

Debatt

Inte postmodernism, utan brist på kritisk diskussion, är lärarutbildningens stora problem

Susanne Dodillet

Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Sverker Lundin

Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

I boken *Kunskapssynen och pedagogiken* (2017) presenterar Inger Enkvist, Magnus Henrekson, Martin Ingvar och Ingrid Wällgren hypotesen att skolan har blivit som den är – dvs ”usel” – genom inflytande från postmodern teori som sätter kunskapskritik och relativisering före inläring av fakta och kunskaper. Författarna argumenterar för att lärare i mindre utsträckning ska diskutera med sina elever och istället erbjuda en välstrukturerad undervisning som leder fram till en examination som visar om, och i så fall vad, eleverna faktiskt lärt sig. För att denna undervisning ska bli så effektiv som möjligt, föreslår författarna att lärare lär sig mer om evidensbaserade metoder och hjärnforskning.

Med utgångspunkt från nyutgiven kurslitteratur för lärarutbildningen vill vi här ifrågasätta deras problembeskrivning och sätta fingret på ett annat problem med skolans utveckling, nämligen att kritisk reflektion på alla nivåer marginaliseras, till förmån för en undervisningspraktik som uteslutande tar sikte på att förbättra elevernas prestationer, definierade utifrån kursplanernas krav och kriterier. Långt ifrån att vara inramad av postmodern teori, hämtas denna tendens näring i nypositivistiska föreställningar om vetenskaplig metod och evidens.

Betecknande för problemet är Hattie (2012), *effektstudiernas* i särklass klarast lysande stjärna och omtalad i *Kunskapssynen och pedagogiken* som precis den sorts forskare som borde få större inflytande på skolans utformning. Hans

bok *Synligt lärande för lärare* introduceras just nu som kurslitteratur på många lärarutbildningar. Vid sidan om *Synligt lärande* kommer vi att hämta illustrerande exempel från boken *Utmärkt undervisning* (Håkansson & Sundberg, 2012), eftersom den har svenska författare och därför tydliggör att de tankar Hattie presenterar, inte (bara) är importerade, utan även producerats för den svenska utbildningsvetenskapen.

Hatties bok *Synligt lärande*, och Håkansson och Sundbergs bok *Utmärkt undervisning*, innehåller en mängd relativt samstämmiga förslag till hur elevernas prestationer kan förbättras.

- Ett första karaktäristiskt drag hos dessa förslag är ökad *synlighet*. Målen som eleverna ska sträva mot ska ständigt befinna sig i synfältet, för såväl lärare som elever. Elevernas prestationsförmåga, vid varje given tidpunkt, ska i möjligaste mån vara synlig för läraren – detta är innebörden av titeln ”synligt lärande”. Hattie beskriver att lärare ”måste vara medvetna om vad varenda elev i klassen tänker”, för att kunna ta detta vetande som utgångspunkt för sin utformning av undervisningen.
- Ett andra karaktäristiskt drag är *medvetenhet*. Lärare ska vara medvetna om att måluppfyllelse är vad undervisningen syftar till; de ska vara medvetna om *varför* och *hur* den undervisning de bedriver är ändamålsenlig, för precis de elever som den riktar sig till. Eleverna, å sin sida, ska även de vara medvetna om vad varje lektion syftar till, vilka kriterierna är för godkänt resultat, vad de har för egna styrkor och svagheter, och vilka strategier de kan använda sig av för att nå målen på effektivast möjliga sätt.
- Ett tredje karaktäristikum är *självreglering*: eleverna ska i möjligaste mån förmås att själva sträva efter den önskade måluppfyllelsen, och av läraren få hjälp att göra denna strävan så effektiv som möjligt. De talar härvid om *metakognitiva* förmågor, som strategier för lärande, liksom om *återkoppling* som hela tiden ger eleverna (och lärarna) uppdaterad information om hur lärandet, det vill säga prestationsförbättrandet, fortskrider.

För oss framstår det inte alls som förvånande att denna sorts undervisning är mer effektiv vad gäller måluppfyllelse än en undervisning där lärare ibland siktar mot andra mål än de som kan mätas (eller ens de som finns angivna i styrdokumentet), där lärare och elever förstår sin samvaro i klassrummet på andra sätt än som målrationell, till exempel som ett samtal, som ett gemensamt sökande efter förståelse, eller kanske helt enkelt som en föreläsning, där läraren

berättar om något för eleverna, som lyssnar och tänker – och där sinnebilden för lärande, till exempel, modellerats efter hermeneutikens övervinnande av fördomar, eller den kritiska teorins genomskådande frigörelse – snarare än idrottarens eller musikerns (i sina respektive kontexter givetvis helt ändamålsenliga) ”målmedvetna övning”, en formulering som förekommer över 30 gånger i boken *Synligt lärande*.

Bilden av vart lärarutbildningen är på väg kan kompletteras av en analys av två helt nytvågna böcker: *Formativ undervisning* av Hirsh (2017) och *Att organisera för skolframgång* av Jarl, Blossing och Andersson (2017), en till flera andra läroböcker om skolutveckling och kvalitetsarbete. Hirsh tar avstamp i Hatties motto ”känn din påverkan” och väcker frågor både kring hur lärare kan få sådan kännedom och vad de ska göra med den. Snarare än elevernas lärande, handlar Hirsh bok om *lärarnas* kunskapsutveckling. Hon föreslår att lärare ska anlägga ett *utforskande förhållningssätt* som innefattar ”problemdefiniering, fördjupning, datainsamling och analys i förhållande till det innehåll man anser att man behöver arbeta utvecklande med” (sid. 7). För att få grepp om sin undervisning ska lärare använda enkäter, klassrumsobservationer och intervjuer. Hirsh relaterar sin metodik till *lesson study*, *learning study* och *aktionsforskning*.

Helt avgörande för att förstå denna ambition att aktivera lärarna till ett utforskande förhållningssätt, är att deras metodiska och kritiskt reflekterande process ska vara inramad av de mål som finns formulerade i skolans styrdokument. Eller som Hirsh (2017) formulerar det: ”Naturligtvis ska utgångspunkten vara kursplanernas texter, där de förmågor beskrivs som undervisningen ska utveckla hos eleverna” (sid. 60) och ”I sitt arbete med undervisning ska lärarna alltid ha en förankring i övergripande nationella mål för utbildningen och ämnet” (sid. 88). Det utredningsarbete som lärarna anmodas att bedriva är med andra ord uteslutande inriktad mot att uppfylla styrdokumentens målbeskrivning.

Vi kan förstå både Hatties (2012) strävan efter att göra eleverna självreglerande och Hirshs (2017) strävan efter att göra lärarna till utredare i termer av *interpellation*. Effektiviteten ska ökas, föreslår Hattie, genom att eleverna ”lär sig att bli sina egna lärare” och lär sig värdesätta ”sin egen lust att lära” (sid. 16); de ska fås att ”inse varför de måste satsa på målmedveten övning och koncentrera sig på lärandet” (sid. 132). Hirsh argumenterar för hur lärares ”nyfikenhet på lärandets mysterium leder till lust att utforska undervisningen och klassrumspraktiken” (sid. 5). Liksom eleverna, ska lärarna förstå att det är roligt att förbättra. När det lyckas har deras identitet och självförståelse ställts i resultatförbättringens tjänst. De har förmåtts att *vilja systemet*, kan man säga.

En sista dimension av den bild vi vill teckna ges i boken *Att organisera för skolframgång* av Jarl, Blossing och Andersson (2017). Där ligger fokus på skolan

som organisation. Framgångsrika skolor karaktäriseras av ”samförstånd och samordning”; på framgångsrika skolor finns det ”gemensamma föreställningar om vad det innebär att arbeta på den aktuella skolan” vilka innefattar att det är ”elevernas lärande och resultat som står i centrum för lärarnas arbete”. På en framgångsrik skola upprepar rektorn ”som ett mantra”, att ”alla ska ha minst godkända betyg och komma in på gymnasiet, kosta vad det kosta vill” (sid. 73). I en framgångsrik kommun skapades en ”benchmarkingprocess” som gjorde att ”skolorna fick upp ögonen för skolutveckling och möjligheten att förbättra resultaten” (sid. 79). Vi får intrycket att framgångsrika skolor fungerar som organiska helheter – en intervjuad rektor talar om skolan som en ”stor familj” (sid. 76) – där alla är överens och drar åt samma håll. En lärare på en framgångsrik skola talar om ledningskulturen i termer av ”En järnhand i en mjuk vante” (sid. 73). Framgångsrika skolor präglas av att det är tydligt att det finns ”gemensamma ramar som lärarna bör hålla sig inom” (sid. 74). Mindre framgångsrika skolor karaktäriseras av ”fokus på annat än elevs resultatutveckling” (sid. 109), liksom av att lärare agerar mer som individer än som delar av en större helhet.

Vad vi tycker oss kunna se i dessa fyra böcker, är att frågan om vad som är värt att veta, liksom möjligheten att sträva efter sådant som inte går att mäta, framstår som irrelevant, ja rent av olämplig att ägna sig åt för såväl elever som lärare. Det resultatfokuserade utbildningssystem som tonar fram i dessa fyra böcker är inte bara totalitärt i en byråkratisk bemärkelse av att reglera människors handlande i riktning mot förutbestämda mål – dess talespersoner försöker dessutom så gott det går att ställa människors självförståelse och identitet – deras kärlek och passion – i systemoptimeringens tjänst. Såväl elever som lärare och skolledare anmodas att arbeta självständigt och ta ansvar, att vara inspirerade och inspirera – men hela tiden för mål som de inte har något inflytande över.

Vi vill påminna om att människor också formas av *formen* av de verksamheter de är en del av, och inte enbart av det som kommer till uttryck i tal och text. En elev som genom ”målinriktad övning” och ”självreglerat lärande” lyckas prestera bra i ämnena demokrati och kritik, har därför, ämnena till trots, mycket mer visat att hon är förmögen att framgångsrikt delta i en odemokratisk praktik, än visat prov på demokratiskt och kritiskt tänkande (och än mindre demokratiskt och kritiskt handlande, givetvis).

Förvisso är Enkvist och hennes medförfattare inte särskilt intresserade av varken demokrati eller kritik, utan förstår elevs närvaro i skolan snarast som en distraktion, som förhindrar det enligt dem helt avgörande arbetet med att ”inhämta kunskap” och ”lära sig fakta”. Men även detta arbete riskerar att reduceras till tom formalism, om den process som representeras av Hattie

och hans meningsfränder tillåts fortsätta. Relationen mellan mätbara skolprestationer och kunskaper värda namnet är nämligen långt ifrån självklar.

Intressant nog skriver faktiskt Hattie (2012) själv om detta i *Synligt lärande*. Under rubriken ”Resultat av skolframgång” konstaterar han att ”den bästa prediktorn för hälsa, rikedom och lycka senare i livet *inte* är skolprestationer utan antalet år i skolan” (sid. 19). Detta tycks underminera hela återstoden av boken – vars syfte ju är just att förbättra elevernas skolprestationer. Varför ska samhället intressera sig för detta projekt om skolprestationer bidrar så lite till hälsa, rikedom och lycka? Hattie besvarar denna fråga genom att tala om vikten med att hålla kvar eleverna i skolan:

Att stimulera elever till fortsatt lärande är ett högst önskvärt resultat av skolgången och eftersom många elever fattar beslut om fortsatta studier när de är mellan 11 och 15 år betyder det att skolan och upplevelsen av lärandet i dessa åldrar måste vara produktiv, utmanande och engagerande för att säkerställa bästa möjliga chans för att eleverna stannar kvar i skolan (sid. 19).

Inte ens Hattie själv verkar tro att de prestationer hans bok handlar om motsvarar kunskaper med betydelse för elevernas tillvaro utanför skolan. Istället ligger resonemanget i linje med sociologen Collins (1979) teori om *credentialism*, som säger att skolgångens betydelse i stort sett kan reduceras till användbarheten av betyg och examina. Vi är övertygade om att denna teori blir allt mer träffande, ju mer målet för skolans verksamhet reduceras till att producera mätbara resultat.

REFERENSER

- Collins, Randall (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hirsh, Åsa (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jarl, Maria, Blossing, Ulf & Andersson, Klas. (2017). *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.