdemokratiska läroplanen *Lgr80* och med »icke-flumskola» den borgerliga läroplanen *Lpo94*. Under början/mitten av 1990-talet då *Lgr80* fortfarande gällde var den svenska skolans resultat mycket goda enligt de internationella studierna, medan nedgången i resultaten under 2000-talet tidsmässigt sammanfaller med införandet av *Lpo94*. Även om dessa samband verkar tydliga ställer vi oss dock tveksamma till om dylika politiska utsagor bidrar till någon djupare förståelse av vad som orsakat resultatförändringarna.

AVSLUTNINGSVIS

Som vi konstaterade inledningsvis är KÖR-rapporten ett lång ifrån perfekt dokument och en förklaring till att G&P på väsentliga punkter missuppfattat rapportens innehåll och struktur är dess ofullkomligheter. Men vi menar

också att G&P kunde varit mer omsorgsfulla i konstruktionen av sin berättelse, som framstår som både slarvig och impressionistisk. Även om det återstår mycket arbete innan den svenska skolans resultatförändringar är utredda och förklarade menar vi dock att de beskrivningar och förklaringsmodeller som läggs fram i KÖR-rapporten utgör goda utgångspunkter för detta arbete.

NOTER

1. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet
2. Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet
3. Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

LITTERATUR

- Björklund, A., Fredriksson, P., Gustafsson, J-E. & Öckert, B. 2010: *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: Vad säger forskningen?* Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering.
- Marsh, H.W. & Hau, K.T. 2003: Big fish little pond effect on academic self-concept: A crosscultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376.
- Skolverket 2009: *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Van de Werfhorst, H.G. & Mijs, J.J.B. 2010: Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428.