



EN RAPPORT AV DOUGLAS THOR

Dags för en kunskaps- baserad skola!

Innehållsförteckning

Sammanfattning	4
Förord	6
1. Kunskapssyn och pedagogik	7
Kunskapssynen	7
<i>Traditionell kunskapssyn</i>	7
<i>Progressiv kunskapssyn</i>	7
<i>Postmodernism</i>	8
<i>Subjektivism</i>	9
<i>Progressiv eller traditionell kunskapssyn</i>	9
Pedagogiken	9
<i>Traditionell pedagogik</i>	10
<i>Progressiv pedagogik</i>	13
2. Progressivismens intåg	19
En ny lagd kurs	19
En felaktig bild	22
Progressivismen får till slut fäste	23
3. Svensk skola idag	28
Progressiv kunskapssyn	28
<i>Den nuvarande läroplanen – Lgr 11</i>	30
<i>Timplanen</i>	40
<i>Undervisningen är i praktiken fortfarande progressiv</i>	41
<i>Lärarytbildningen – då till nu</i>	44
Den svenska skolans resultat	48
<i>Före år 1995</i>	48

<i>TIMSS, TIMSS Advanced och PISA</i>	50
<i>Andra resultat</i>	55
4. Pedagogiken är orsaken	59
Metaanalyser om undervisning	59
<i>Reformen i Québec</i>	61
Den bästa pedagogiken – direct instruction	63
Hjärnan och inläring	66
<i>Arbetsminnet och långtidsminnet</i>	66
Andra faktorer som debatteras	70
Den svenska utbildningsforskningen	72
5. Förslag på åtgärder	74
6. Referenser	78

Sammanfattning

I början av 1990-talet skiftade undervisningen drastiskt i Sverige från en traditionell pedagogik med kunskapsfokus där läraren leder och ger tydliga instruktioner, till en progressiv pedagogik där eleven själv söker kunskap eller utvecklar förmågor. Parallellt med att undervisningen ändrades sjönk även kunskapsresultaten i internationella mätningar från resultat i världsklass till medelmåttan och jämlikheten för elever från olika hemförhållanden försämrades avsevärt.

Att det är just den progressiva pedagogiken som är huvudorsaken till de låga resultaten och ojämlikheten bekräftas av flertalet analyser och hjärnforskning. Det framgår tydligt att klassrum med mer progressiv undervisning har sämre resultat och mer ojämlikhet medan traditionell påvisar motsatt samband.

Dagens läroplan, skollag, lärarutbildning och skolforskning genomsyras av progressivism och drar därmed konstant undervisningen mot mer progressiva metoder. För att få bukt med svensk skolas problem krävs flera åtgärder i syfte att ge undervisningen en mer traditionell karaktär.

- En ny läroplan och ändringar i skollagen. En ny läroplan behöver i huvudsak bestå av tre saker:
 1. Läraren som kunskapsförmedlare. Läroplanen och skollagen behöver vara utan skrivningar om elevinflytande och tydligt tillkännage lärare som kunskapsförmedlare och ledare av undervisningen.
 2. Ämneskunskaper. En ny läroplan behöver grundas i synen om att varje ämne är sitt eget och har en sin specifika inomdisciplinära kärna och att det är genom djupa kunskaper och förståelse i ett ämne som ovanstående förmågor och färdigheter utvecklas.
 3. Karaktärsutveckling. I en ny läroplan bör deklarerats att ett av skolans syfte är att utveckla elevernas karaktär.
- Reviderad ämnesstruktur och timplan. Musik, bild och slöjd bör bli ett ämne och vars totala tidsåtgång minst halveras. Idrott och hälsa bör återgå till att enbart vara idrott och därmed minska sin tidsåtgång. Tiden som frigörs av detta bör ges de natur- och samhällsorienterande ämnena.
- Centralt rättade slutskrivningar. Genom att införa centralt rättade slutskrivningar försvinner problemet med godtyckliga betyg och motivationen för elever att studera hårt ökar som i sin tur leder högre

resultat. Det betonar även vikten för lärare och elever att under hela skolgången befästa djupa kunskaper och inte bara ytligt lär sig inför varje delprov.

- Centralt framtaget läromedel. I vilken ordning och hur kunskap bör presenteras i en lärobok kan genom forskning och beprövad erfarenhet tas fram för optimal inläring. Det bör därför uppdras att tas fram centralt läromedel och lärarhandledningar.
- En ny lärarutbildning och alternativt snabbspår. För att framtidens lärare ska ha kunskapen och verktygen för att möta elever på bästa sätt krävs en ny lärarutbildning som i högre grad präglas av inlärningsforskning, ledarskap och ämneskunskap. Utbildningen bör även innefatta fler lärarledda timmar. Det bör även organiseras ett alternativt snabbspår på två år för studenter med kapacitet nog för den höga takten.
- Tillsätt ett utbildningspolitiskt råd. Ett utbildningspolitiskt råd bör tillsättas med uppgift att oberoende granska utbildningspolitiken och om den är förenlig med en långsiktig kompetens-försörjning och skollagens skrivelse om att "utbildningen ska vila på vetenskaplig grund [...]".
- Höjda krav på Skolforskningsinstitutet. Sverige bör följa den brittiska regeringens Education Endowment Foundation, som finansierar randomiserade fältexperiment i skolan. Detta skulle höja kvalitén på den forskning som genomförs och därmed ge oss en bättre bild över vilka av nya undervisningsmetoder som har potential eller inte.

Förord

Sverige har under lång tid konkurrerat med vass kompetens på en global marknad. Företag som Spotify, IKEA och Volvo har med svenska arbetare lyckats hålla sig i framkant i olika globala marknader. Sverige har varit en kunskapsnation som fostrade kompetens i toppklass. Dessutom är vi ett land som länge haft en god demokrati, sett ur aspekter som valdeltagande, låg korruption och jämlik representation. Mycket av detta kan vi tacka svensk skola för som tidigt lyckades utbilda elever till en relativt hög nivå oavsett elevernas hemförhållanden.

Ser man däremot till de elever som gått svenska skola efter 90-talet är utbildningsnivån inte lika positiv. Svenska elevers kunskaper i särskilda ämnen har mätts sedan år 1995 av TIMSS och sedan 2000 av PISA. I båda dessa ser man en dramatisk nedgång från de första resultaten till nu. TIMSS mäter även hur stor andel av eleverna som ligger i vad de kategoriserar som låg, medelgod och avancerad matematisk kunskapsnivå. Andelen elever som inte ens når medelgod nivå har drastiskt ökat från 36 procent till 65 procent mellan år 1995 och 2015. I statistiken finns hundratusentals barn som i svensk skola fått otillräckliga kunskaper för att kunna delta i demokratin, samhället och arbetsmarknaden.

I denna utredning går jag igenom två olika kunskapssyner och grenar av pedagogik. Jag redovisar sedan historien som förklarar varför politiker valde att byta riktning inom skolan och varför deras anledning till den svängningen, var fel. Efter det redovisas hur de svenska styrdokument, lärarhögskolorna och undervisningen genomsyras av progressiv kunskapssyn och pedagogik.

Syftet med denna rapport är att förklara hur vi hamnade i dagens läge, utifrån metaanalyser och kognitionsforskning finna orsaken till de låga resultaten och sedan föreslå reformer som kan åter förbättra svensk skola. Sverige har goda förutsättningar att bli i nivå med de bästa skolländerna i världen. Det handlar om att säkra svensk kompetensförsörjning, stärka demokratin och ytterst att ge varje medborgare kunskap och möjlighet att påverka sitt liv.

Kunskapssyn och pedagogik

Kunskapssynen

I denna utredning kommer följande två kunskapssyner diskuteras: progressiv och traditionell. Epistemologi är filosofin om kunskap som går att finna så tidigt som hos de antika grekerna då bland annat Platon och Aristoteles la fram sina tankar om sanning. Kan något vara sant eller är det bara som vi tror i stunden? Om alla tror att jorden är platt och det i alla böcker står så, är det sant då? Eller finns det sanningar som stämmer oberoende om vi tror på dem eller inte? Är Einsteins relativitetsteori sann nu om en forskare 100 år från nu motbevisar den? Går det ens att komma fram till kunskap som är samma för alla eller har alla sin egen syn på saker? Är "sanningen" bara något folk använder för att styra över andra? Svaren på dessa frågor skiljer sig i de två olika kunskapssynerna.

Traditionell kunskapssyn

Under 1700-talet skedde upplysningen. Upplysningsfilosofierna ville inte att man skulle lyssna till de auktoriteter som tidigare dogmatiskt bestämt vad man skulle tro, som kyrkan och staten. De var trötta på kyrkans och statens godtyckliga och tyranniska maktutövande. Människor skulle i stället använda sitt eget förnuft och förmåga till rationalitet och vetenskapligt experimentera fram sanningen. Det som genom detta sätt gick att bevisa stod som mer sant än det som inte gick. Genom förnuft, rationalitet och vetenskap skulle människan göra framsteg allt mer kunskap. Ur upplysningen uppstod den samhällsordning som kallas modernismen, alltså ett samhälle baserat på rationalitet och "tron på att vetenskapen gör framsteg mot alltmer sann kunskap om universum".¹

En kunskap som är universell, samma för alla, kallas för objektiv kunskap. Det förutsätter att det finns en verklighet oberoende om vi som individer interagerar med den och att vi genom vetenskap kan finna sanningar om den. Den traditionella kunskapssynen lägger sin grund här. Sanning om verkligheten finns och genom förnuft, rationalitet och vetenskap har vi möjlighet att finna sanningen.

1. Stiftelsen för strategisk forskning (2014) s. 8-9.

Progressiv kunskapssyn

Den progressiva kunskapssynen lägger i stället sin grund i postmodernism och subjektivism.

Postmodernism

Postmodernism är ett brett och svårdefinierat begrepp. Det en sammansättning av två ord som betyder "efter modernismen". Den ses ofta som en kritik av det samhälle och de kulturella värden – upplysning, förnuftstro, vetenskap – som uppstod ur upplysningen.²

Den milda versionen av postmodernism anklagar modernismen för att vara en "instabil och filosofiskt bankrutt grund att stå på".³ De menar att människors förnuft och rationalitet är begränsad och därför är ett samhälle byggt på upplysning, förnuft och vetenskap är ett svagt samhälle.

Den mer kritiska postmodernismen menar att de kunskaper och värden som modernismen och vetenskap kommit fram till är lögn och bedrägeri.⁴ De anklagar vetenskapen för att vara ett sätt för personer med makt att godtyckligt styra och luras, precis samma sak som upplysningsmännen anklagade staten och kyrkan för.

De menar att bakom vetenskapens påstående om objektiv neutralitet, gömmer sig ideologi och maktutövning. Enligt dem kan man inte få fram objektiv och neutral kunskap för människan är inte objektiv och neutral. Man ska därför vara kritisk, misstänka och ifrågasätta allt, för man vet inte vad den egentliga bakomliggande tanken med saker och ting är.

Det går som skrivet att tolka postmodernismen som en motreaktion på modernismen, men också som en fortsättning på modernismen. Modernismen hade rivit ner de gamla auktoriteterna och ersatt dem med bland annat vetenskapen. Postmodernismen vill riva ner även vetenskapen som auktoritet och inte ersätta den. Först då, när ingen överordnad princip dikterar sanningen, står människan fri.

2. Se Bauman (1989).

3. Wållgren (2017).

4. Ibid.

Ifall det inte går att etablera kunskap som gäller för alla genom vetenskap eller någon annan metod så blir det upp till var och en att bilda sin egen uppfattning om vad som är sant. Man får bilda sin subjektiva bild.

Subjektivism

Subjektivism är motsatsen till objektivism. Enligt subjektivistiska perspektiv går det inte att bestämma en kunskap som gäller för alla. I stället bildar var och en sin egen kunskap. Kunskap är alltså subjektivt. Det går även att se subjektivism som ett värderande: att det är viktigare att anlägga ett personligt synsätt på saker och ting än ett objektivt.

Progressiv eller traditionell kunskapssyn

Den progressiva kunskapssynen är inte alltid som de extrema versionerna av postmodernismen och subjektivismen men har starka inslag av de båda. Genomgående inom teorin är att kunskap inte är samma för alla. Kunskap som någon lär ut ska man vara därför vara kritisk till. Den kunskapen kanske inte är sann för just dig.

Den traditionella kunskapssynen: Kunskap är objektiv. De främsta vetenskapsmännen har etablerat kunskap som krävs mycket till för att motbevisa. Eftersom kunskapen är objektiv och stämmer för alla finns god anledning att lära sig av andra.

Den progressiva kunskapssynen: Kunskap är subjektiv. Det är olika och bildas inom oss enskilt. Därmed finns liten anledning att lära av andra. Skulle man försöka lära av andra bör man vara kritisk.

Pedagogiken

Ur kunskapssynerna framkommer två olika pedagogiska metoder. Den traditionella pedagogiken lägger stor vikt vid kunskap och att läraren har en viktig roll i att förmedla kunskap till eleverna. Pedagogiken är kunskapscentrerad och lärarcentrerad. Den progressiva pedagogiken lägger vikt vid att utveckla varje elev individuellt så att den kan upptäcka sina egna förmågor. Där är läraren sekundär. Pedagogiken är elevcentrerad. De två undervisningssätten tar sig uttryck på olika sätt. Följande kommer karaktäristiska

Traditionell pedagogik

- Ämneskunskap
- Förmedlingspedagogik
- Beteendepedagogik

Ämneskunskap

Eftersom kunskap enligt den traditionella kunskapssynen är objektiv är målet med undervisningen att eleven ska tillvarata sig den. Enligt den traditionella kunskapssynen går det att dela upp kunskap i olika områden, så kallade ämnen. Dessa ämnen har ett särskilt kunskapsstoff som är grundläggande för att bygga på vidare kunskaper inom ämnet. Dessa är vetenskapligt framtagna kunskaper som inte kunnat motbevisas. Vilka ämneskunskaper som är viktiga för eleven att lära sig har utmejslats av lärare och elever under en lång tid. Kunskaper inom ämnet samhällskunskap är inte särskilt nödvändiga för kunskaper inom de naturvetenskapliga ämnena. När eleven har greppat grundkunskapen inom ett ämne kan den föra relevanta resonemang. Resonemang utan kunskap i ämnet är enbart tyckande; åsikt utan insikt. Genom att samla mycket kunskap i ett ämne kan en person bli expert i området. Dessutom förbättras ens förmåga att lära sig nya saker, tänka kreativt och att tänka kritisk med goda ämneskunskaper.

Förmedlingspedagogik

Kunskapsstoffet lärs bäst ut om det delas upp i små, välavvägda steg i successivt stigande svårighetsordning. Undervisningen är väl strukturerad och styrd. Den förbestämda kunskapen förmedlas från läraren till eleven så kallad förmedlingspedagogik.⁵ En sådan pedagogik som under 1800-talets slut och 1900-talets början dominerade västvärlden var den som utvecklades av Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Han kom fram till att lektioner ska utformas enligt fyra stadier. Följeslagare av Herbarts idéer vidareutvecklade senare dessa till fem stadier. Dessa har översatts och sammanfattats av Nima Sanandaji och Gabriel Heller-Sahlgren:

1. Förberedelse. I detta stadium introduceras lektionen genom en förberedande diskussion. Läraren knyter an till tidigare undervisning av relevans för den nya lektionen, för att friska upp elevernas minne. På så sätt aktiveras eleverna och de blir mottagliga för den nya information som lektionen ska innehålla. "Nya och sällsamma idéer kan endast anskaffas med hjälp av en mängd äldre idéer", så det tidigare materialet ska alltså diskuteras under det första stadiet.

2. Framställning. I det andra stadiet presenterar läraren den nya lektionen. Denna varierar beroende på elevernas ålder. Om det första stadiet har genomförts på rätt sätt kommer eleverna att tillägna sig lektionen smärtfritt. För att se till att eleverna kommer ihåg informationen krävs memorering: ”Det är nödvändigt att avsluta detta stadium med repetition och drill, och detta måste fortsätta i olika former tills lektionen är säkert fastställd.”
3. Jämförelse. I det tredje stadiet kombineras och jämförs den nyvunna kunskapen med idéer och kunskaper som införskaffats under tidigare undervisning. Målet är alltid att uppnå systematiska och sammanhängande kunskaper. ”Hela vår personlighet vilar i slutändan på enheten i vårt medvetande, som störs och skadas när vårt intellekt dras genom en gyttja av kunskap där osammanhängande idéer staplas på varandra.” Genom att jämföra och kontrastera sammanhängande idéer går det att synliggöra att de baseras på en och samma allmänna, abstrakta grund. Ett exempel är en matematisk regel som deduceras från olika tal och beräkningar.
4. Sammanfattning. I det fjärde stadiet dras denna abstrakta och allmänna kunskap eller idé ut och separeras från dess specifika beståndsdelar, för att sedan systematiseras. Med repetition inskräps sedan denna mer allmänna kunskap i elevens medvetande, vilket är det sista steget i abstraktionsprocessen.
5. Användning. I det sista stadiet lär sig eleverna genom övningar och innötning att applicera sin nyvunna kunskap i olika situationer. Även här är det ”endast övning som ger färdighet”, men ”drill som endast syftar till att skapa en mekanisk vana är inte tillräckligt” utan eleverna måste få tillämpa sina kunskaper. Eleverna går från den specifika till den abstrakta kunskapen och sedan tillbaka och använder resultatet ”för att lösa moraliska, teoretiska och praktiska frågor.”⁶

Beteendepedagogik

I den traditionella synen är människan formbar. Burrhus Fredric Skinner (1904) kom under sin tid som psykolog att bygga vidare på behaviorismen.

5. Maltén (1981).

6. Heller-Sahlgren och Sanandaji (2019) s. 38–40.

Via djurförsök visade han hur det gick att genom kontrollerade inläringssituationer få djuren att utföra relativt invecklade handlingar. När djuren agerade "rätt" blev de belönade och när de gjorde "fel" blev de straffade. Han skapade en koppling mellan beteendet och stimuli.⁷ Genom Skinners insikter bildades beteendepedagogik som går ut på att forma människors beteenden. Detta används i ofta vid traditionell undervisning. Genom att ge eleverna vid olika beteenden uppskattning, beröm, klander, betyg eller indragen veckopeng, kvarsittning etc. Motivationen tillåts alltså komma från yttre faktorer.

Genom användning av beteendepedagogik går det att skapa ett beteende, en karaktär, hos eleven som anses gynna den i sitt framtida liv. Skolan lägger därför stor vikt vid att fostra eleverna till "ärlighet, punktlighet, plikttrohet, ansvarskänsla, uthållighet, förmåga att besegra svårigheter, vana att lita på sig själva och att väl utnyttja tiden".⁸ Egenskaper som anses lika viktiga i livet som ämneskunskaper.

Följande fraser kan anses sammanfatta traditionell pedagogik:

- skolor ska fokusera på att lära elever kunskaper och forma deras karaktär för att lyckas väl i samhället;
- lärande ska vara kunskapscentrerat, genom att successivt bygga på mer kunskap kan elever nå hur långt som helst;
- elever behöver inte vara fysiskt aktiva för att lära sig, enbart mentalt aktiva;
- skolan ska göra vad den kan för att motivera eleven genom t.ex. betyg, kvarsittning etc.;
- lärande innebär befastande av kunskaper som lagras i minnet;
- lärande måste inte vara roligt och lättsamt, tvärtom kräver det ofta ansträngning;
- trots att världen förändras snabbt är ämneskunskaper alltid relevanta och en stor kunskapsbank gynnar även ens nytänkande förmågor.

7. Skinner (1974).

8. SOU 1944:20, s. 55.

Progressiv pedagogik

- Den fria och lyckliga eleven
- Aktivitetspedagogik
- Waldorfpedagogik
- Lyckan i att lära sig
- Entreprenöriellt lärande

Den fria och lyckliga eleven

En känd tänkare som inspirerat progressiv pedagogik är Jean-Jaques Rousseau (1712–1778) med sin bok *Émile ou l'Éducation*. I boken skriver han om den unga mannen Émile som får en annorlunda uppfostran av sin privatlärare som var Rousseau själv. Émile får en uppfostran olik den traditionella. Den traditionella uppfostran jämförde Rousseau med hur en bonde lär sin son. Sonen gör precis som han blir tillsagd av fadern, lär sig vanorna och utför dem resten av sitt liv. Denna uppfostran förmedlade kunskaper som formats av samhället och desto mer av den kunskapen människan får desto mindre naturligt mänskliga blir de och därmed mindre fria.

Enligt Rousseau kunde barn uppfostras på ett fritt sätt där barnet får göra precis vad den vill för "[d]en, som gör vad han vill, är lycklig, om han är sig själv nog".⁹ Kunskap som barnet får fritt genom erfarenhet av att möta naturen är bra medan kunskap formad av samhället som förmedlas från vuxna beskriver han som "barbariska uppfostringssätt som uppoffrar det närvarande för en osäker framtid, som belastar barnet med alla slags kedjor och redan från första början gör det olyckligt för att i en avlägsen tid bereda det en inbillad lycka, som det förmodligen aldrig kommer i åtnjutande av."¹⁰

Den uppfostran som Rousseau själv ger går därför ut på att Émile gör vad han vill och känner för och drar sedan egna lärdomar av erfarenheten från upplevelsen. Inga regler, begränsningar eller belöningar ska ges barnet förutom de som naturligt sker som konsekvens av barnets agerande och läraren ska inte muntligt ge några lärdomar. Total frihet ska gälla:

9. Rousseau (1912) s. 78.

10. Ibid. s. 68

”Giv icke er lärjunge någon sorts muntliga lärdomar; låt honom hämta sådana endast av erfarenheten! Pålägg honom intet slags straff, ty han förstår icke, vad det är att begå en förseelse! Tillhåll honom aldrig att bedja om förlåtelse, ty det står icke i hans makt att förfördela er! Då han handlingar icke förestavas av någon moralisk lag, kan han icke göra något omoraliskt orätt eller förtjäna förebråelser eller straff.”¹¹

Rousseau lägger även stor vikt i att Émile ska uppleva lidande och dra lärdomar från det: ”Att bära lidande är den första sak, han [Émile] skall lära, och den, som han har mest nytta av att hava lärt”.¹² Detta verkar dock inte ha inspirerat efterkommande progressiva tänkare i lika stor utsträckning. De verkar främst tagit åt sig tankarna om ”den fria och lyckliga eleven” som är central i progressiv pedagogik, vilket den berömde beteendepsykologen B.F. Skinner i en artikel skuldbelägger just Rousseau för att vara upphovsmakare av.¹³ Rousseaus inflytande anses till och med vara så stort att John Darling hävdade att ”elevcentrerad pedagogisk teori är en serie fotnoter till Rousseau”.¹⁴

Lyckan i att lära sig – den inre motivationen

En annan stor bidragare till den progressiva pedagogiken är schweizaren Jean Piaget (1896–1980). Även han ansåg att eleven skulle experimentera sig fram då han ansåg att elevens själv konstruerar sin kunskap utifrån egna erfarenheter. Han ansåg att den bästa motivationen för att lära sig kommer inifrån. Den inre tillfredsställelsen av att ha löst ett problem eller byggt på sin kunskap fungerar som belöning och får eleven att sukta efter att lära sig mer.¹⁵ Då progressiva pedagoger inte anser att objektiv kunskap finns anser de inte heller att det går att testa hur mycket kunskap en person har. De har i stället mätt hur lyckliga eleverna är och resonerat att ”när eleven lär sig blir den lycklig – är eleven lycklig har den alltså lärt sig”.¹⁶

11. Ibid s. 90.

12. Ibid s. 66.

13. Skinner (1973).

14. Darling (1994).

15. Maltén (1981).

16. Heller-Sahlgren och Sanandaji (2019).

Aktivitetspedagogik

Den självupptäckande eleven är symbolisk för den progressiva pedagogiken. John Dewey (1859–1952) är fadern till själva uttrycket ”progressiv pedagogik” och hans många verk har haft stort inflytande på dagens pedagogik. Dewey hade en relativ och konstruktivistisk kunskapssyn. För att något ska vara kunskap ska det vara användbart. Därmed förespråkade Dewey att skolan skulle utbilda genom användning av vardagsproblem, eftersom eleverna då kunde uppfatta skolarbetet som användbart och därmed bli engagerade. Likt Rousseau resonerade Dewey att kunskap dras från erfarenhet. Men erfarenheten skulle göras vetenskaplig. Dewey förespråkade därför en undervisning där eleven skulle utföra praktiska vardagsarbeten för att ta till sig kunskaper, så kallad ”aktivitetspedagogik”. Eleven skulle använda kroppen och fysiskt komma i kontakt med kunskapen. Den skulle testa saker genom vetenskapliga experiment, med hypotes, genomförande och resultatgranskning. Dewey menar att ”när barn har möjlighet till fysiska aktiviteter som låter deras naturliga impulser komma till uttryck, blir det ett nöje att gå till skolan, verksamheten i skolan blir inte en börda och lärandet går lättare” och att ”utan inslag av lek och arbete går det inte att skapa förutsättningar för effektivt lärande”. Därmed kom Dewey att anses som upphovsmakare till uttrycket ”learning-by-doing”.

Även humanistiska ämnen, som historia, litteratur, ekonomi och politik, ska eftersträva att korsbefrukta med de naturvetenskapliga och dess experimentella undervisningsmetod. Dewey menar att människan i verkligheten inte stöter på ämnen helt separerade från varandra och ska därför inte undervisas i dem helt separat.

I dag finns flera populära pedagogiska metoder, som ”experimentellt lärande”, ”kooperativt lärande” och ”problembaserat lärande”, som tar sin grund från Dewey. Karaktäristiskt för dessa metoder är problem med vardagsanknytning och att eleverna aktivt ska genomföra undersökningar, själva eller i grupp, där läraren inte ska förmedla kunskap utan istället handleda eleverna genom processen.

Waldorfpedagogik och estetiska ämnen

Rudolf Steiner (1861–1925) är upphovsman till den så kallade waldorfpedagogiken. Pedagogiken jobbar i stadier och lägger först stor vikt i viljan, sedan känslan och sedan tanken. Stor vikt läggs i det estetiskt kreativa. Eleverna får syssla med färg, form, ton och rytm. Barnen ska utvecklas till skapande,

17. Dewey (2009/1999) s. 241–242.

trygga och harmoniska människor. Muntlig framställning och dramatisering utgör den vardagliga undervisningen liksom konstnärliga ämnen och annan skapande verksamhet.

Sveriges före detta utbildningsminister Gustav Fridolin resonerade likt Waldorf-pedagoger. Tillsammans med dåvarande kulturminister Alice Bah Kuhnke skrev han om de estetiska ämnenas vikt för att kunna ta till sig traditionella kunskaper: "Musik kan vara det som får oss att lära ett nytt språk. Slöjd kräver matematik. Bildförståelse ger en förklaring till figurerna i geometriboken".

Entreprenöriellt lärande

Med Rousseau som grund har den progressiva pedagogiken formats av flera inflytelserika personer som Dewey, Montessori, Piaget, Vygotskij och Steiner. På senare tid har den tagit sig uttryck i något som kallas för entreprenöriellt lärande och som utgår ifrån samma relativa kunskapssyn som Deweys; att något ska vara användbart för att vara kunskap. Vad som är kunskap för en person måste inte vara det för en annan. Kunskap är alltså olika för olika personer, men inte bara för olika personer, utan även för dåtiden, samtiden och framtiden. Vad som var användbart igår måste inte vara användbart i dag eller i morgon. I och med att världen förändras snabbt, går det inte med säkerhet att veta vilka kunskaper som kommer att vara användbara i framtiden. Här läggs grunden för entreprenöriellt lärande. Eftersom ingen vet vilken kunskap som kommer att vara användbar i framtiden ska skolan inte förmedla gamla kunskaper. För att klara sig i ett samhälle som konstant förändras krävs istället att förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, nytänkande och företagsamhet. Dessa förmågor fokuserar entreprenöriellt lärande på att utveckla.

Pedagogiken utgår främst ifrån tre antaganden:

Att lära på samma sätt som en entreprenör lär. En entreprenör lär sig genom att jobba på entreprenöriella sätt. Det handlar inte bara om att "veta" saker. Det handlar om att "göra" samt att förstå "vad som fungerar" och insikten att man "kan lyckas". Vid entreprenöriellt lärande är vetande, görande och förståelse sammankopplade.²¹ Mycket likt Deweys "learning-by-doing". Ska eleverna bli innovativa och lösa framtidens utmaningar krävs nytänkande. Skolans struktur ska ge mer utrymme åt den flexibilitet som nyskapande kräver.

18. Maltén (1981).

19. Fridolin och Bah Kuhnke, Expressen 26/1 (2015).

20. Falk-Lundqvist m.fl. (2011).

21. Rae (2000).

Den traditionella skolan lär eleverna gamla kunskaper. De sysslar alltså med kunskapsreproduktion. Då eleverna ska vara nytänkande behöver de istället bli bra på kunskapsproduktion. Pedagogiken förespråkar att eleverna ska jobba i projekt, och ska då aktivt formulera frågor, bedöma vilken information som krävs och vart den finns att tillgå, källkritiskt granska, syntetisera informationen och sedan redovisa resultaten genom till exempel en rapport, uppsats eller med ett bildspel.²²

Stödja entreprenöriella förmågor. Här skiljs generella och specifika förmågor åt. Generella går att utveckla mer än specifika och entreprenöriellt lärande lägger därför sitt fokus på dem. Till generella förmågor hör: kreativitet, nyfikenhet, samarbetsförmåga, självförtroende, initiativkraft, riskvilja, ansvar och förmåga till problemlösning. Många av dessa förmågor menar progressiva pedagoger att barn har vid ung ålder, men att skolan förtränger dem. Därför läggs stor vikt vid lekens och nyfikenhetens betydelse, även för äldre elever.²³

Entreprenörskap som metafor för lärande. Entreprenörskap är vanligtvis associerat med företagande och innovatörer på arbetsmarknaden. Progressiva pedagoger anser dock att man kan se entreprenöriellt lärande som en metafor för "någon som tar för sig, som tar initiativ och är aktör i sitt lärande och sitt liv, men också till någon som ifrågasätter och kan välja att gå sin egen väg."²⁴

Demokrati och elevinflytande

Från Dewey utvecklades även en syn på skolan som en funktion i demokratin. Om eleverna utbildades på det traditionella sättet med en tydlig ledare, en auktoritär lärare, skulle det leda till att eleverna blir osjälvständiga. De blev inte egentänkande individer som kunde göra egna beslut om de under sin uppfostran konstant tvingas lyda. Därför skulle skolan inte ha ledare. Eleverna skulle i stället påverka sin egen situation genom att själva bestämma när, vad och hur de skulle göra. Ett exempel är lärosättet "eget arbete" som redogörs för senare i rapporten. Genom en sådan undervisning skulle eleverna lära sig att bli självständiga och självtänkande som dåvarande utbildningsministern Göran Persson skrev i proposition 1990/91: "[D]emokrati i del praktiska arbetet är [...] den i särklass bästa vägen för skolan att få eleverna att omfatta demokratiska värderingar."

22. Falk-Lundqvist m.fl. (2011).

23. Ibid.

24. Ibid. s. 42.

Digitalisering

Detta innebär att undervisningen måste vara individualiserad, vilket t.ex. digitala verktyg är perfekta för. Med exempelvis en iPad per elev – en så kallad ”en-till-en lösning” – kan elever sitta på vilken plats som helst, göra det den föredrar och välja förprogrammerade kurser på valfri svårhetsnivå. Karin Nygård, lärare och författare, förespråkar digitalisering av alla ämnen i olika forum med just individualisering som argument. I en TV4 intervju säger hon att digitaliseringen gör att hon ”lättare kan nå eleverna på den nivå de är. Att [hon] inte måste jobba med en bok i engelska utan kan variera elevernas arbetsmetoder utefter vad dem behöver”.²⁵

Följande fraser sammanfattar progressiv pedagogik:

- skolor måste utbilda hela eleven, inte bara sinnet;
- lärande måste vara elevcentrerat, då elevens intressen och mognadsgrad kommer begränsa och leda utbildningen;
- lärandet ska knyta an till elevens verklighet;
- elever måste vara fysiskt aktiva och intellektuellt engagerade;
- elevers motivation ska komma in ifrån, yttre motivation ska undvikas;
- lärande innebär utforskande och experimenterande;
- genuint lärande är spännande och glädjande, inte tråkigt och jobbigt;
- då världen förändras snabbt är förmågor bättre än kunskaper;
- elevens ska själv ta stort ansvar över sitt lärande.

25. Nygårds (2019).

Progressivismens intåg

- En nylagd kurs
- En felaktig bild
- Progressivismen tar plats i klassrummen

En ny lagd kurs

Under 1800-talets slut och 1900-talets början dominerades de västerländska skolorna av den traditionella pedagogiken i Herbartistisk anda. I Sverige hade skolan fokus på att utveckla förståelse och kunskap men främst att utveckla karaktär hos eleverna: "Skolans hela verksamhet – både studiearbete samt gymnastik, lek och idrott – bör ställas i karaktärsutvecklingens tjänst."²⁶

I Sverige löd politisk konsensus över de Herbartistiska metodernas suveränitet: "Kontinuiteten mellan socialdemokratiens ecklesiastikminister [Arthur] Engberg under 1930-talet och högerpartiets [Gösta] Bagge under krigsåren var stark i detta avseende. Båda företrädde de nyhumanismens personlighetsbildande ideal".²⁷ Skolans grundsyn och pedagogiska metod hade alltså lite motstånd före andra världskriget. 1918 års skolkommision lyfte individualisering men det ansågs vara ett "blygsamma komplement till en i grunden oomstridd klassundervisning".²⁸

Efter andra världskrigets slut söktes en förklaring till hur Tyskland, ett av världens mest kulturellt utvecklade länder, kunde haverera i barbari. I rättsförhör efter rättsförhör av personer som deltog i förintelsens maskineri försvarade personerna sig med att de endast lydigt order. De påstod att den politiskt auktoritära kulturen, den nödvändiga lydigheten inom militären och den strängt upprätthållna disciplinen gjorde att individen inte hade något val. Den gängse uppfattningen blev att individers agerande delvis berodde på vanliga mänskliga egenskaper.²⁹ Denna uppfattning stärktes senare genom Stanley Milgrams socialpsykologiska experiment som tycktes bekräfta människors benägenhet att underkasta sig auktoriteter. I hans experiment fick försökspersoner order att ge en annan person en elchock. Trots att försökspersonen kunde höra offrets skrik vid starkare elchocker löd de auktoriteten som beordrade.

26. SOU 1944:20, s. 28.

27. Östling (2008) s.157.

28. SOU 1946:31, s.156.

29. Browning (1998) och Bauman (1989).

Milgram kunde konstatera att människor hade en benägenhet att blint lyda order, trots att deras agerande uppenbart skadade andra.³⁰

I skenet av detta kom metoderna i den tyska skolan att ses som en delförklaring. När nazisterna tog över var den tyska skolan redan karaktäriserad av disciplin och auktoritära utbildningsmetoder. Vid övertagandet förankrade regimen ännu mer auktoritära metoder genom Führerprinzip, som betonade vikten av strukturell makt och dominans för ledaren. De införde vad de kallade ”total utbildning”. Fokus på individen försvann helt och istället utbildades eleverna till medborgare till tjänst för ”folkgemenskapen”.³¹ Både före och under kriget var den dominerande bilden av tyska skolan att den var auktoritär. Även den amerikanske pedagogen Gregor Ziemer gjorde besök i tyska skolor och beskriver i sin bok *Fostran för döden. Hur en nazist skapas* att den nazistiska skolan karaktäriserades av just strikt disciplin och lydnad.³²

Just den auktoritära utbildningsformen sågs som en delförklaring till att vanliga människors benägenhet att tanklöst följa auktoriteter. Ett exempel på detta resonemang är skriften som David Katz, tysk-judisk pedagogikprofessor, publicerade 1944 på Stockholms Universitet. Han påstår att den tyska skolans auktoritära tendenser redan från början av 1900-talet är en förklaring till vad som hände i Tyskland:

I vår skola härskade en mycket sträng disciplin, som reglerade allt som skedde inom och utom dess väggar. Mycket var förbjudet, mycket lite tillåtet. Från första klass till sista hörde man nyttan av disciplin prisas och lovsjungas. Inget under att detta försvagade den moraliska spontaniteten och den personliga ansvarskänslan. Den auktoritära uppfostran, som bygger på disciplin och drill, har i Tyskland som ingen annanstans gjort marken fruktbar för nationalsocialistiska idéer.³³

I Sverige såg politiker med fasa stora likheter i den egna skolan. Bara några år efter andra världskrigets slut konstaterade den svenska skolkommissionen att omständigheterna hade ”förändrat [deras] syn på skolans mål, på dess organisatoriska problem, på omfattningen av dess verksamhet, på undervisningens innehåll och på metoderna för fostran och undervisning”.

31. Se Pine (2010).

32. Se Richardson (2003).

33. Katz (1944), s. 18.

Skolkommissionen ansåg i sitt betänkande år 1948 att det var ett "starkt medeltida inslag i nutida pedagogik" vilket gjorde att elever uppfostrades till "lydnad och osjälvständighet gentemot auktoriteterna". Skolkommissionen la istället nu ett fokus på egenskaper som självständighet vilket ansågs motverka de "totalitära regimernas psykologiska förutsättningar". Skolan bör "fodra ett kritiskt sinnelag, som ger motståndskraft mot andliga farsoter". Skolans uppgift skulle nu vara att "utveckla fria människor" eftersom "demokratin har ingen nytta av osjälvständiga människor". Även kunskapsinnehållet kritiserade man för att vara "givet och bildade en sluten enhet" och att den traditionella undervisningsmetoden var "förhärskande".³⁴

Läraren skulle därmed inte längre disciplinera eleverna. De skulle i stället arbeta mer i grupparbeten och "vänja sig vid en disciplin, som stammar ur kamratskapet och som är nödvändig för samarbetets skull". En sådan inre disciplin ansågs "värdefullare än en yttre disciplin, där allt ansvar vilar på läraren".³⁵

I Gösta Bagges (tidigare ledare för Högerpartiet) skolutredningssistabetänkande år 1944 var den traditionella undervisningen fortfarande idealet och ordet "demokrati" lyste med sin frånvaro.³⁶ Två år senare, i socialdemokratiska Tage Erlanders nybildade skolkommissions betänkande år 1946, skiftade riktningen till individen och en demokratisk skola.³⁷ Ytterligare två år senare, i samma kommissions nästa betänkande, ändras riktningen ännu mer. Kommissionen skriver att "skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor".³⁸

Av det arbete som skolkommissionen genomfört följde en proposition som beslutades i riksdagen år 1950. I propositionen beskrev den socialdemokratiska ecklesiastikministern Josef Weijne en tydlig riktning:

En undervisning med [dessa mål] måste nödvändigtvis mer eller mindre avvika från den traditionella klassundervisningen. Den måste innehålla inslag av individuellt arbete och av grupparbete och överhuvudtaget bygga mer på de ungas självverksamhet än som är möjligt vid en genomförd klassundervisning av äldre snitt.³⁹

34. SOU 1948:27 s.1–4.

35. SOU 1948:27 s. 129.

36. SOU 1944:20

37. SOU 1946:31

38. SOU 1948:27 s. 3.

39. Prop. 1950:70, s. 71

På mindre än ett decennium bytte den svenska skolpolitiken, främst från vänsterhåll, kunskapssyn och föredragen pedagogik. Den traditionella kunskapssynen byttes ut mot en progressiv kunskapssyn. Andra världskrigets lärdomar fick skolans styrmän att sätta en helt ny kurs.

En felaktig bild

Således kom efterkrigstidens skolpolitik främsta syfte vara att frångå den traditionella skolan, som ansågs vara en viktig pusselbit i nazisternas övertagande. Anders Person, professor i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet, beskriver det som följande: "Efterkrigstidens skola hade ett allt överskuggande mål: att lära eleverna att inte lyda. Det som hade hänt skulle aldrig mer få ske. Det var ett sätt att bearbeta fascismen."⁴⁰ De lärdomar som Sverige och vissa andra delar av västvärlden drog från andra världskriget drog dock inte exempelvis Tyskland själva. De hade en annan bild av nazisternas övertagande. Antagandet – att nazisternas auktoritära skola var en arvinge till den traditionella skolan – stämmer nämligen inte överens med verkligheten. Nazisterna såg i själva verket den traditionella skolan och föräldrarna som gått i den som ett hinder för ett övertagande. Adolf Hitler själv ogillade de traditionella lärarna och bildning. Han ansåg att "ungdomar ska utbildas av ungdomar".⁴¹ Hitler skrev att de vuxna hade redan formats och var oanvändbara då de var fast i gamla tankebanor. De unga däremot skulle han använda för att "skapa en ny värld".⁴²

Han skapade därför ungdomsrörelsen Hitlerjugend som i mångt och mycket hade som syfte att underminera de traditionella auktoriteterna som skolan och föräldrarna. Hitlerjugend blev så småningom obligatoriskt för ungdomar och år 1939 tillhörde 98% av ungdomar mellan 10 och 18 år organisationen.⁴³ I princip alla barn var alltså med i ungdomsrörelsen. Nazisterna ansåg att denna organisation var bättre på att fostra goda nazister än skolan var. Skolan blev underlägsen Hitlerjugend: Skolan och dess lärare stod lägre på rangskalan än Hitler-Jugend och dess ledare. Det var därför fullt konsekvent att skolan var beroende av Hitler-Jugend och t.ex. inte fick underkänna en god Hitler-Jugend-pojke, även om den inte hade tillräckliga kunskaper.⁴⁴

40. Lumholdt (2012).

41. Pine (2010), s. 4.

42. Rauschning (1939), citerad i Pine (2010), s. 1.

43. Evans (2015).

44. Bretter (1948), s. 47.

Detta fick stora konsekvenser. Lärarna förlorade snabbt i status och de akademiska prestationerna fallerade. Nazismen var alltså revolutionär mot det traditionella. Detta framgår vid studerade av vad som faktiskt pågick i de flesta tyska skolor:

[D]et finns mycket stöd för att de verkliga förändringar som ägde rum i utbildningsystemet mellan 1933 och 1945 inte huvudsakligen kom från regeringen och dess pedagogiska ledare, utan snarare från unga nazisters uppviglingar och störande beteende i skolorna. Deras uppror skapade ständigt kaos i skolorna, störde utbildningsprocessen, underminerade lärarnas status och prestige, och ledde till ett så katastrofalt fall i akademisk kvalitet att det riskerade Tysklands tekniska och industriella överlägsenhet.⁴⁵

Lärdomarna som drogs gällande skolan i andra världskriget var alltså felaktiga. Den traditionella skolan – med dess Herbartiska kunskaps- och karaktärsfokus – utgjorde inte en grund för nazisternas tredje rike utan snarare ett hinder. Det motsatta antagande som var grund för de kommande decenniernas skolpolitik i Sverige – var alltså fel.

Progressivismen får till slut fäste

1950- och 1960-talet

Arbetet med att göra om skolan från grunden hade med 1946 års skolkommissions betänkanden börjat. Klassundervisningen skulle minska och det individuella och gruppbaseade arbetet skulle öka. Under 50-talet skedde ett mångtal försöksverksamheter för att organisera skolan på bästa sätt vilket efter 1957 års skolutredning resulterade i 1962 års proposition från den socialdemokratiska regeringen, som antogs i riksdagen.⁴⁶ Skolbeslutet år 1962 innebar bland annat att:

- folkskolan, realskolan och flickskolan skulle avvecklas och ersättas med en 9-årig, obligatorisk skola som gavs namnet grundskolan,
- grundskolan fick en läroplan (den första läroplanen): Läroplan för grundskolan 62 (Lgr 62)
- skolan skulle delas in i tre stadier: låg-, mellan- och högstadium,

45. Horn (1976), s.425–426.

46. Richardson (2010), s. 114.

- i årskurs 7 och 8 gavs möjlighet till individuella val av vissa kurser och årskurs 9 var linjedelad,
- skolan skulle vara examensfri.⁴⁷

I Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr 62) betonades vikten av alternativ till "ensidig klassrumsundervisning".⁴⁸ Med mer individanpassning, mindre klassundervisning och mindre examenskrav tog skolan ytterligare steg åt progressivt håll. Några år senare antogs en ny läroplan, Lgr 69, som bland annat ytterligare minskade antalet betygstillfällen.⁴⁹

1970-talet

Att övergå till mer progressiv undervisning visade sig lättare sagt än gjort. Lärarna tolkade skrivningarna om att forma demokratiska medborgare som att främja just de traditionella ideal som utbildningspolitiken efter andra världskriget ville undanröja.⁵⁰ Lärarna fortsatte arbeta med de gamla idealen som ärlighet, punktlighet, artighet, ordning och vänlighet med motivationen att t.ex. artighet är "ett sant uttryck för en i verklig mening demokratisk anda".⁵¹

Även undervisningen tycks lärarna ha omtolkat till att passa deras traditionella metoder. I en undersökning från 1970-talet framgår att läraren pratade ungefär två tredjedelar av tiden i klassrummet, något karaktäristiskt för traditionell undervisning.⁵² En annan undersökning visar att det individuella arbete som förekom fram mot 80-talet mest bestod av att eleverna svarade på frågor framtagna av läraren.⁵³ Lärarnas faktiska undervisningsätt gick alltså trögt att ändra, vilket den socialdemokratiska regeringen konstaterade i en proposition 1975:

Att förändra undervisningen, det inre arbetet, efter de riktlinjer som ställts upp har varit en betydligt svårare uppgift än att förändra de yttre ramarna. Sådana förändringar tar tid, eftersom det är fråga om dels personalens positiva inställning, dels ett praktiskt och teoretiskt utvecklingsarbete. Man har sökt överge den traditionsbundna katederundervisningen, och man har prövat olika former av gruppverksamhet och individuellt arbete.

47. Ibid, s. 115.

48. Lgr 62 (1962).

49. Lgr 69 (1969).

50. Qvorsebo (2006).

51. Qvorsebo (2006), s. 156–157.

52. Lundgren (1979).

53. Carlgren m.fl. (2006).

Att införa nya grepp i det dagliga arbetet innebär att en lång tradition som ofta uppfattas som självklar och därmed nästan värderingsfri skall brytas mot nya idéer och uppslag.⁵⁴

1980-talet

Senare på 80-talet går det att se skolans förskjutning mot mer progressiva undervisningsmetoder. I en proposition från år 1975 föreslog dåvarande regeringen att ändra just det inre arbetet i grundskolan mot mer progressiv undervisning. Skolan skulle ”i högre grad än f. n. skall tillämpa arbetsätt och arbetsformer som mer knyter an till förskolepedagogiken” och ”sträva efter ett arbetsätt som knyter an till elevernas verklighet”.⁵⁵ Därefter följde en ny läroplan, Lgr 80, som i princip förbjöd katederundervisning och ”fylleriövningar”:

Kravet på elevaktiva arbetsätt utesluter en ensidig katederundervisning, dvs en undervisning som enbart består av att läraren redogör för ett stoff, som sedan eleverna memorerar med hjälp av anteckningar och lärobok varefter de förhörs muntligt eller skriftligt. Det utesluter också ett arbetsätt, där elevernas insatser begränsas till att enbart passivt samla material ur någon bok genom att skriva av olika uppgifter med ledning av förhandsproducerade frågor. Skolarbetet riskerar då att enbart bli en fråga om insamling av fakta, inte bearbetning av fakta eller tillämpning.

Efter den nya läroplanen införts börjar lärare introducera ”eget arbete” för att möta kraven på individualisering och elevinflytande. Vid ”eget arbete” arbetar eleverna enligt sina individuella planeringar i stället för att läraren väljer vad och när saker ska göras. Eleverna gör en egen planering för varje ämne ungefär en till två veckor framåt. Efter det utvärderar eleverna sitt eget arbete och gör sen en ny planering.⁵⁶

1990-talet

På 1990-talet får de progressiva idéerna ett reellt genomslag. Dåvarande utbildningsminister Göran Persson skrev år 1991 in rätten till elevinflytande i skollagen. I en proposition år 1990/91 menar Persson att ”demokrati i del praktiska arbetet är [...] den i särklass bästa vägen för skolan att få eleverna att omfatta demokratiska värderingar”. Skolan skulle förbereda eleverna för ”ökat personligt ansvar” i arbetslivet, men det gick inte ”om skolan själv [visade] upp en auktoritär undervisning”.

54. Prop. 1975/76:39, s. 220.

55. Prop. 1975/76:39, s. 1.

56. Carlgren m.fl. (2006).

Persson menade även att "elevinflytande över skolarbetet är av avgörande betydelse för en framgångsrik undervisning och effektiv inläring".⁵⁷

En ny läroplan behövde komma på plats och därför tillsatte Persson våren år 1991 en läroplanskommitté varpå han gav direktivet "att elevernas inflytande över och ansvarstagande för sin egen utbildning måste vara en central punkt i uppbyggnaden av läroplan och kursplaner".⁵⁸

Mycket riktigt kom 1994 års läroplan, som genomdrevs av den dåvarande borgerliga regeringen, att innehålla krav på elevinflytande över utbildning och undervisning. Skolan skulle nu förbereda eleverna för att själva lära sig i en snabbt förändrande värld. I läroplanen står att "[s]kolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper".⁵⁹ Dåvarande moderata utbildningsminister Beatrice Ask sa i en intervju att det bästa med läroplanen var att "[d]et blir större utrymme för enskilda människors initiativ och ansvarstagande i skolan." Då rådde det alltså politisk konsensus från vänster till höger om att en progressiv skola var vägen framåt. Trots att "eget arbete" utvecklades på 1980-talet var det först i mitten av 1990-talet som det spreds explosionsartat. Detta eftersom metoden passade som handen i handsken för kraven på elevinflytande i läroplanen 1994.⁶⁰

Att progressivismen började få fäste under 1980-talet och slog igenom i skolan just under 90-talet är inte särskilt förvånande i och med dess individfokus. Sverige gjorde nämligen en radikal förskjutning mot individualistiska värderingar under den tiden. I studien "Global Increases in Individualism" framkommer att svenskar tidigt 1980-tal hade bland de mest kollektivistiska värderingarna av alla 52 länder som var med i studien och att svenskar år 2010 har bland de mest individualistiska. Av alla länder som deltog gjorde svenskar alltså den största förskjutningen mot individualistiska värderingar under den tiden.⁶¹

I slutet av 1990-talet kom även en kontrollmekanism som skulle säkerställa att verksamheten i landets skolor efterlevde styrdokumentet. Utbildningsdepartementet föreslog i en skrivelse 1997 att statliga skolinspektioner skulle genomföras där inspektörerna granskade skolornas verksamhet.⁶²

57. Persson (1991), s. 53.

58. Ibid.

59. Lpo 94 (1994), s. 5.

60. Carlgren m.fl. (2006).

61. Santos (2017).

62. Skr 1996/07:112.

Detta resulterade i att Skolverket år 2003 fick i uppdrag att genomföra inspektioner i landets alla kommuner och skolor.⁶³ Under åren 2003 till 2005 byggdes en omfattande skolinspektion upp inom Skolverket. Över 100 skolinspektörer arbetade därmed med att granska landets skolor. Nu pekade alltså styrdokumentet, kulturen och kontrollapparaten åt samma progressiva riktning.

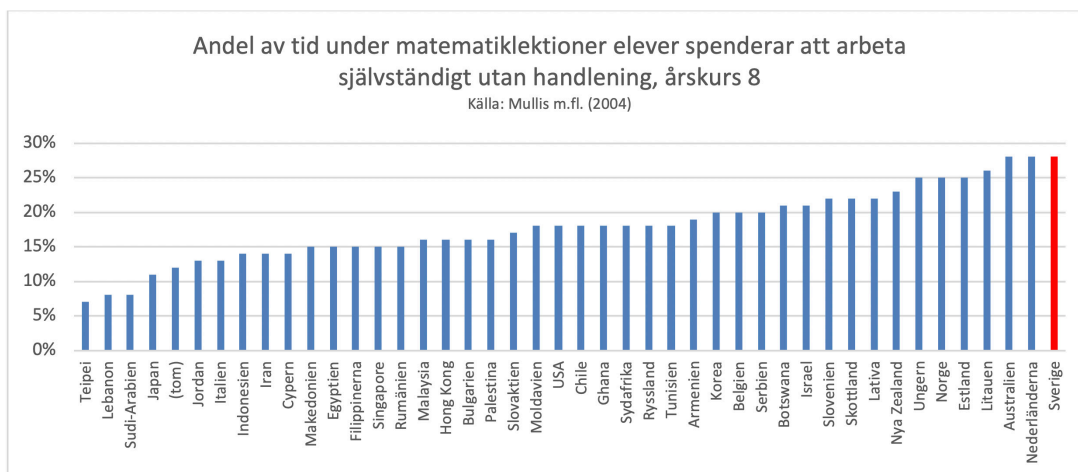
63. Ekholm och Lindvall (2008).

Svensk skola idag

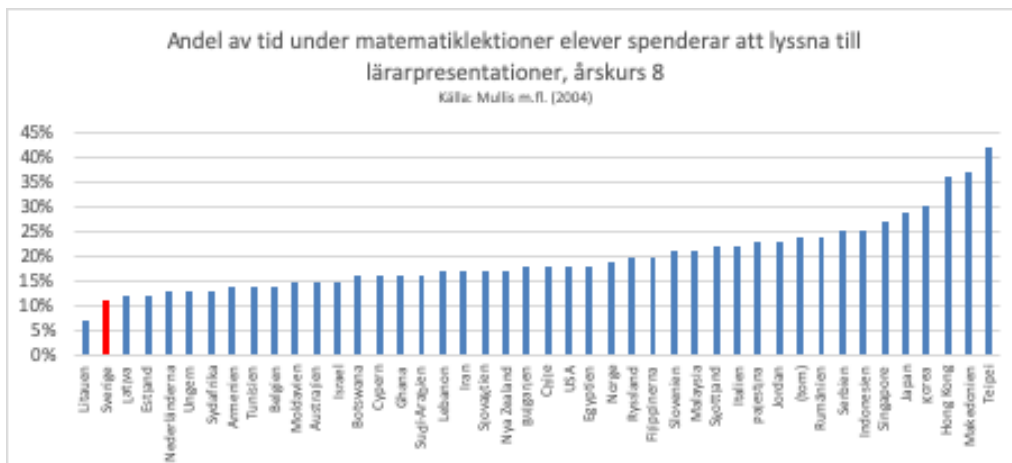
- • Progressiv kunskapssyn i svensk skola
- I. Den nuvarande läroplanen
- II. Timplanen
- III. Lärarutbildningen
- IV. Undervisningen i praktiken
- • Svensk skolas resultat

Progressiv kunskapssyn

Den progressiva kunskapssynens genomslag som skedde under 90-talet – både i läroplan och i den faktiska undervisningen i landets skolor – befästes ytterligare under 00-talet. I den internationella undersökningen TIMSS undersöktes bland annat hur undervisningen går till i matematik och naturvetenskap hos elever i årskurs 8 från olika OECD länder. I undersökningen från 2003 framgår att Sverige i praktiken har högst andel självständigt arbete för elever utan handledning från läraren och att svenska elever spenderar näst minst andel av sina matematiklektioner till att lyssna till lärarpresentationer.⁶⁴ Helt i enighet med progressiva undervisningsmetoder.



64. Mullis m.fl. (2004).

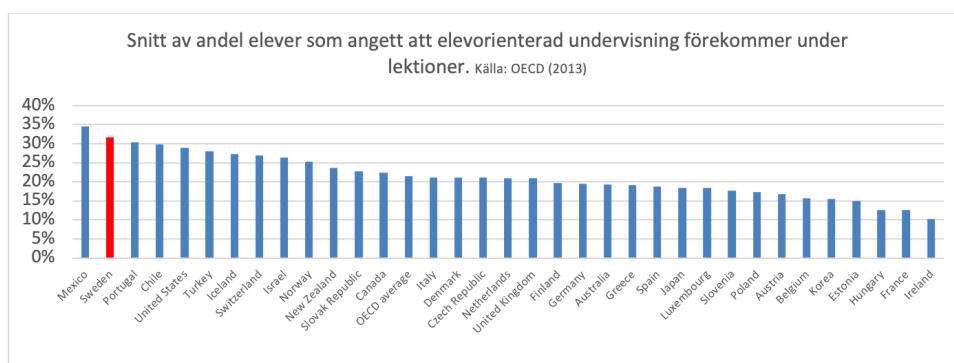
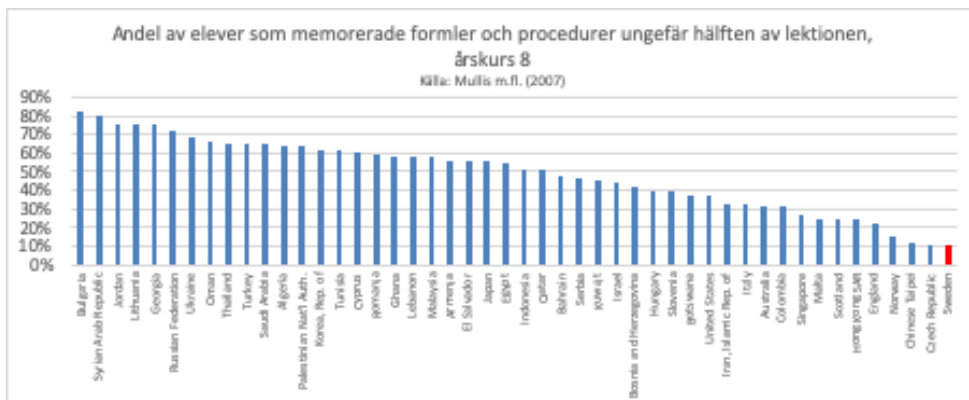


Några år senare, år 2007, genomfördes samma undersökning vilket gav liknande resultat. Andelen tid som svenska elever lyssnar till lärarpresentationer har ökat något från 11 till 15 procentenheter men spenderar fortfarande mest tid av alla länders elever på självständigt arbete utan handledning. TIMSS 2007 undersökte även hur vanligt det var att eleverna memorerar formler och procedurer, något som är typiskt inom traditionell undervisning. Mycket riktigt rapporterade svenska matematiklärare att svenska elever - både i årskurs 4 och 8 - spenderar mindre tid åt detta än samtliga av undersökningens andra länders elever.⁶⁵ Även i PISA 2012 går att se att Sverige då hade näst mest elevorienterad undervisning av alla deltagande länder.⁶⁶



65. Mullis m.fl. (2007).

66. OECD (2013).



Den nuvarande läroplanen – Lgr 11

När alliansen tog makten i Sverige år 2006 blev Jan Björklund först skolminister för att ett år senare tillträda som utbildningsminister. Han talade gärna och ofta om att skolan behövde gå tillbaka till mer traditionell undervisning med tydligare kunskapsfokus och lärarledda strukturerade lektioner.⁶⁷ Han kom därför att ta fram en ny läroplan för grundskolan – Sveriges femte sen grundskolan infördes. Stora ändringar mot mer traditionell undervisning i läroplanen var däremot svårt att skygga.⁶⁸ En mening tillades i 2.2 Kunskaper: ”Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt” och i skolförordningen tillkom i 5 kap. 2 § att ”Eleverna ska genom strukturerad undervisning ges ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning som behövs för att skapa förutsättningar för att

67. Se t.ex. Björklund, DN 13/3 (2011).

68. Lgr 11 (2011).

eleverna når de kunskapskrav som minst ska uppnås och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen”.⁶⁹ Dessutom bakades kursplanen med kunskapskrav in läroplanen, något som kan anses traditionellt. Kunskapskraven är dock utformade enligt progressiva metoder. Skrivningarna är således steg mot mer traditionell undervisning men är till större del motsägelsefulla när läroplanen i sin helhet fortfarande är progressiv. Följande kommer en genomgång av olika progressiva teman i Lgr 11.

Lära att lära – istället för att lära ut

Läroplanen för grundskolan 2011 reviderad 2018 är fortfarande progressiv. I första meningen av första kapitlet ”Skolans uppdrag” framgår att skolan ska ”främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden”. Lärare ska alltså inte förmedla kunskaper till eleven utan istället ska eleven stimuleras att inhämta dem själv.

I stycket som följer nämns mindre om att lära sig några kunskaper och istället mer om att eleverna ska tillägna sig förmågan att själv lära sig själva:

Skolan har i uppdrag att förmedla och förankra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna ska kunna orientera sig och agera i en komplex verklighet med stort informationsflöde, ökad digitalisering och snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska information, fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.⁷⁰

Skolan ska alltså ”förmedla och förankra grundläggande värden” men endast ”främja elevernas lärande”. Stort fokus är på att eleverna ska lära sig ” [...] färdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem” och en ” [...] förmåga att kritiskt granska information, fakta och förhållanden” för att kunna agera i en verklighet med ”snabb förändringstakt”.

69. SFS 2011:185.

70. Lgr 11 (2011), s. 9.

Enligt traditionell kunskapssyn är ämneskunskap grunden och genom mycket ämneskunskaper kommer färdigheter och förmågor som att kunna lära sig nya saker och tänka kritiskt men i läroplanen lyser ämneskunskaper med sin frånvaro. Istället går i senare stycke läsa att "[s]kolan ska stimulera elevernas kreativitet nyfikenhet och självförtroende" samt " [...] ge eleverna förutsättningar att utveckla *digital kompetens* och ett förhållningssätt som främjar *entreprenörskap*".⁷¹

Läraren ska erbjuda socialt stöd och förutsättningar – inte lära ut

Om man läser under 2.2 Kunskaper står om vilka kunskaper som en elev ska kunna efter att ha genomgått grundskolan. Läser man vidare för att se vad lärarens ansvar är för att eleverna ska uppnå dessa kunskaper tycks det inte vara deras uppgift att lära eleverna några kunskaper:

Läraren ska:

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, och
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
 1. utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
 2. upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
 3. får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,
 4. får använda digitala verktyg på ett sätt som främjar kunskapsutveckling,
 5. successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
 6. får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och
 7. får möjligheter att arbeta ämnesövergripande.⁷²

71. Lgr 11 (2011). , s. 9.

72. Lgr 11 (2011). s. 12–13.

Rimligt hade varit om den första punkten under vad en lärare ska göra för att eleverna ska uppnå kunskap var att förmedla kunskap. Läraren blir i läroplanen inte en kunskapsförmedlare utan i stället en handledare som ska stärka elevens sociala förmåga och får möjlighet till att lära sig. Det framstår som att eleverna helt själva ska göra all inläring och att läraren endast ska få kunskapen att upplevas meningsfull. En möjlig tolkning av att "ta hänsyn till varje persons [...] tänkande" och att "stärka elevens vilja att lära och elevens tillit till den egen förmågan" är att lärare inte ska rätta elever som gör fel då. Eleven har rätt till sitt eget tänkande och lärarens uppgift är att stärka elevens vilja och tillit i den egen förmågan. Ingenstans står det att lärarens uppgift är att lära ut något. Detta är tydlig progressiv teori om att kunskap inte är överförbart från en person till en annan utan måste skapas helt enskilt och olikt hos var och en. Se även det kravet gällande ämnesövergripande arbete. I läroplanens kursplaner bekräftas att läraren inte ska förmedla kunskaper och att eleverna istället själva ska tillägna sig svar genom undersökande metoder. Detta framgår exempelvis i ämnet fysik:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att söka svar på frågor med hjälp av systematiska undersökningar. Som en del av systematiska undersökningar ska eleverna, genom praktiskt undersökande arbete, ges möjlighet att utveckla färdigheter i att hantera såväl digitala verktyg som annan utrustning. Eleverna ska ges förutsättningar att söka svar på frågor med hjälp av olika typer av källor. På så sätt ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar ett kritiskt tänkande kring sina egna resultat, andras argument och olika informationskällor. Genom undervisningen ska eleverna också utveckla förståelse för att påståenden kan prövas och värderas med hjälp av naturvetenskapliga arbetsmetoder.

Alla ämnen blir samhällskunskap

Tillbaka i läroplanens första kapitel "Skolans uppdrag" står det att skolan alltid ska ge ett övergripande perspektiv, att "[i] all undervisning" ge ett "historiskt perspektiv", "miljöperspektiv", "internationellt perspektiv" och "det etiska perspektivet". Ämnen lämnas alltså sällan till att fokusera på sitt eget ämne utan ska även alltid diskutera samhällsfrågor. Det återkommer senare på samma sida att "[ä]ven hälso- och livsstilsfrågor ska uppmärksammas".⁷³ Ska dessa skrivningar genomföras i undervisningen lämnas lite tid över för studerande av ämnets egna baskunskaper.

Samhällskunskapens övertagande förekommer i alla naturvetenskapliga ämnen då eleven ska förstå "vilken kulturell påverkan [naturvetenskapen] har haft".⁷⁴ Ämnet biologi blir inte ett ämne för sig utan snarare en del av samhällskunskapen, eftersom eleverna ska "använda kunskaper i biologi för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet". Vidare ska elever i årskurs 7–9 studera "människans sexualitet och reproduktion samt frågor om identitet, jämställdhet, relationer, kärlek och ansvar", "[a]ktuella samhällsfrågor som rör biologi" samt "berätta om några naturvetenskapliga upptäckter och deras betydelser för människors levnadsvillkor".

Detta är återkommande i samtliga ämnen. Härnäst kommer ett stickprov från ämnena teknik, hemkunskap, idrott, matematik och engelska för att ge exempel på samhällsorienteringens intrång i samtliga ämnen.

- I teknik ska elever "bedöma tekniska lösningar och relatera dessa till frågor som rör estetik, etik, könsroller, ekonomi och hållbar utveckling" och förstå "hur tekniken påverkat och påverkar samhällsutvecklingen".⁷⁵
- I hemkunskap ska elever studera "[a]ktuella samhällsfrågor som rör privatekonomi, mat och hälsa" och "[o]lika mattraditioner, deras ursprung och betydelse".⁷⁶
- I idrott och hälsa "värdera idrott och andra fysiska aktiviteter utifrån olika synsätt på hälsa, rörelse och livsstil" samt studera "[k]roppsideal inom idrotten och i samhället i övrigt".⁷⁷

73. Lgr 11 (2011), s. 9–10

74. Ibid. s. 164–168

75. Ibid. s. 292.

76. Ibid. s. 43.

77. Ibid. s. 47–49.

- I matematik ska elever ”reflektera över matematikens betydelse, användning och begränsning i vardagslivet, i andra skolämnen och under historiska skeenden och därigenom kunna se matematikens sammanhang och relevans.”⁷⁸
- Slutligen ska elever i engelska ”reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används.”⁷⁹

Elever kan vara hur duktiga som helst på att programmera, laga mat, spela fotboll, räkna eller tala engelska, men om de inte kan ta ställning i ett antal samhällsfrågor kan de inte få godkänt i ämnet. Kompetenser och kunskaper i ämnena får stå tillbaka för samhällsfrågor, ställningstaganden och relativisering.

Fokus på samtal

Läroplansförfattarna har i kunskapskraven även lagt stor vikt i den muntliga kommunikationen. Målet tycks inte vara att ha kunskaper i ämnet utan snarare att samtala om ämnet. Biologi, matematik och idrott kan stå som exempel med deras kunskapskrav från olika årskurser och betyg:

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 6

Eleven kan samtala om och diskutera enkla frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet genom att ställa frågor och framföra och bemöta åsikter på ett sätt som till viss del för samtalen och diskussionerna framåt. [...].⁸⁰

Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9

[...] Eleven kan på ett relativt väl fungerande sätt sätta upp mål för och planera träning och andra fysiska aktiviteter. Eleven kan även utvärdera aktiviteterna genom att samtala om egna upplevelser och föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om hur aktiviteterna tillsammans med kost och andra faktorer kan påverka hälsan och den fysiska förmågan.⁸¹

78. Ibid. s. 54.

79. Ibid. s. 33.

80. Ibid. s. 169.

81. Ibid. s. 52.

Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9

[...] Eleven kan redogöra för och samtala om tillvägagångssätt på ett ändamålsenligt och effektivt sätt och använder då symboler, algebraiska uttryck, formler, grafer, funktioner och andra matematiska uttrycksformer med god anpassning till syfte och sammanhang. I redovisningar och diskussioner för och följer eleven matematiska resonemang genom att framföra och bemöta matematiska argument på ett sätt som för resonemangen framåt och fördjupar eller breddar dem.⁸²

Återigen kan en elev ha mycket kunskap och kompetens inom ämnet, men om eleven inte är duktig på att uttrycka sig muntligt är kunskaperna inte till någon hjälp. Hela läroplanen tycks just vara skriven för att stärka elevers självförtroende att yttra sig: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga”. Elevers tilltro till sig själva ska alltså inte rota sig i faktisk inövad kunskap utan i stället i språklig förmåga och eget tyckande. Elever behöver inte ha objektiva kunskaper om ämnet. De ska i stället kunna säga vad de själva tycker om ämnet, utan särskilt mycket kunskap att basera sitt tyckande på.

Elevinflytande och underminerande av lärare

I läroplanen framgår även den progressiva teorin om att traditionell undervisning och demokrati står i motsatsförhållande. I flera utdrag ställs krav på att eleverna ska ha inflytande över undervisningen:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värde-ringar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.⁸⁴

[...] Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad.

84. Ibid. s. 6–7.

Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen.⁸⁵

[...] Läraren ska

- [...] svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad, tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen, [...]⁸⁶

Även föräldrarna ska ha inflytande då det står att "[l]äraren ska samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling" då det "[...] är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan".⁸⁷

Elevernas samt föräldrarnas inflytande över undervisningen står alltså som ett viktigt krav. Som nämnt i kapitlet "Progressivismens intåg" motiverade Göran Persson, dåvarande utbildningsminister, inskrivningen av elevinflytande med att "elevinflytande över skolarbetet är av avgörande betydelse för en framgångsrik undervisning och effektiv inläring".⁸⁸ Att elever och föräldrar ska ha sådant stort inflytande över undervisningen är krävande för en lärare som ska planera undervisningen, då den inte kan planera själv. Ifall varje elev ska ha ett reellt inflytande kan varje elev med föräldrar i en klass utforma var sin planering samtidigt som det är lärarens ansvar att, som Björklund skrev in, tillgodose en strukturerad undervisning med aktivt lärarstöd.

Att anse att elev- och föräldrarinflytande över skolarbetet är av avgörande betydelse för att nå god utbildning underminerar läraryrket. En lärare anses inte ha någon överordnad expertis, konsten att förmedla kunskap finns inte, elever och föräldrar vet minst lika bra hur undervisningen ska gå till.

Kunskapssynen skiner igenom

De många progressiva skrivningarna grundar sig i kunskapssynen. På flera ställen i läroplanen lyser den postmoderna och subjektivistiska kunskapssynen igenom. I början av samtliga ämnens kapitel i kursplanen lyfts ämnets syfte. I de naturvetenskapliga ämnena har läroplansförfattarna skrivit in utvecklandet av kunskaper bredvid utvecklandet av nyfikenhet och intresse:

85. Lgr 11 (2011), s. 13.

86. Ibid. s. 13–14.

87. Ibid. s. 6.

88. Persson (1991), s. 53.

”Undervisningen i ämnet kemi ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om kemiska sammanhang och nyfikenhet på och intresse för att undersöka omvärlden”.⁸⁹

Det framställs även – på ungefär samma sätt – i beskrivningen av matematikens syfte:

Undervisningen i ämnet matematik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om matematik och matematikens användning i vardagen och inom olika ämnesområden. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar intresse för matematik och tilltro till sin förmåga att använda matematik i olika sammanhang.⁹⁰

Inger Enkvist, professor emerita i spanska vid Lunds universitet, skriver i boken Kunskapssynen och pedagogiken att det som läroplansförfattarna gör genom att ställa ”olika syften och krav [...] bredvid varandra utan hierarkisering[,] är ett postmodernt drag som även det undergräver inriktningen mot kunskapsinhämtande”.⁹¹

I ett av läroplanens tidiga stycken lyfts kunskap som begrepp:

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.

Diskussionen kunskap kan anses intressant men en formulering som denna är vag och gör kunskapsbegreppet så pass brett att det är svårt att veta vilka aktiviteter i skolan som ska ses som legitima.

Det går även att urskilja kunskapssynen i kursplanen då eleverna ska ifrågasätta innehållet de lär sig samtidigt som de lär sig det. I ämnet historias innehåll för årskurs 4-6 går det exempelvis läsa följande att eleverna ska studera ”[h]ur historiska personer och händelser, till exempel drottning Kristina, Karl XII och

89. Lgr 11 (2011), s. 164.

90. Ibid. s. 54.

91. Enkvist (2017).

och häxprocesserna, har framställts på olika sätt genom olika tolkningar och under skilda tider”.⁹² Likaså i ämnet biologi för eleverna i årskurs 7-9 står att de ska studera ”[d]e biologiska modellernas och teoriernas användbarhet, begränsningar, giltighet och föränderlighet”.⁹³ De ska alltså ifrågasätta det de lär sig medan de lär sig det. Helt i linje med postmodern teori ska de lära sig att historien och vetenskap inte är objektiv och neutral utan istället används av människor med bakomliggande maktintentioner.

Fokus på processen – inte resultatet

I det stora hela berör läroplanen främst hur inlärningsprocessen ska gå till. Den fokuserar inte så mycket på resultatet utan främst hur lärarna ska agera och bete sig mot eleverna. I flera ämnen står vad läraren ska erbjuda eleverna i undervisningen istället för vad eleverna ska lära sig:

Genom undervisningen i matematik ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att

- formulera och lösa problem med hjälp av matematik samt värdera valda strategier och metoder,
- använda och analysera matematiska begrepp och samband mellan begrepp,
- välja och använda lämpliga matematiska metoder för att göra beräkningar och lösa rutinuppgifter,
- föra och följa matematiska resonemang, och
- använda matematikens uttrycksformer för att samtala om, argumentera och redogöra för
- frågeställningar, beräkningar och slutsatser.⁹⁴

Skulle en skola producera elever med toppbetyg i matematik, men om eleverna inte har getts ”förutsättningar att använda matematikens uttrycksformer för att samtala om [...] frågeställningar [...]” skulle skolan alltså göra fel. Presterar skolor med någon annan metod än den i läroplanen kan de alltså få kritik från Skolinspektionen, vilket hänt flera gånger. Bland de 20 bästa skolorna med högst genomsnittligt resultat under läsåren 2013/14 till 2015/16, som mäts genom att justera skolornas genomsnittliga meritvärden i årskurs 9 med deras elevsammansättning i samma årskurs, har fler än två tredjedelar av dem fått

92. Lgr 11 (2011), s. 208.

93. Ibid. s. 168.

94. Ibid. s. 57.

kritik för att inte arbeta tillräckligt progressivt.⁹⁵ Ett exempel är kritiken Skolinspektionen år 2016 gav den skola som presterat bäst av alla under perioden, Stockholm School Academy, gällande att undervisningen var för enformig och inte var tillräckligt individanpassad:

Skolinspektionen bedömer att det finns brister i anpassningen av undervisningen och att lärarna därför måste utveckla anpassningen av undervisningen utifrån varje elevs behov, förutsättningar och tänkande. Skolinspektionen gör denna bedömning mot bakgrund av de uppgifter som framkommit i intervjuer med rektor, specialpedagoger, lärare och elever. [...] Under Skolinspektionens lektionsobservationer arbetade eleverna i stor utsträckning med samma uppgifter och böcker.⁹⁶

Skolinspektionen bekräftar alltså att resultaten inte spelar någon roll utan att det är processen som är det viktiga. Skolor som uppnår goda resultat med traditionella metoder, vilket de flesta av de högt presterande skolorna gör, riskerar att få betala vite.

Timplanen

Svensk skolas timplan speglar även den en progressiv syn på inläring. OECD gjorde år 2014 en undersökning av olika länders fördelning av ämnen olika länders skolor. Jämförs Sveriges timplan för högstadiet år 2019 med framgångsrika länder som Japan, Finland och Koreas ämnesfördelning år 2014 framgår då att svenska elever spenderar en likvärdig tid på matematik och modersmål. Däremot framkommer att en liten andel tid spenderas på engelska samt naturorienterande och samhällsorienterade ämnen.⁹⁷



95. Heller Sahlgren och Sanandaji (2019).

96. Skolinspektionen (2016), s. 21–22.

97. OECD (2014) och Skolverket (2019).



Den svenska timplanen lägger i stället större andel tid på idrott, tredje språk och ämnen som slöjd, bild och musik. Japan och Korea undervisar inte varken slöjd eller tredje språk obligatoriskt.

Denna prioritering av ämnen som bild, musik, slöjd, tredje språk och idrott rimmar väl med fler progressiva inlärningsteorier om att estetiska ämnen, rörelse i skolan och flerspråkighet drastiskt ökar inlärningen av andra ämnen.

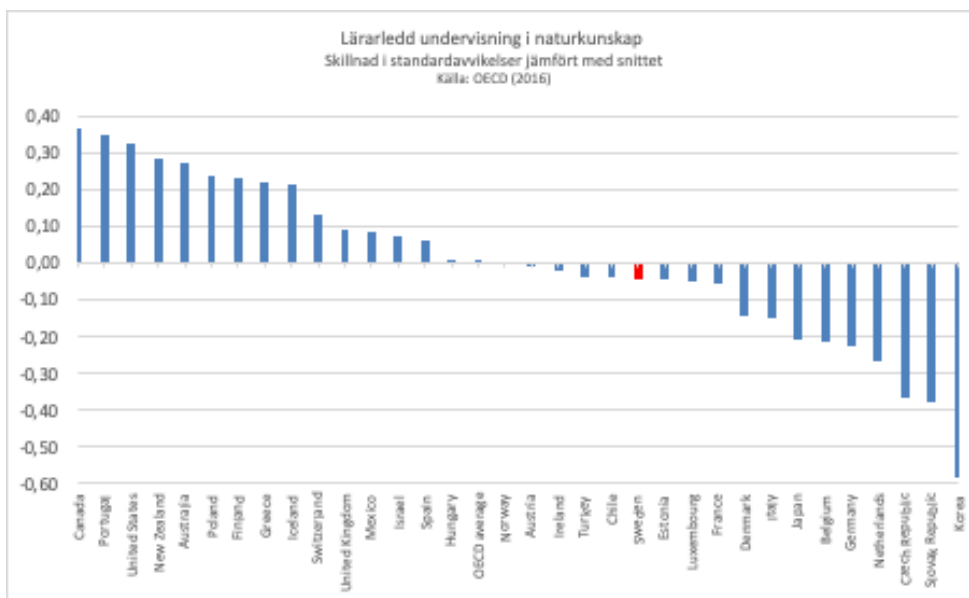
Svenska elever går inte heller lika mycket i skolan totalt sett. Antalet timmar i grundskolan inom OECD är i genomsnitt 7 538 timmar medan Sverige ligger på 6 890 timmar. Det framgår dock att framgångsrika länder som Finland och Korea enbart har 6 327 respektive 6 453 timmar. Japan ligger på 7 256 timmar vilket är något fler än Sveriges, men fortfarande under snittet i OECD.⁹⁸

Undervisningen är i praktiken fortfarande progressiv

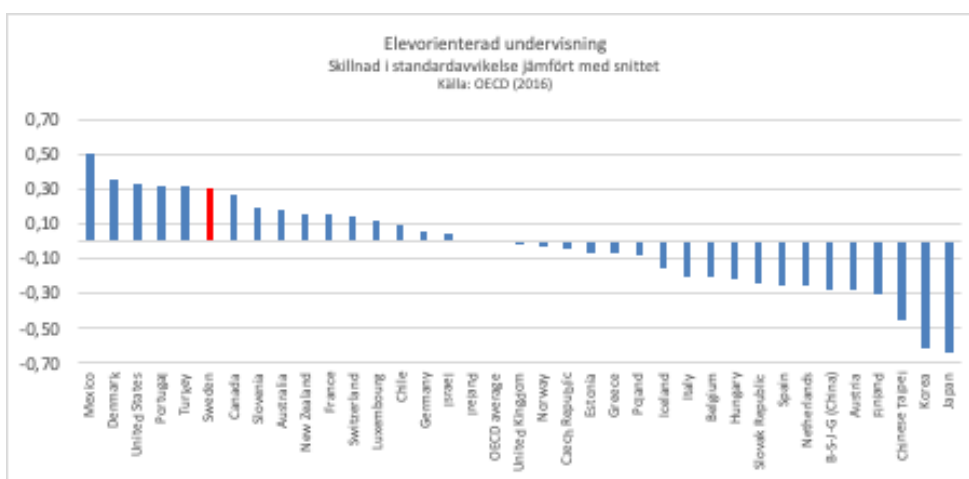
Alliansregeringens ambition att gå mot en mer traditionell undervisning har i tidigare del konstaterats svår att märka i den läroplanen han drev igenom, då den i sin helhet fortfarande är progressiv. De många reformer Alliansen genomförde inom skolan tycks ha haft en liten effekt på undervisningen i praktiken. För att undersöka undervisningens utveckling saknas konsekvent data att tillgå. PISA och TIMSS som tidigare utgjort data har vid senare undersökningar inte ställt exakt samma frågor gällande undervisningsmetoder som tidigare. Dock går det med försiktighet att jämföra graden av lärarledd undervisning i PISA år 2015 med hur mycket tid som eleverna spenderade att arbeta självständigt utan handledning av läraren i PISA 2012. PISA-undersökningen år 2015 mätte i vilken grad lärarledd undervisning användes i naturvetenskap i olika OECD länder. I mätningen framgår att Sverige ligger under snittet av lärarledd undervisning bland de undersökta länderna.⁹⁹

98. OECD (2017).

99. OECD (2016).



Sverige tycks ha ökat sin lärarledda undervisning mellan år 2012 och 2015 sett relativt andra länder. Sett till graden av undersökande arbetsätt som används i svensk skola framgår att svenska klassrum fortfarande är mer progressiva. Resultatet som framgår från elevers svar kring undersökande arbetsätt är att Sverige fortfarande är bland de länder som använder mest undersökande arbetsätt, även om det inte är lika illa som 2012 då Sverige var näst värst efter Mexiko.¹⁰⁰



100. OECD (2016).

Om Sverige mellan år 2012 och 2015 minskat graden av elevorienterad undervisning något, vilket tycks vara fallet, så korrelerar det med kunskapsökningen som också skedde mellan år 2012 och 2015. Det bekräftar att Björklund lyckades skjuta undervisningennågot mer åt traditionellt håll.

Jan Björklunds efterträdare som utbildningsminister, Gustav Fridolin, tycks inte ha delat Björklunds ambitioner om att styra skolan mot ett mer traditionellt håll. Under Fridolins tid som minister, mandatperioden 2014–2018, halverade regeringen antalet nationella prov och lade förslag om att införa estetiska ämnen på samtliga nationella gymnasieprogram. I en artikel skrev Gustav Fridolin tillsammans med dåvarande kulturminister Alice Bah Kuhnke att skolan skulle bli mer jämlik genom att man införde mer estetiska lärprocesser då det ökar lusten i lärandet och att lust bryter klass:

Genom att använda oss mer av estetiska lärprocesser och låta barnets naturliga lust för att lära växa genom åren och upp i vuxenlivet så kan vi utjämna ojämlikheten i skolsystemet. [...] Musik kan vara det som får oss att lära ett nytt språk. Slöjd kräver matematik. Bildförståelse ger en förklaring till figurerna i geometriboken.¹⁰¹

Resonemangen om lust och de estetiska ämnenas betydelse för kunskap i de traditionella ämnena är identiska med de progressiva teorierna och bottenar i en progressiv kunskapssyn. Vilka effekter Fridolins tid vid rodret haft på svensk undervisning finns det däremot ingen data som kan bekräfta.

De senaste undersökningarna och historien tyder alltså på att undervisningen i Sverige blivit allt mer progressiv sedan 1980-talet och möjligtvis fått liten ökning av lärarledd undervisning mellan åren 2012 till 2015.

101. Fridolin och Bah Kuhnke, Expressen 26/1 (2015).

Lärarytbildningen – då till nu

En anledning till att det tog fram till 1980-talet för den progressiva kunskapssynen att få fäste och fram till 1990- och 2000-talet för att få brett genomslag kan bero på lärarna. De lärare som arbetade i skolan var tränade i det traditionella metoderna och var därför svåra att omvandla. De lärare som började arbeta under 1950-, 1960- och 1970-talet gick i pension just mellan 1980- och 2010-talet.¹⁰² Lärare som började på lärarhögskolan under 1970-talet blev nämligen påverkade av de progressiva teorierna. Under sent 1960-tal och tidigt 1970-tal sköljde en marxistinfluerad vänstervåg över universitet och "fick ett kraftigt genomslag i den pedagogiska och skolpolitiska debatten".¹⁰³

Ett exempel är den socialistiske pedagogen Paulo Freires – som fortfarande ofta refereras till i utbildningssammanhang – vars bok *Pedagogik för förtryckta* översattes till svenska år 1972. I boken presenterade han sina tankar gällande att den traditionella undervisningen var "ett utövande av dominans" och förtryckte de svaga.¹⁰⁴ Han menade att traditionell utbildning var ett sätt för borgerligheten att bibehålla makt.¹⁰⁵ Flera pedagoger i Sverige ansåg hans idéer relevanta för svensk utbildning, något som framkommer i förordet av bokens översättare, Sten Rhode, som vid den tiden var lektor, författare av läroböcker och expert vid Skolöverstyrelsen (SÖ, som vid den tiden var lärarytbildningens huvudman).¹⁰⁶

Ett annat exempel på marxistisk teori inom skolan är från antologin *Skola i klassamhälle* från 1969, som sammanställdes av unga personer i elevrörelsen kring Sveriges Elevers Centralorganisation (SECO), och Gunnar Wetterberg. Flera av antologins författare beskriver läraren som en borgerlighetens tjänare. Detta i och med att arbetarbarn hade det svårare i skolan än de från borgerligheten. Författaren Sven Wernström skriver om lärarens drivkrafter:

Lärarna kommer ur det privilegierade fåtal som nämns härövan [sic] – och därmed vanligen ur socialgrupp två – och det har naturligtvis betydelse för hur de ser på sitt jobb. De präglar skolan med borgerliga värderingar, förnöjsamhetsattityder och medelklasspråk, vilket allt bakas samman till något som kallas "hyfs och stil" och som givetvis gynnar elever från deras egen socialgrupp.¹⁰⁷

102. Beräkningen är gjort enligt antagande att lärare går i pension efter 30 – 40 år i tjänst.

103. Richardson (2010), s. 156.

104. Freire (1972), s. 78.

105. Freire (1972).

106. Wennerström (2014), s. 38–39.

107. Wernström (1969), s. 83.

Kunskapsprov och betyg blir enligt dessa tankar desamma som att straff elever eftersom de identifierar lågpresterande eller svaga elever.

Idéhistorikern, universitetslektorn och författaren Arne Helldén berättar i sin bok *Skola på villovägar: 30 års skolpolitik* hur denna pedagogiska inriktning upprättade ett motsatsförhållande mellan kunskapsförmedling och elevernas socioemotionella utveckling.¹⁰⁸ Resonemanget går i linje med de tankar som väcktes efter andra världskriget om att traditionell undervisning var oförenligt med att skapa demokratiska medborgare.

I och med de många ändringar i styrdokumentet under 60-talet mot en mer progressiv skola krävdes en ny lärarutbildning som kunde möta läroplanens krav på lärare. Regering beslutade år 1968 att upprätta 15 lärarhögskolor som skulle ersätta de gamla folkskoleseminarierna. Praktiken i denna utbildning kom att betona de sociala sidorna av utbildning.¹⁰⁹ Frågan om hur lärarna skulle utbildas var dock inte löst.

För att bereda frågan tillsatte regeringen 1974 års lärarutbildningskommitté (LUT 74) vars uppgift var att föreslå en ny modell för en grundskollärarutbildning. LUT 74 presenterade år 1978 i betänkandet *Lärare för skola i utveckling* förslag till en ny lärarutbildning. Den nya lärarutbildningen skulle förändras i riktning mot:

- ett vidgat ansvarsområde: lärarens medansvar för elevens totala personlighetsutveckling ökar,
- en förändrad [lärarroll]: lärarens roll blir mer stödjande och stimulerande än direkt kunskapsförmedlande,
- en förändrad inlärningsprocess: ökad betoning av utbildningsmoment som gör eleven skickad att själv söka kunskap, analysera, väga, fatta beslut, påverka och förändra,
- en öppnare skola: ökat samarbete över stadie- och ämnesgränser samt över elev- och personalgränser inom skolan; vidgade kontaktytor mot det egna samhället och mot andra länder.¹¹⁰

Utredningens betänkande fick delade reaktioner och ansågs politiskt ogenomförbar. Den lades därför på hyllan några år för att sedan år 1985 dammas av igen och vara grunden för en proposition som lämnades in till riksdagen och beslutades.¹¹¹

108. Se Helldén (2002).

109. Richardson (2010), s. 209.

110. SOU 1978:86 (1978), s. 24.

111. Richardson (2010), s. 210.

Vid den tiden hade även Högskolereformen 1977 genomförts vilken innebar att all lärarundervisning nu fördes på högskolor.¹¹² Nu skulle oundvikligen alla lärarstudenter bli lärda enligt de progressiva idéerna.

Än i dag är lärarutbildningen starkt dominerad av progressiva tänkare. I en studie utförd av Magnus Henrekson, nationalekonom, och Hugo Fiévet, lärare och historiker, framgår att litteraturen på lärarutbildningen tar sin grund i progressiva tänkare.¹¹³ De kommer fram till att John Dewey är den tänkare som får överlägset mest utrymme följt av tänkarna Lev Vygotskijs och Jean Piaget.

Översiktsverken, som är den dominerande kategorin av litteratur på de undersökta högskolorna, framställde Dewey i hög grad som fadern till det som kommit att karaktärisera svensk skola: att eleverna måste delta aktivt och söka kunskap via samarbete med varandra, att de via inflytande över undervisningen ska lära sig att bli demokratiska medborgare och att kunskapsprov gör mer skada än nytta. I undersökningen konstateras att en särskild tolkning av Dewey fått inflytande i Sverige, den att ”strävan efter ämneskunskaper riskerar att stå i motsats till demokratifostran”.¹¹⁴ I övrigt förhåller sig litteraturen relativt neutralt mellan de olika pedagogiska disciplinerna.

Det mest talande för lärarutbildningens progressiva inriktning märks dock tydligast genom att se vad som inte är finns med. Undersökningen konstaterar att ”[d]e kunskaper om hur inläring sker och kunskap bäst förmedlas som vunnits inom neurovetenskap, modern kognitionsvetenskap, inlärningspsykologi och evolutionär psykologi lyser så gott som helt med sin frånvaro”.¹¹⁵

Att utbildningen lägger fokus på stora tänkare som Dewey, Piaget och Vygotskijs är naturligt. Att författarna i princip får stå utan kontrastering är däremot underligt. Deras idéer baseras inte på systematiska studier utan är skrivna utifrån högst kontextuella förhållanden för ca 100 år sedan. Deras idéer kan anses relevanta i det sammanhang de befann sig i då, exempelvis var Deweys idéer om att elever ska få en aktiv relation med den införskaffade kunskapen en relevant kritik mot den mycket överdrivet auktoritära och testtuggande skola som rådde då. Det innebär inte att deras idéer ska stå som icke ifrågasättbara. Pedagogiken behandlas här inte som andra akademiska discipliner. Andra grenar som fysik, psykologi eller ekonomi testas konstant nya synsätt för att se om de är bättre underbyggda och kan på så sätt byta ut

112. Richardson (2010), s. 210.

113. Henrekson och Fiévet (2017).

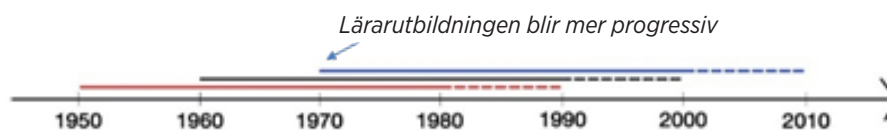
114. Ibid. s. 234.

115. Ibid. s. 235.

gamla sanningar. Inom denna gren tycks dock de progressiva texterna följas likt religiösa texter och när ny forskning framkommer om inlärning nonchaleras det dogmatiskt.

Att utbildningen från 1970-talet tills i dag har blivit allt mer progressiv bekräftas även av att den nu lever som den lär. Den lärarledda undervisningen på lärarutbildningen har nämligen minskat från i snitt 24 timmar per vecka under 1970-talet till dagens genomsnitt på 9 timmar.¹¹⁶

Från bilden av lärarutbildningen under 1970-talet fram till nu framgår alltså att det nu inte finns några lärare kvar som är utbildade enligt andra principer än de progressiva. De som arbetat och utbildats i traditionell anda gick i pension kring mellan år 1980 och 2010, vilket korrelerar med när undervisningen i Sverige ändrades mer och mer åt progressivt håll.



Röd: lärare som började arbeta på 50-talet
Svart: lärare som började arbeta på 60-talet
Blå: lärare som började arbeta på 70-talet

116. Arevik och Rudhe (2012) samt UKÄ (2017).

Den svenska skolans resultat

Före år 1995

Att jämföra svensk skolas resultat över tid från 1900-talet är svårt då det aldrig utvecklats något nationellt sätt att utvärdera dem.¹¹⁷ Först runt år 1995 deltog Sverige i en internationell jämförelse som mäter ett begränsat antal ämnen. Resultaten i dem redogörs i nästa del. Det finns dock sätt att tyda tidigare resultat. Mycket talar för att Sverige tidigare hade en bra skola med goda resultat. OECD genomförde mellan åren 1994 och 1998 en systematisk undersökning av vuxnas räkne-, läs- och skrivförmåga – International Adult Literacy Survey, IALS. Sverige genomförde undersökningen år 1994. Den visar att Sverige har de högsta genomsnittliga resultaten bland de 22 deltagande länderna på samtliga tre testområden. Dessutom uppvisar resultaten för Sverige att det var en låg spridning mellan personer från starka och svaga socioekonomiska förhållanden.¹¹⁸

Undersökningens efterföljare – Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC – genomfördes år 2012 vilket innebar att det gick att koppla prestationer i PIAAC med prestationer i TIMSS och PISA. Det gick då att konstatera att åldersgruppers prestation i IALS och PIAAC har ett starkt samband med att ha tillägnats mycket kunskaper i skolan.¹¹⁹

Utifrån kunskapen om att Sveriges äldre generationer hade höga kunskaper samt liten variation mellan samhällsklasser, och kunskapen om att prestationer i PIAAC och IALS har ett starkt samband med skolprestationer går det att dra slutsatsen att skolan förr var stark, oberoende vilka hemförhållanden elever hade.

Med dessa två studier och dess starka samband hur mycket kunskaper som tillgodogjorts i skolan går det att göra flera intressanta analyser. Jämförs utvecklingen mellan de båda framgår att svensk befolknings läsförmåga sjunkit i alla åldersklasser mellan år 1994 till 2012, vilket talar för att svensk skolas resultat har försämrats under en lång tid.

117. Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014).

118. ITPS (2001).

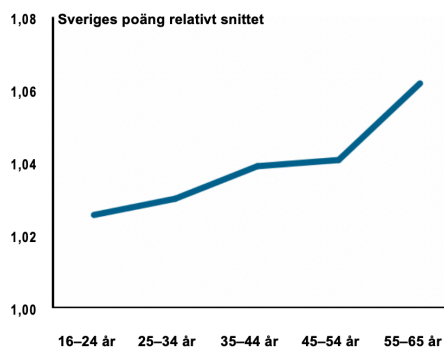
119. Henrekson och Jävervall (2016).

Differensen mellan IALS (1994–1998) och PIAAC (2012), mätt som testpoäng i läsförståelse.					
Land	Ålder				
	16–25	26–35	36–45	46–55	56–65
Belgien	-12	1	7	7	14
Danmark	-23	-18	-15	-15	-12
Finland	-13	3	9	9	12
Irland	-6	5	4	11	16
Italien	-10	2	8	20	28
Kanada	-13	-7	-18	-5	24
Nederländerna	-2	1	7	1	3
Norge	-30	-15	-11	-10	0
Polen	28	33	33	43	57
Sverige	-32	-28	-19	-25	-18
Tjeckien	-6	0	-12	-3	4
Tyskland	-11	-9	-9	-16	-10
USA	6	-1	-8	-10	0

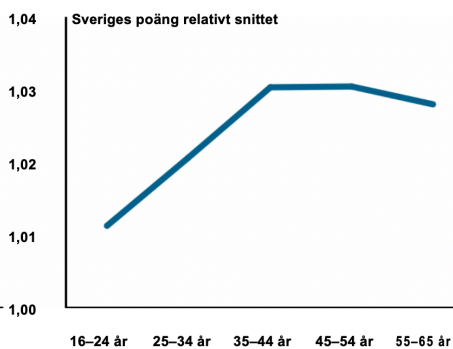
Notera även att Sverige gör det mest största fallet i kunskaper bland samtliga åldersgrupper av alla länder som deltog i mätningarna mellan åren 1994 – 2012.¹²⁰

Genom att jämföra åldersgrupperna med andra länder går också att se hur bra höga kunskaper svenskar har jämfört med andra länder.

Kvoten mellan Sveriges och PIAAC-snittets genomsnittspoäng i matematik uppdelade på åldersgrupper.



Kvoten mellan Sveriges och PIAAC-snittets genomsnittspoäng i läsförståelse uppdelade på åldersgrupper.



Källa: Henrekson och Jävervall (2016)

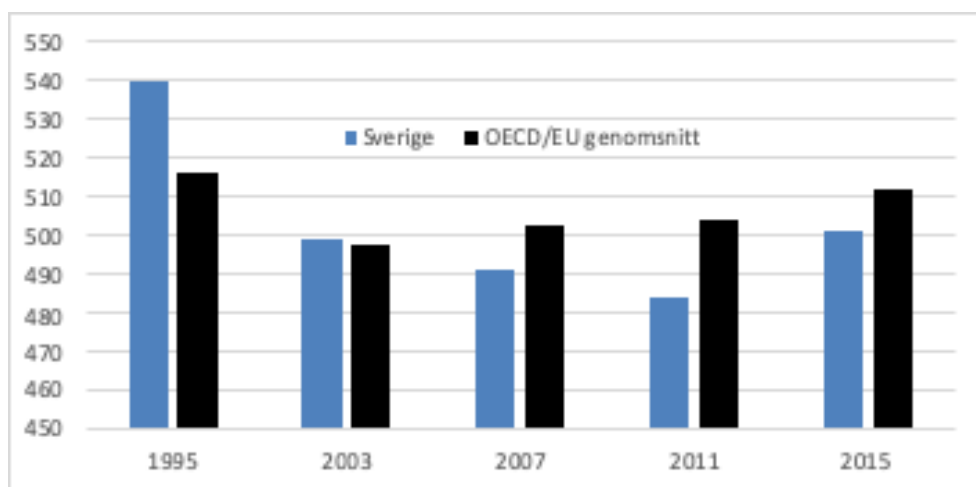
120. Calmfors m.fl. (2016).

Jämförelsen visar att tidigare generationers svenskar är duktiga på matematik och svenska jämfört med andra länders äldre generationer medan den yngre svenska generationen inte är lika bra i förhållande till andra länders ungdomar. I och med det starka sambandet mellan PIAAC och hur mycket kunskaper som inhämtats i skolan tyder detta återigen på att svensk skola var bättre förr.

Genom att se de olika åldersgruppernas kunskapsnivåer och koppla deras ålder till när de gick i skolan har flera studier lyckats urskilja att prestationerna i skolan började sjunka vid början av 1990-talet.¹²¹

TIMSS, TIMSS Advanced och PISA

Sverige deltog år 1995 för första gången i den internationella undersökningen Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS. Trots att mycket tyder på att resultaten år 1995 redan fallit något, låg Sverige vid första mätningen i matematik bra till i förhållande mot andra deltagande länder med ett genomsnitt på 540 poäng jämfört med det internationella medelvärdet på 500 poäng och EU/OECD-ländernas medelvärde på 516 poäng. Efter det syns dock ett stort fall fram till år 2003 och trenden fortsätter i studierna 2007 och 2011 och en liten uppgång år 2015.¹²²



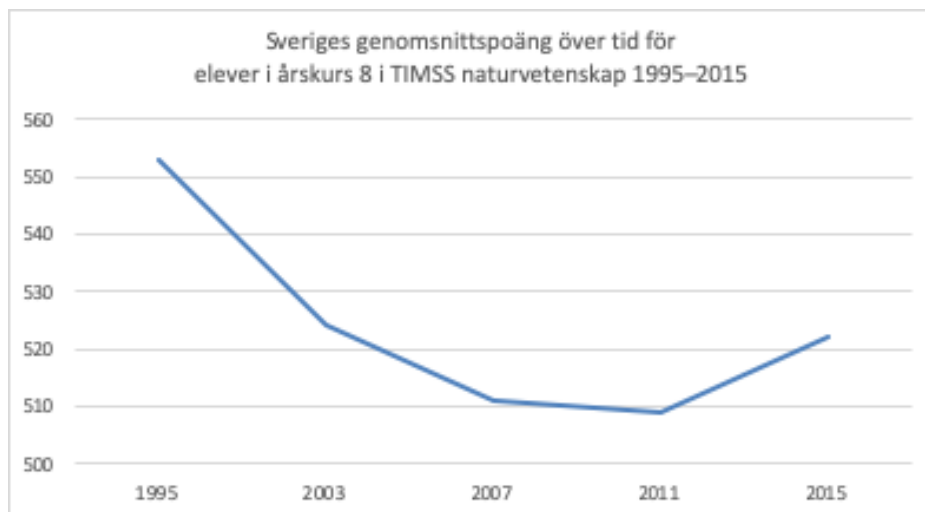
Källa: Mullis m.fl. (2004, 2008, 2012, 2016), sammanställt i Henrekson och Jävervall (2016)

Till höger: Sveriges och EU/OECD:s genomsnittspoäng 1995 – 2015 för elever i årskurs 8 i TIMSS matematik.

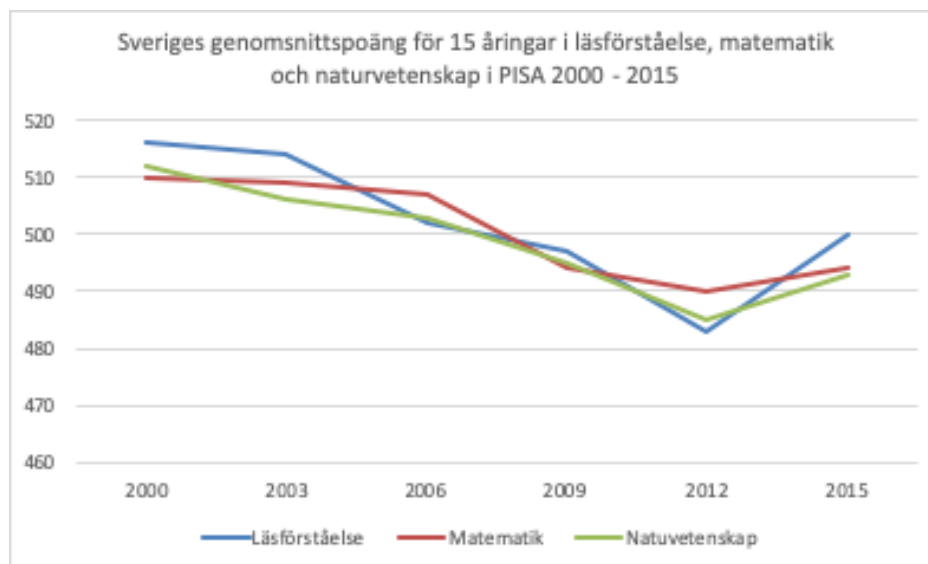
121. Se t.ex. Gustafsson m.fl. (2014) och Henrekson och Jävervall (2014).

122. Mullis m.fl. (2004, 2008, 2012, 2016) och Skolverket (2016a).

Svenska elever gick från att prestera betydligt bättre än genomsnittet inom EU/OECD till att prestera klart under snittet. Samma trend går att se i TIMSS mätning av kunskaper i naturvetenskap.¹²³



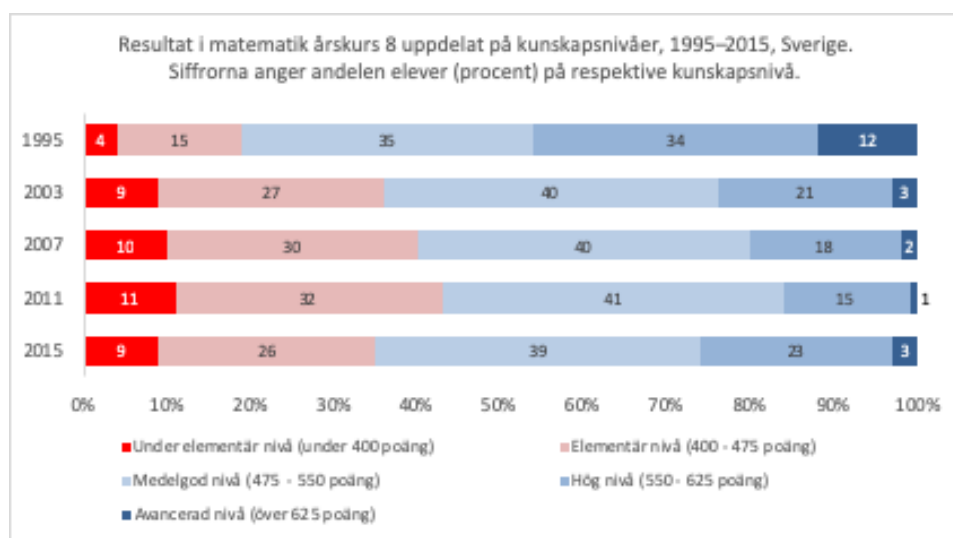
Kunskapsutvecklingen bekräftas även av undersökningen Programme for International Student Assessment, PISA, som undersöker 15-åringars förmågor och kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap.¹²⁴



123. Skolverket (2016a).

124. Skolverket (2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016b).

I TIMSS går även att se hur stor andel av elever som når olika nivåer inom ämnena. I matematik framgår från statistiken att andelen elever som inte når elementär nivå nu är mer än dubbelt så stor jämfört med år 1995 och att andelen elever som når avancerad nivå var fyra gånger större år 1995 än nu. Svenska elever har alltså gjort en betydlig försämring både bland svaga och starka elever. Nästan hälften av alla elever nådde år 1995 hög eller avancerad nivå, år 2015 når endast var fjärde elev denna höga nivå.¹²⁵



Detta är att jämföra med Finland i TIMSS år 2011 där endast 2% av de finska eleverna i årskurs 8 presterade under elementär nivå och hela 12% presterade på avancerad nivå.¹²⁶

Sverige har även deltagit i TIMSS Advanced vid tre tillfällen: år 1995, 2008 och 2015. TIMSS Advanced mäter matematik- och fysikkunskaperna hos elever från natur- och teknikprogrammet som läst minst matematik 4 och fysik 2. Sverige placerade sig år 1995 över genomsnittet i både matematik och fysik och presterade år 2015 betydligt sämre i båda ämnena.¹²⁷

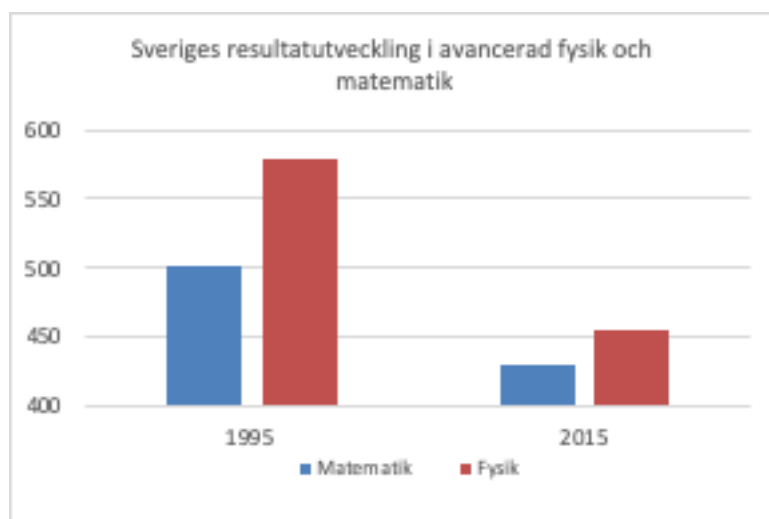
De mäter även här andelen av elever som når olika kunskapsnivåer. Andelen elever som når avancerad nivå i matematik har minskat mellan år 1995 och 2015, från 6% till 2%. Andelen elever som inte ens når medelgod nivå har dubblat

125. Skolverket (2016a)

126. Ibid.

127. Skolverket (2016c).

från 36% till 66%. I fysik har andelen som når avancerad nivå gått minskat från 25% till 6% och andelen som inte ens når medelgod nivå har ökat från 8% till 54%.¹²⁸



Uppgången år 2015 i både TIMSS och PISA tycks främst bero på att de duktiga eleverna ökat sina kunskaper. De 5% starkaste eleverna i TIMSS 2015 matematik presterade i snitt 23 poäng bättre än de 5% starkaste eleverna från 2011 medan de 5% svagaste eleverna från 2015 endast presterade i genomsnitt 10 poäng bättre än de 5% från 2011.¹²⁹



Sverige resultat-utveckling i matematik 1995 – 2015, årskurs 8

128. Ibid.

129. Skolverket (2016a).

Jämfört med år 1995 har de svagaste eleverna i dagens skola betydligt sämre kunskaper än de svaga eleverna hade då. De svagaste 5% av eleverna från 2015 presterar 28 poäng under de svagaste 5% av eleverna från 1995. De starkaste eleverna är betydligt mycket svagare med hela 48 poängs skillnad.

Kunskapsgapet mellan de från sämre hemförhållanden och de med bättre har i TIMSS mellan 2011 och 2015 ökat. Det framgår att Sverige är sämre på att möta elever med svag socioekonomisk bakgrund än andra deltagande länder. I ämnet naturkunskap har Sverige större skillnader än snittet.¹³⁰

Land	År	Hög grad av hemresurser	Lägre grad av hemresurser	Skillnad
Sverige	2015	554	508	46
	2011	535	493	42
Danmark	2015	570	526	44
Finland	2015	563	525	38
Norge	2015	585	546	40
EU/OECD	2015	574	523	51

Skillnader i genomsnittligt resultat i matematik mellan elever med en högre och en lägre grad av hemresurser 2011–2015, årskurs 4.

Land	År	Hög grad av hemresurser	Lägre grad av hemresurser	Skillnad
Sverige	2015	543	491	53
	2011	517	476	41
Norge	2015	546	499	48
EU/OECD	2015	566	507	59

Skillnader i genomsnittligt resultat i matematik mellan elever med en högre och en lägre grad av hemresurser 2011–2015, årskurs 8.

Land	År	Hög grad av hemresurser	Lägre grad av hemresurser	Skillnad
Sverige	2015	578	510	68
	2011	554	498	57
Norge	2015	549	494	55
EU/OECD	2015	575	514	61

Skillnader i genomsnittligt resultat i naturkunskap mellan elever med en högre och en lägre grad av hemresurser 2011–2015, årskurs 8.

130. Skolverket (2016a).

Skillnaderna är ännu större när elever från olika migrationsbakgrund jämförs. I TIMSS mätning har de grupperat eleven enligt följande: elever födda i Sverige med minst en svenskfödd förälder, elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar och utlandsfödda elever. Skillnaden mellan elever från olika migrationsbakgrund är som störst vid senaste mätningen, år 2015.

År	Född i Sverige med minst en svensk-född förälder (1)	Född i Sverige med utlandsfödda föräldrar (2)	Utlandsfödd (3)	Skillnad mellan (1) och (2)	Skillnad mellan (1) och (3)
2015	509	481	462	28	47
2011	490	465	457	25	33
2007	498	467	458	31	40

Genomsnittligt resultat i matematik för elever med olika migrationsbakgrund 2007–2015, årskurs 8.

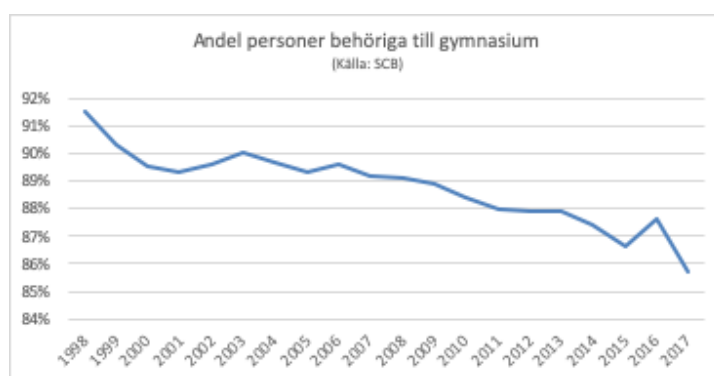
År	Född i Sverige med minst en svensk-född förälder (1)	Född i Sverige med utlandsfödda föräldrar (2)	Utlandsfödd (3)	Skillnad mellan (1) och (2)	Skillnad mellan (1) och (3)
2015	509	481	462	28	47
2011	490	465	457	25	33
2007	498	467	458	31	40

Genomsnittligt resultat i naturvetenskap för elever med olika migrationsbakgrund 2007–2015, årskurs 8.

Andra resultat

Betygen

Över tid går att se en nedgång i andel behöriga till gymnasiet. Betygen tycks dock inte gå ner i samma grad som kunskaperna gör i TIMSS, PISA och PIAAC. Detta beror förmodligen på den betygsinflation som började i slutet av 1990-talet.¹³¹



131. Gustafsson m.fl. (2014).

Kreativitet, nyfikenhet, kritiskt tänkande och problemlösningsförmåga

Delar av de progressiva teorierna har inte som mål att eleverna ska bli duktiga på läsförståelse, matematik och naturkunskap. De har istället mål att utveckla elevers nyfikenhet, förmåga att lösa problem, kreativitet, kritiskt tänkande och demokratiska värderingar.

I PISA 2012 gjorde eleverna i årskurs 8 ett särskilt prov för just problemlösning. Provuppgifterna utgår från vardagsnära problem som inte har direkt koppling till skolans ämnen. Testet har gjorts tidigare 2003 men gjordes då på papper vilket gör resultaten ojämförbara. Därför analyseras här resultaten från 2012 i jämförelse med andra deltagande länder. Av 28 deltagande EU/OECD-länder placerade sig Sverige på 20:e plats. Den genomsnittliga poängen i EU/OECD var 500 poäng och Sveriges poäng var signifikant under med resultatet 493 poäng.¹³²

Uppgifterna i provet går att dela upp i två kategorier: statiska och interaktiva. I de statiska uppgifterna får eleven all information som behövs för att lösa problemet från början. I de interaktiva uppgifterna krävs att eleven bearbetar informationen för att kunna gå vidare och lösa problemet. De interaktiva kräver högre grad av kontroll och reflektion. Svenska elever klarar 0,6 procentenheter fler av de statiska uppgifterna än genomsnittet och 2,2 procentenheter mindre än genomsnittet av de interaktiva uppgifterna.¹³³ Det framgår även att hög kunskap i de ämnen som PISA testar har ett starkt samband med att vara kreativ samt duktig på problemlösning.¹³⁴

I en studie användes data från PISA 2012 för att sammanställa hur nyfikna, kreativa och kritiskt tänkande/problemlösande eleverna från respektive land var. I studien framkommer tydligt att svenska elever presterar lågt relativt andra länder även när det kommer till dessa förmågor och att elever som presterar bra i PISA testet har höga värden även av dessa förmågor.¹³⁵

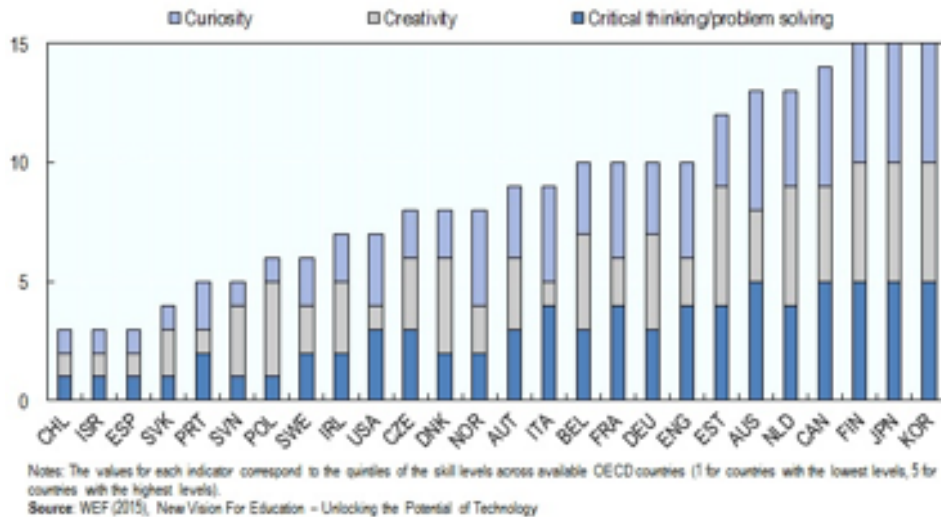
132. OECD (2014).

133. Ibid.

134. Ibid. s. 68.

135. WEF (2016).

Figure 2: Relative soft skill levels in OECD countries (quintiles)



Inställning till demokrati

Läroplanen i Sverige lägger stor vikt vid att "[u]ndervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet" och att de ska utveckla demokratiska värderingar.¹³⁶ I International Civic and Citizenship Education Study, ICCS, undersöks de elevernas samhällskunskaper, attityder och värderingar samt samtida och framtida engagemang i samhällsfrågor och demokrati. Sverige har deltagit i undersökningen både 2009 och 2016.

I den senaste undersökningen från 2016 framgår att svenska elever har de önskade värderingarna, men att de inte är särskilt engagerade eller tror på demokratiska processer. Svenska elever tycks vara duktiga i samhällskunskap. Sverige placerar sig på tredje plats av 21 deltagande länder. Danmark är på första plats och även Finland placerar sig högt.

Sverige placerar sig på första, andra och första plats angående lika möjligheter för kvinnor, olika etniska grupper respektive invandrare. Detta är dock svårt att tillskriva dagens skola. Hela den svenska befolkningen ligger nämligen väldigt högt när man mäter dessa värderingar, även de personer som gick i den traditionella skolan.¹³⁷

136. Lgr 11 (2011), s. 6.

137. Inglehart m.fl. (2014).

Sverige presterar däremot lågt på området ”engagemang nu och i framtiden”. Svenska elevers diskussionsbenägenhet gällande politik- och samhällsfrågor utanför skolan och deras medborgerliga självförtroende är i nivå med genomsnittet. Elevernas värderingar gällande deltagande, inflytande och organisering i skolan rankas som tredje sämst av 21 deltagande elever.¹³⁸

I en annan studie mörknar bilden över svenska elevers inställning till demokrati. Per Kornhall rapporterar om forskning gällande elevers inställning till demokrati som visar att 20 procent av svenska elever var beredda att sälja sin röst för pengar och att andelen som tyckte att diktatur var ett bra styrelseskick ökade från 15 till 30 procent under 00-talet.¹³⁹

Studiemiljö och beteenden

I PISA 2015 framgår att svenska elever oftare än andra OECD länders elever kommer sent till skolan.¹⁴⁰ Detta bekräftas i en undersökning från Skolinspektionen från 2016 som visar att ströfrånvaro är ett stort problem.¹⁴¹

I en genomgång av anmälningarna till Arbetsmiljöverket som SVT genomfört framgår att anmälningarna gällande hot och våld inom skolan de senaste 5 åren ökat. Bland anmälningarna går att se en ökning av anmälningar gällande att elever har med knivar och vapenliknande föremål. Det är dock oklart om ökningen inte främst beror på en ökad anmälningsbenägenhet.¹⁴² Enligt Lärarbarometerns enkätundersökning där 5500 lärare deltagit har 45 procent av dessa utsatts för hot eller våld från elever eller elevers föräldrar.¹⁴³

Från Skolinspektionens enkät VT 2019, där över hundratusen elever deltar, framgår att hela 21,1 procent av eleverna anser att påståendet ”På lektionerna stör andra elever ordningen i klassrummet” stämmer ”helt och hållet” och att 40,2 procent anser att det stämmer ”ganska bra”. I enkäten framgår även att mer än var sjätte elev är rädd för en eller flera andra elever på skolan och att var tionde elev inte känner sig trygg på skolan.¹⁴⁴

138. Skolverket (2017).

139. Kornhall (2013), s. 112.

140. OECD (2016).

141. Skolinspektionen (2016).

142. SVT 9/1 (2019).

143. Skolvärlden 21/4 (2016).

144. Skolinspektionen (2019).

Pedagogiken är orsaken

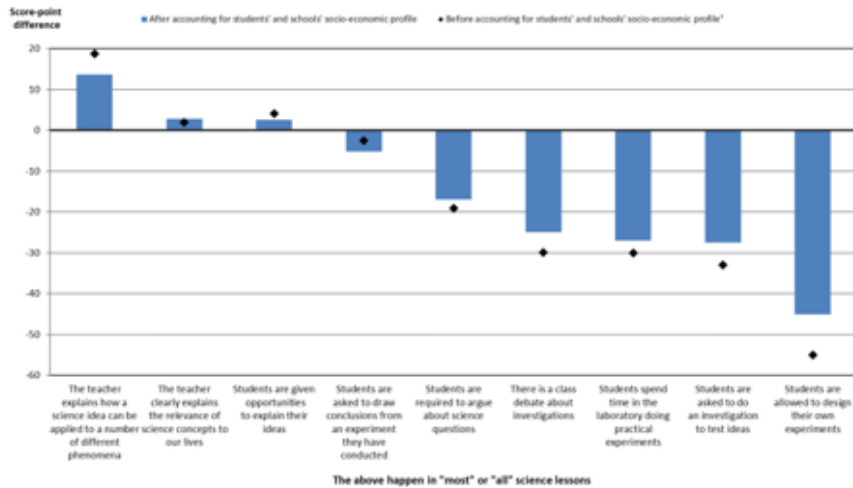
- Metaanalyser om undervisning
 - Reformen i Québec
- Den bästa pedagogiken – direct instruction
- Hjärnan och inläring
 - Arbetsminnet och långtidsminnet
- Andra faktorer som debatteras
- Den svenska utbildningsforskningen

Resultaten börjar falla som mest under 90-talet parallellt med att den progressiva kunskapssynen som mest påverkar den praktiserade undervisningen. Detta är inte särskilt konstigt då den progressiva pedagogiken inte finner stöd varken i metaanalyser eller i hjärnforskning om inläring.

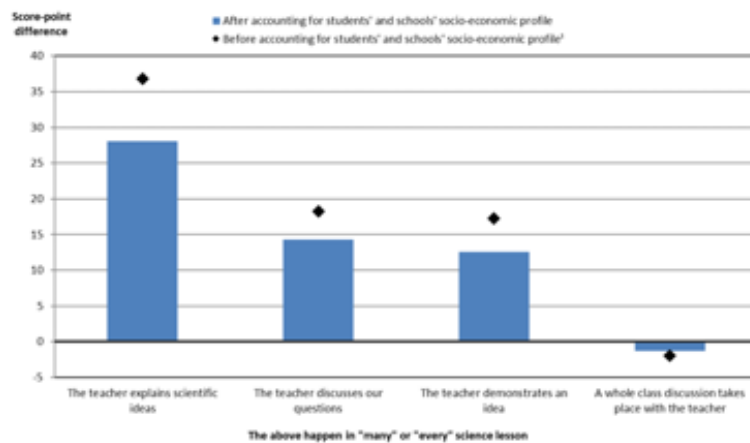
Metaanalyser om undervisning

I PISA 2015 analyserades undervisningsmetoder i förhållande till elevernas kunskaper i naturvetenskap. Det framkom en tydlig relation mellan mer elevcentrerade undervisningsmetoder och sämre kunskaper. Den mest extrema typen av progressiv undervisning där eleven i princip inte får något lärarstöd, ”elever ombes göra en undersökning för att testa idéer” och ”elever får utforma sina egna experiment” har störst negativ relation. Elever som arbetar enligt den senare metoden presterar i snitt ungefär 45 poäng under genomsnittet.¹⁴⁵

145 OECD (2016).



Det framgår även en tydlig relation mellan mer traditionell lärarledd undervisning och bättre kunskaper. Lärarcentrerade metoder som att "läraren förklarar vetenskapliga idéer", "läraren diskuterar frågorna" och "läraren demonstrerar en idé" har de mest positiva sambanden. Bland elever som uppgav att den först nämnda metoden ofta används i undervisningen är prestationen i snitt 28 poäng över genomsnittet och ännu högre om man tar elevernas bakgrund i hänseende. Vid traditionell undervisning gynnas alltså alla elever och hemförhållanden har mindre påverkan.



Samma relation gäller även när man ser till svenska skolor specifikt. När data från svenska skolor som deltog i PISA 2015 används framgår att lärarledd undervisning korrelerar starkt med högre kunskaper hos eleverna och att elevcentrerad korrelerar med dåliga kunskaper i samtliga undersökta ämnen. Det framgår även att användning av digitala hjälpmedel, som är typisk för progressiv pedagogik, också korrelerar med sämre resultat.¹⁴⁶

Olika faktorerers effekt på elevers resultat, redovisat i jämförelse med svenska elevers genomsnittspoäng (495)			
	Läsförståelse	Matematik	Naturvetenskap
Studieklimat	5,20*** (1,81)	4,39*** (1,56)	6,69*** (1,41)
Elevorienterad undervisning	-7,03*** (1,81)	-7,90*** (1,69)	-7,08*** (1,69)
Lärarledd undervisning	7,39*** (1,53)	4,88*** (1,46)	6,73*** (1,36)
Digitala hjälpmedel (skolan)	-3,64*** (0,93)	-3,46*** (0,73)	-4,93*** (0,79)

Signifikansnivåer: *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01. Alla regressioner använder BRR-metoden med Fays modifikation för att beräkna standardfelen.

Reformen i Québec

I PISA framgår en tydlig korrelation mellan progressiva undervisningsmetoder och försämrade kunskaper. Ett exempel där denna slutsats är tydlig är i den kanadensiska provinsen Québec. Där genomfördes en omfattande reform i början av 2000-talet med syfte att få undervisningen i skolorna att i större utsträckning utgå från eleven, alltså arbeta mer elev-centrerat. Fokus skulle främst vara på ämnesöverskridande förmågor – som att arbeta kreativt, att samarbeta, forma sin identitet och tänka kritiskt – samt breda kunskapsområden – som entreprenörskap, miljötänk, samhällsansvar och hälsa.

Eleverna skulle ”finna svar på frågor som uppstår i vardagen, utveckla personliga och sociala värderingar samt anta ett ansvarstagande och mer självständigt beteende”.¹⁴⁷ Den nya inriktningen hade tydligt progressiva mål och därmed skulle också undervisningen använda progressiva metoder. Eleverna skulle arbeta mer aktivt, ta större ansvar för sitt eget lärande, koppla sina kunskaper till vardagen och samarbeta i projekt och workshops:

146. Heller-Sahlgren (2017).

147. MELS (2015).

Istället för att passivt lyssna på läraren ska eleverna vara ta en fysiskt aktiv roll i lärandet. De kommer spendera mer tid på att arbeta i projekt, genomföra undersökningar och lösa problem utifrån deras egna intressen och bekymmer. De kommer oftare att delta i workshops eller grupparbeten för att utveckla ett brett spann av förmågor.¹⁴⁸

Eftersom Kanada har jämförbara data från år 1994, över bland annat barns undervisning och kognitiva förmågor samt även över deras demografiska situation och deras sociala förhållanden, är det möjligt att göra noggranna analyser av reformens effekter.

En studie undersökte alla elevers matematiska förmåga efter att deras undervisning ändrats enligt reformens riktlinjer. Resultatet var att elevernas matematiska kunskaper och förmågor hade försämrats för samtliga åldersgrupper bara några år efter att undervisningen ändrats. Nationalekonomerna bakom studien fann även att de negativa effekterna på elevernas kunskaper ökade desto längre de exponerades för den progressiva undervisningen.

Ett annat syfte med reformen var att försäkra sig om att varje elev skulle lyckas. I ERES (2011) jämförs gruppen elever som gick i skolan där reformen genomförts med en kontrollgrupp av elever som inte exponerats för reformen. Vid jämförelsen framgår att elever som undervisats där reformen genomförts kände eleverna sig mindre hemma i skolan, pojkar hade sämre självkänsla och risk-elever¹⁴⁹ var mindre engagerade, jämfört med elever i kontrollgruppen. Dessutom upplevde reform-elever mer problem med klassrumsklimat än kontrollgruppen.¹⁵⁰ Elever som är hyperaktiva tycks alltså ha det svårare att kontrollera sig i den progressiva skolan jämfört med i den traditionella. Det framgår dessutom att andelen elever som slutar skolan vid åldrarna 17, 18 och 19 inte förändras märkbart utan ligger stabilt (kring 9% vid 17 år, 15% vid 18 år och 17% vid 19 år).¹⁵¹ Reformen lyckades alltså inte med sitt mål att fler elever skulle lyckas.

148. MELS (1999).

149. Elevers risk-status bestäms av föräldrarna och relaterar till aggressivitet, koncentrationssvårigheter och graden av socialt beteende med avsikt att gynna andra. Risk-elever är ofta hyperaktiva och är diagnostiserade med ADHD eller ADD.

150. ERES (2011).

151. MELS (2011).

Denna relation mellan ändrad pedagogik från traditionell mot progressivt och sämre klassrumsklimat ser vi även i Sverige. I Skolinspektionens skolenkät 2018 svarade hela 58% av eleverna att ordningen på lektionerna störs av andra elever. I resultatrapporten för höstterminen 2018 anges ”att allt fler elever uppger att andra elever stör ordningen i klassrummet och att det blivit vanligare att lärare svarar att en stor del av undervisningstiden går till att upprätthålla ordningen i klassrummet”.¹⁵²

Sett kvantitativt finns det få saker som tycks ha så negativa effekter på elevers kunskaper som de progressiva undervisningsmetoderna. I metaanalyser av flera hundra studier framgår att aktiv, lärarledd undervisning är mer än tre gånger så effektiv som elevcentrerade metoder där eleverna tar större ansvar för sin egen undervisning.¹⁵³

Den bästa pedagogiken – direct instruction

I slutet av 1960-talet inleddes ett av de största och dyraste projekt inom utbildning som någonsin genomförts, finansierat av den amerikanska staten. Projektet jämförde effekten av 20 olika utbildningsåtgärder i flera fattiga områden i USA. Utomstående utvärderare samlade och analyserade utfallsdata mellan olika grupper och med olika analysmetoder. Deras slutsats pekade mot att ”direct instruction” var den enda åtgärden som hade signifikant positiv effekt enligt alla sätt att mäta.¹⁵⁴

Direct instruction (DI) utvecklades i mitten av 1960-talet av Siegfried Engelmann och hans kollegor vid Illinois universitet. Det var från början ett program för förskolebarn från fattiga hem.¹⁵⁵ DI bygger på antagandet att alla elever kan lära sig genom väl utformade instruktioner. När en elev misslyckas att lära sig beror det inte på att det är något fel på eleven, utan att det i stället är något fel på instruktionen. Det står därmed i kontrast med progressiv undervisning som utgår från att elevers förmåga att lära sig beror på deras egen förmåga att själva forma eller skapa kunskap, deras utvecklingsstadium eller deras egna unika sätt att närma sig kunskapen. DI antar i stället att alla elever kan lära sig nytt material när (a) de har bemästrat nödvändiga förkunskaper och färdigheter och (b) instruktionen är uppenbar. Likt den konstruktivistiska kunskapssynen utgår DI från att elever drar slutsatser från exempel som presenteras för dem.

152. Skolinspektionen (2018).

153. Hattie (2009) samt Hattie och Yates (2014).

154. Adams (1996).

155. Stockard m.fl. (2018).

Däremot utgår DI, olik konstruktivistisk undervisning, från att inläringen sker som mest effektivt när exemplen är noggrant utvalda och utformade. Instruktionerna och exemplen måste vara så uppenbara som möjligt för eleven, presenterade i en ordningsföljd med syfte att ge eleverna rätt slutsatser vid rätt tid för att lära sig ett nytt koncept och de ska innehålla så få steg som möjligt för att framkalla inläring.

Bemästrande är en viktig del i DI. När en elev kan utföra en ny uppgift utan problem, då de har fullt ut förstått ett nytt koncept eller färdighet, blir det del av ett existerande kunskapsförråd. Det är senare enklare att lära sig nya saker som bygger på den grunden. Två nyckelelement i DI-program utgår ifrån bemästrande. Det första är att det är viktigt att försäkra sig om att eleverna har bemästrat viktiga komponenter innan man går vidare. Det andra är läroplanen måste ha alla komponenter placerade i rätt ordning då det är väsentligt att eleverna har all förkunskap som är nödvändig för att lära sig nya koncept och färdigheter och för att de inte ska slösa tid på material som de redan bemästrat.

Kombinationen av dessa nyckelelement anses resultera i både effektiv och optimal instruktion. Elever bör således lära sig mer på kortare tid. De teoretiska skrivningarna betonar vikten av att ge kontinuerlig förstärkning under instruktionsprocessen och att uppmärksamma elevers framgångar vid jämna mellanrum. Lärandet borde alltså vara belönande för eleverna. Enligt DI är det svårt att utveckla uppenbara instruktioner för ens de mest enkla av koncept. Minsta lilla variation i typen av exempel som presenteras för elever kan resultera i felaktiga slutsatser. DI-material är utformade för att motverka att detta händer genom att erbjuda ytterst strukturerad vägledning för lärare angående ordval, ordningsföljd och genomgång av materialet som presenteras för eleverna. Materialet fokuserar först på att lära ut små moment och färdigheter isolerat som sedan förs sedan samman till mer sofistikerat och komplext tillämpande. Tester görs regelbundet i syfte för att se om eleven undervisas i på rätt nivå. Eleverna är uppdelade i grupper utefter var de är i inlärningsprocessen för att säkerställa att eleverna varken ges material som är för utmanande eller för repetitivt av material de redan bemästrat. Lärare och administratörer uppmanas att omgruppera elever regelbundet vid behov för att garantera optimal inläring hos varje elev.

Även om vikten av att följa det förbestämda materialet betonas, framhålls även vikten av att lärare använder sin egen stil och personlighet för att framföra presentationer. Instruktionsmaterialet är utformat för att utföras med högt tempo och innehåller konsekvent förstärkning för eleverna, daglig kontroll av inläring och regelbundna tester av behärskning. Målet är en situation där elever kontinuerligt lär sig och förflyttar sig fram genom material. Den

noggranna utformningen och snabba takten är tänkt att resultera i högre prestationer och elevernas positiva upplevelse förväntas förbättra elevers självbild och självförtroende.

Stöd för att DI är den mest effektiva interventionen för att höja elevers resultat har under lång tid visats i flertalet studier. Ett forskarteam genomförde nyligen en omfattande metaanalys där de använde en mix av kvantitativa modeller för att undersöka litteratur över ett långt tidsspann, från år 1966 till 2016, om hur effektiv DI är. Deras analys baseras på 328 studier som behandlar 413 olika studiemetoder och nära 4 000 effekter. Analysen presenterar resultat för effekten i akademiska ämnen hos den totala grupp elever som exponerats för DI, men även effekten på elevernas förmågor, emotionella utfall samt deras lärares och föräldrars inställning.

Resultatet visar att DI har signifikant positiv effekt på alla undersökta områden. Effekterna för elevernas matematiska och språkliga förmågor kan anses enorma. Den tydligt positiva effekten var likartad över samtliga 50 år av data och gällde alla variabler: elevers socioekonomiska status, etnicitet, riskstatus, årskurs och ämne, efter programmet avslutats och oberoende av huruvida lärare eller forskare genomförde programmet. Det framgår även att effekten ökar ju mer eleverna exponeras för programmet.¹⁵⁶

I ett flertal andra forskningsstudier framgår det återigen att typiskt traditionella skolmiljöer och arbetsmetoder, strukturerad undervisning med väl utformade instruktioner och fokus på ordning och reda är särskilt givande för elever med sämre förutsättningar hemifrån.¹⁵⁷ Detta är inte särskilt förvånande då elever från sämre förhållanden sällan erbjuds struktur och hjälp hemifrån. I en skola med eget ansvar och stort inflytande för eleverna själva kan de bemedlade eleverna oftare få den struktur och instruktion som krävs hemifrån medan de elever som är mindre bemedlade står handfallna. Viss forskning tyder just på att mer elevcentrerad undervisning är som mest negativ för elever från mindre bemedlade hem.¹⁵⁸ Detta förklarar delvis varför ojämlikheten bland svenska elevers skolprestationer har ökat.

156. Stockard m.fl. (2018).

157 Abdulkadiroğlu m.fl. (2016), Angrist m.fl. (2013), Cohodes m.fl. (2016), Dobbie och Fryer (2011, 2015), Dynarski m.fl. (2018), Fryer (2014) samt Jacob och Ludwig (2008).

158 Andersen och Andersen (2017).

Hjärnan och inläring

Att undervisning som utformas efter DI, som i hög grad liknar traditionell pedagogik, är bättre än progressiv pedagogik är inte alls konstigt med tanke på kognitionsforskningens slutsatser om inläring. Under det senaste århundradet har stora framsteg gjorts inom hjärnforskning och om hur människor lär sig nya saker. Fortfarande är inte allt om hur minnen skapas och kunskaper befästs klarlagt men grundprincipen är känd och är "lika enkel som genial", som hjärnforskaren Martin Ingvar, professor vid Karolinska Institutet, uttrycker det.¹⁵⁹

Arbetsminnet och långtidsminnet

Varje sekund upplever en människa tusentals sinnesintryck. En persons hjärna kan omöjligt lagra allt den ser, hör, smakar, luktar och känner och därför finns mekanismer i hjärnan som sorterar och väljer vad som är viktigt och mindre viktigt. När en person koncentrerar sig på något så placeras det i arbetsminnet. Arbetsminnet processar endast det som en person tänker just för tillfället och är mycket begränsat. Det kan alltså endast lagra ett fåtal saker på en och samma gång. Under en dag passerar flera tusen tankar vårt arbetsminne. Då ges nervcellerna som krävs för att bilda ett minne en dos av signalämnet serotonin, men för att något ska stanna krävs mer än så. För att något ska befästa sig i långtidsminnet krävs att tanken upprepas och därmed behövs upprepande duschar av serotonin. "Ju fler [duschar], desto större möjlighet att intrycket/informationen/erfarenheten fastnar i långtidsminnet."¹⁶⁰ Därför är repetition oerhört viktigt för att något ska fastna i minnet.

Vissa färdigheter lärs automatiskt genom socialisering, som att gå och tala. Människans genetik har utvecklat mekanismer som gör denna inläring lätt. Det fungerar likt Deweys learning-by-doing. Mindre lätt är inläring av sådan kunskap som människan kommit fram till de senaste millennierna och som vår genetik inte anpassat sig till än. Mer kognitiva färdigheter och kunskaper som att räkna, skriva och läsa var för den förhistoriska människan, vars gener är densamma som dagens, onödiga. Därför kommer inläring av dessa förmågor och kunskaper inte naturligt för människan.¹⁶¹

159. Eldh och Ingvar (2014), s. 22.

160. Ibid. s. 24.

161. Ibid.

Genom repetition och träning kan dock stora mängder av kognitiva kunskaper och färdigheter lagras i långtidsminnet. Att lagra information utan att förstå dess sammanhang och kopplingar till annan information är svårt och kräver mycket kapacitet. Om det däremot finns en uppbyggd struktur som informationen kan placeras inom fästs ny kunskap snabbt. Med djup förståelse inom ett ämne blir alltså ny kunskap lättlärd. Med mer kunskaper och en bättre struktur går det snabbare att vid inläring sortera bort onödigt information och då spara på hjärnkapaciteten. Det är alltså viktigt för inläringen att kunskaper sätts i sammanhang och lärs på djupet.¹⁶²

Det förklarar också varför det är så oerhört svårt att lära sig något som man inte redan har förkunskaper om. Det är en så kallade inlärningsparadox som innebär att det effektivt endast går att lära sig det man redan kan och att det är oerhört svårt att lära sig något man inte har någon aning om. Utan förkunskap och struktur finns inget som vägleder förståelsen. Då krävs en ansträngande genomgång av en stor mängd isolerad information utan något filter och sedan försök till att skapa en struktur av allt. Det tar tid, överbelastar arbetsminnet och kräver hög koncentrationsförmåga.¹⁶³

Detta gör lärarens roll väsentlig. I stället för att eleven ska behöva bearbeta allt helt ostrukturerat kan läraren filtrera vad som är viktigt för att förstå grunden och etablera strukturen. Då behöver eleven inte gå vilse i den enorma informationsdjungeln utan behöver enbart fokusera på det läraren presenterar. Med den förkunskap och struktur som läraren förmedlar kan eleven sedan effektivt bygga vidare kunskap inom området. Hjärnforskaren Martin Ingvar beskriver betydelsen enligt följande: "Det stämmer med hjärnans konstruktion att ha en lärare som handledare och struktursättare. Det gäller särskilt när [eleven] ger sig in i den okända världen – speciellt i områden där [eleven] saknar kunskap och inte kan värdera vad som är viktigt."¹⁶⁴ Detta förklarar varför en progressivt passiv läraren inte lyckas utveckla en elevs kunskaper lika effektivt som en traditionellt instruerande och ledande lärare.

162. Ingvar (2017).

163. Ibid.

164. Ibid. s.122.

Arbetsminnet behöver lugn och ro

För att inläring ska ske behöver det som ska läras bearbetas i arbetsminnet. Av all information som konstant befinner sig omkring en måste hjärnan prioritera vad som ska ta upp det lilla utrymmet i arbetsminnet. Det som alltid har högsta prioritet är hot mot överlevnaden. Vid osäkerhet söks ständigt efter potentiella hot och när rädslosystemet aktiveras slås minnesetableringen ut i princip helt. För att hjärnan ska kunna fokusera på inläring krävs alltså en hög grad av upplevd trygghet i klassrummet. I ett stökigt klassrum matas stresssystemet konstant av rädslosystemet. Om hjärnans kapacitet konstant behöver gå åt till att försöka få kontroll och identifiera vad faran egentligen innebär är den kvarstående kapaciteten för inläring i princip obefintlig. Inläringen nedprioriteras helt enkelt då den har lägre relevans för överlevnaden än vad stöket i klassrummet har.¹⁶⁵

Progressiv teori som aktivitetspedagogik brukar ofta betona vikten av att elever får uppleva kunskapen genom att aktivt interagera med den. Detta stämmer så till vida mån att eleven aktivt måste tänka på kunskapen innan den kan lagras i långtidsminnet. Det stämmer dock inte att eleven behöver vara fysiskt aktiv för att befästa kunskapen. Det är fullt möjligt för en elev att sitta still och lyssna på en berättelse eller se en lärare demonstrera ett experiment och lära sig minst lika mycket som om eleven själv fick exempelvis dramatisera berättelsen eller genomföra experimentet.

Långtidsminnet stärker tankeförmågan

När kunskaper befästs och vanor skapas i långtidsminnet händer något med en persons tänkande. Genom att ha läst ett ord många gånger slutar det bestå av enskilda bokstäver och blir i stället en ordbild lagrad i långtidsminnet. Då behöver inte arbetsminnet läsa ordet bokstav för bokstav och kan avlastas vilket innebär att mer kapacitet frigörs, läsningen går snabbare och läsaren kan istället använda kapaciteten för att försöka förstå innebörden av meningen. Detta gäller i alla ämnen. I exempelvis matematik bör multiplikationssystemet vara automatiserat för att effektivt lösa svårare uppgifter. När ofta förekommande multiplikationer är memorerade läses de av automatiskt och kräver inget arbete i arbetsminnet. Fylls inte arbetsminnet med beräkningen av multiplikationen kan kapaciteten istället användas till att tänka på hela uppgiften. Ju mindre kapacitet som behöver användas till tänkande på lägre nivå, desto mer kapacitet finns alltså tillgängligt för tänkande på högre nivå.¹⁶⁶

165. Ingvar (2017).

166. Eldh och Ingvar (2014), s. 140.

Det har visat sig att schackspelare inte är särskilt mycket bättre än andra på att lösa problem eller på att tänka. Ändå behöver världens bästa spelare inte särskilt mycket tid på sig och använder lite hjärnkapacitet för att välja det bästa draget. Detta beror på att spelarna har memorerat flera tusen positioner och drag i deras långtidsminne och behöver därför knappt tänka efter vilket drag som är bäst vid varje position – det är automatiserat.¹⁶⁷

Mycket kunskaper i långtidsminnet frigör alltså kapacitet att tänka mer abstrakt. Det förklarar varför elever i länder som fokuserar mycket på att repetera kunskaper tills djup förståelse är uppnådd också är mer kreativa, nyfikna och bättre på problemlösning och kritiskt tänkande.¹⁶⁸ Att elever blir bättre på kritiskt tänkande med mer ämneskunskaper faller sig naturligt. Med en väl etablerad struktur och djup förståelse i ett ämne skulle falsk information passa dåligt in och därför ifrågasättas. Att elever blir mer kreativa och bättre problemlösare framstår också som naturligt då mer plats i arbetsminnet frigörs om de har mycket kunskap memorerat i långtidsminnet. Kritiskt tänkande, kreativitet, nyfikenhet och problemlösningsförmåga är alltså inte ämnesövergripande förmågor. Dessa sorters förmågor kräver tvärtom en stor kunskapsbank inom ämnet och att man behärskar det väl.¹⁶⁹ Det går alltså att vara nytänkande och duktig på problemlösning inom matematik men samtidigt vara dålig på biologi.

Elever från hem utan tydlig struktur

Att progressiv undervisning är sämre för elever med sämre förutsättningar hemifrån bekräftas även i hjärnforskningen. I en observationsstudie från USA besöktes flera elever från ungefär samma bakgrund hemma.¹⁷⁰ Enligt statistiken skulle det gå lika dåligt för dessa elever, men det gjorde det inte. Vissa av dem klarade sig bättre och andra väldigt bra. Skillnaden man fann i hemmen var flera, men några saker var gemensamma hos de familjer där eleverna lyckades. I de familjerna där eleverna lyckades var det viktigt att det var tyst hemma, att läxorna blev gjorda och att barnen hjälpte till med hushållsarbetet. I hemmen hos eleverna som inte klarade sig särskilt bra fanns också gemensamma faktorer: ingen satte upp gränser för barnen eller uppmanade dem till att studera eller läsa läxor. Slutsatsen från studien pekar på att det viktigaste för att en elev ska lyckas i skolan inte är rikedom, etnicitet, bostadsområde eller skola, utan en familj som sätter barnets uppfostran i centrum.

167. Chabris (1999).

168. Se denna rapport's sida 65 - 57.

169. Csikszentmihalyi (1996).

170. Sampson (2002).

Elever som får struktur och trygghet hemifrån samt vet vad som förväntas av dem har lättare att hantera uppgifter och läxor utan att bli stressade och därmed försvåra inlärningsprocessen. De eleverna kan klara sig relativt väl även om skolan inte står för struktur, trygghet och tydliga förväntningar. Elever som inte har lika bra förutsättningar hemifrån blir dock lämnade i sticket då varken skola eller familj ger de förutsättningar som krävs för effektiv inläring. Martin Ingvar skriver att hela ”biologins grundinsikter solklart [pekar] på att vi tänker fel när vi tillåter den postmoderna kunskapssynen att dominera i klassrummet”.¹⁷¹

Lärares roll för motivationen

Inläring från arbetsminnet till långtidsminnet kräver uthållighet och mycket energi, särskilt innan den grundläggande strukturen i ett ämne är etablerad. Att göra något som kräver energi och därmed är ansträngande kräver motivation som får eleven att känna att ansträngningen är mödan värd. Gunilla Eldh och Martin Ingvar skriver i sin bok Hjärnkoll på skolan om behovet av det de kallar för ”det pedagogiska kontraktet”, vilket innebär en social relation mellan eleven och läraren där läraren sänder ut budskapet till eleven att ”det betyder något för mig att det går bra för dig”.

Elevens inre motivation räcker alltså inte alltid till för att utföra de ansträngande handlingar som leder till inläring. Då är det viktigt att läraren utvecklar en social relation till eleven som ger eleven en yttre motivation till att hålla ut och fortsätta anstränga sig.¹⁷²

Andra faktorer som debatteras

Att den progressiva undervisningen är orsaken till de låga resultaten för svenska elever finner starkt stöd i forskningen. I debatten hänvisas ändå ofta till andra faktorer som orsaken. Några flitigt förekommande sådana är det fria skolvalet, friskolorna, kommunaliseringen av skolan, minskade resurser och invandring. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering har under flera år utvärderat flera av skolans reformer och faktorer och kommit fram till att ingen av dessa förklaringar håller när de testas, utan att undervisningsmetoderna är den förklaring med starkast stöd.¹⁷³

171. Ingvar (2017), s. 127–128.

172. Eldh och Ingvar (2014).

173. Björklund m.fl. (2010).

Gällande effekterna av ökad valfrihet på skolans område finns i forskningen stöd för att segregationen ökat, men att effekten på skolresultat är positiv, även om den är liten. Effekterna är likartade oberoende av elevernas bakgrund. Det saknas stöd för att elever från hushåll med låga inkomster, med lågutbildade föräldrar eller med utrikes födda föräldrar påverkas negativt av det fria skolvalet.¹⁷⁴ Alltså har det fria skolvalet om något bidragit till en inbromsning av resultatfallet i internationella undersökningar.

Den växande friskolesektorn har varit positiv för elevernas genomsnittresultat och för senare utbildningsprestationer i gymnasiet och högskola. Det finns inte något stöd för att den positiva effekten kan förklaras av betygsinflation eller elevsammansättningen. Det går även att konstatera att det inte finns några effekter på skolkostnader, vilket innebär att den positiva effekten på resultat även går att tolka som en positiv produktivitetseffekt inom skelsektorn.¹⁷⁵

Kommunaliseringen av skolan tycks ha haft negativa effekter på elevers resultat, men de effekterna har varit små. I och med kommunaliseringen gavs mindre resurser till skolor med mer resursbehövande elever. Det framgår att kommunerna inte har den kompetens som krävs för de uppdrag de har inom utbildning, exempelvis personalförsörjning och lärares vidareutbildning.¹⁷⁶ Effekten av kommunaliseringen är dock inte tillräckligt stor för att förklara den genomsnittliga försämringen av resultat i Sverige.¹⁷⁷

Inom forskningen saknas stöd för att minskade resurser har påverkat resultaten negativt. Resurserna i svensk skola har dragits ner sedan början av 1990-talet, men att detta skulle vara en förklaring till resultatförsämringen motsägs av exempel från andra länder. Det skedde kraftiga resursneddragningar även i Finland efter den ekonomiska krisen under 1990-talet, men deras resultat förbättrades trots det.¹⁷⁸ Det är även tydligt i OECD:s analyser att mer resurser har ett svagt samband med bättre resultat.¹⁷⁹

Det finns visst stöd för att invandring har påverkat resultatutvecklingen. Studier visar att invandring kan förklara omkring 30 procent av fallet i PISA mellan år 2000 och 2012, samtidigt som den inte kan förklara mycket alls av fallet i TIMSS mellan år 1995 och 2011.¹⁸⁰

174. Wondratschek m.fl. (2013) och Edmark m.fl (2014).

175. Böhlmark och Lindahl (2012), se även Heller-Sahlgren (2017).

176 Holmlund m.fl (2014).

177 Björklund m.fl (2010).

178 Björklund m.fl. (2010).

179 OECD (2012).

180. Heller-Sahlgren (2015) och Skolverket (2016c).

Den svenska utbildningsforskningen

Det framgår alltså att den undervisning som har störst stöd i forskningen vilar på en motsatt kunskapssyn än den progressiva och därmed även metoderna som genomsyrar svensk skola. Detta trots att det i skollagen står att "utbildningen ska vila på vetenskaplig grund [...]".¹⁸¹ Utbildning som i stället fokuserar på lärarledd, strukturerad undervisning med väl utformat material och instruktioner har sedan 1960-talet bevisats vara mest effektiv för inläring. Trots detta talar få pedagoger i västvärlden och ännu färre i Sverige om dess väldigt positiva effekter. Detta beror förmodligen på politiska dogmer. Den effektiva undervisningen som framkom av evidens stavades inte "progressivism" och var därför inte av intresse för framåtsyftande politiker.¹⁸²

Att professorer i pedagogik på högskolor inte uppmärksammat den tydliga evidensen för mer traditionell undervisning är högst underligt. En förklaring kan vara att de själva inte är särskilt kunniga om forskning. I en analys från Institute of Education i London som systematiskt granskade forskning inom utbildning och social välfärd framgick att endast 2,5 procent av de flera tusen studier som granskats använde en kvalitativ metod med tydliga utfallsdata. Dessutom fann de som utförde analysen ett samband mellan bättre forskningsmetod och mindre positiva effekter. Goda resultat hade alltså ett samband med sämre forskningskvalitet.¹⁸³ Det indikerar att forskare inom pedagogik inte sökt objektiva resultat utan använt metoder som passar deras ändamål. Det ser inte bättre ut i Sverige. I en studie framgår att i endast 6 procent av svenska doktorsavhandlingar inom pedagogik mellan år 1997 och 2006 gjordes det effektutvärderingar och att endast sex av dessa, vilket motsvarar 2 procentenheter, var kvaliteten hög nog för att avhandlingarna skulle kunna användas. Endast en avhandling baserades på ett randomiserat experiment med kontrollgrupp.¹⁸⁴

Problemet är inte begränsat till avhandlingar. Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté gav en grupp forskare i uppdrag att inventera svensk utbildningsforskning från en sexårsperiod. De fann att närmare 1,3 miljarder kronor investerats i utbildningsforskning under tidsperioden och att det enbart vid 9,1 procent av den finansierade forskningen gjorts effektstudier.

181 1 kap. 5 § 3 st. Skollagen (2010:800).

182. Se Grossen (1996) och Watkins (1996).

183. Oakley m.fl. (2005).

184. Sundell och Stensson (2010).

Hur stor andel som är av tillräckligt hög kvalitet för att kunna användas undersöktes inte.¹⁸⁵ Forskare i pedagogik i Sverige tycks alltså ha ett litet intresse för att utvärdera hur reformer och undervisning faktiskt påverkar elevers kunskaper.

185. Broady (2011).

Förslag på åtgärder

Fortsätter svensk skola i samma progressiva bana som nu kommer effekterna på samhället bli allt värre. Kopplingen mellan ett lands elevers skolprestationer och landets ekonomiska tillväxt är stark.¹⁸⁶ Sverige utbildar idag få elever till en sådan hög nivå att de blir konkurrenskraftiga internationellt. Det syns då allt färre patent till svenska företag och citeringar till svensk forskning förekommer.¹⁸⁷ Svensk skola misslyckas helt enkelt med att leverera den kompetens som dagens företag efterfrågar. Även invandring ställer höga krav på skolan. Fler och fler barn med sämre hemförhållanden ska utbildas till en nivå som gör att de kan delta i ett allt mer högteknologiskt kunskapssamhälle. Att en stor del av befolkningen inte lärt sig tillräcklig svenska minskar deras möjligheter att delta i den demokratiska processen och riskerar därmed att urholka demokratin.

För att skolan ska leva upp till de förväntningar som det svenska samhället ställer krävs ett paradigmskifte. Den postmoderna och relativa kunskapssyn, som i denna rapport refereras till som progressiv, genomsyrar idag svenskt utbildningsväsen och är roten till att undervisningen i klassrummen inte är optimal. För att komma till bukt med problemen behöver grunden bytas ut till en modernistisk och objektiv kunskapssyn, likt den som den traditionella herbartianska skolan grundades på. Det innebär inte att skolan fullständigt ska återgå till hur den var innan då den inte var perfekt då heller. Lärdomar bör så klart dras av genomförda reformer om vad som var bra och dåligt. Det framgår dock tydligt att den svenska skolan behöver utformas mer likt den traditionella gällande fokus på kunskap och karaktär. Genom ett helhetsgrepp med ett antal reformer har svenskt utbildningsväsen potential att prestera i världsklass.

Att byta den grundläggande kunskapssynen är lättare sagt än gjort. Det tog decennier från det att skolpolitiker efterfrågade den progressiva kunskapssynen till dess att den fick fäste. Likt en ULCC¹⁸⁸ är systemet svårt att vända. Är syftet att komma till bukt med problemen framstår lärarassistenter eller fler karriärvägar lika verkningslöst som att flytta på containrarna ombord en oljetanker i försök att vända den. För att vända detta enorma skepp som svensk skola är krävs flera omfattade reformer.

186. Heller-Sahlgren och Jordahl (2015).

187. PRV (2018) och Wikgren m.fl. (2017).

188. Ultra Large Crude Carrier. Den allra största typen av oljetanker.

- En ny läroplan och ändringar i skollagen. Kunskapssynen i läroplanen är tydligt progressiv och det krävs därför att den byts ut. En ny läroplan behöver i huvudsak bestå av tre saker:
 - Läraren som kunskapsförmedlare. I dagens läroplan undermineras lärarens roll för elevernas kunskapsinhämtande. Flera detaljstyrande krav ställs på lärarens agerande mot elever och vårdnadshavare men få gällande deras roll som kunskapsförmedlare. För att elevers inläring ska ske effektivt krävs strukturerade instruktioner och ansträngning. Undervisning som i stället lämnar elever till att själva söka kunskapen är ineffektiv och slår särskilt mot elever med sämre hemförhållanden. Den nya läroplanen och skollagen behöver vara utan skrivningar om elevinflytande och tydligt tillkännage lärare som kunskapsförmedlare och ledare av undervisningen. Skolinspektionen bör behållas som en kontrollmekanism för att med en ny läroplan säkra att detta efterlevs.
 - Enskilda ämnen, inte ämnesövergripande. I dagens läroplan suddas gränserna mellan olika ämnen i stor utsträckning ut. Förmågor som kreativitet, nyfikenhet, problemlösning och kritiskt tänkande framhävs som egenartade och separerade från ämneskunskap. En ny läroplan behöver grundas i synen om att varje ämne är sitt eget och har en sin specifika inomdisciplinära kärna och att det är genom djupa kunskaper och förståelser om ett ämne som ovanstående förmågor och färdigheter utvecklas.
 - Karaktärsutveckling. De icke-kognitiva karaktärsdragens avkastning på marknaden har ökat på senare tid vilket bekräftar vikten av skolors arbete med elevers karaktär. I en ny läroplan bör det deklarerats att ett av skolans syfte är att utveckla elevernas karaktär.¹⁸⁹ Hur skolorna gör detta ska i stor utsträckning vara upp till dem själva, således är skrivningarna resultatfixerade, och inte processfixerade.

189. Edin m.fl. (2018).

- Reviderad ämnesstruktur och timplan. Under lång tid har innehållet i de natur- och samhällsorienterande ämnena varit för omfattande i förhållande till den angivna tiden. Lärare tvingas prioritera bort viktiga områden för att undvika ett ytligt lärande. I jämförelse med framgångsrika länder framgår att Sverige har för liten andel tid på de ovan nämnda ämnena och prioriterar i stället ämnen som musik, bild, slöjd, idrott och moderna språk. Skolverkets presenterade förslag som lösning på problemet var att kunskapsmängden skulle minska i de ämnen som hade svårt att hinna med allt. Förslaget innebär alltså mindre kunskap, något som inte bör tolereras. Istället bör Sverige efterlikna framgångsrika länder genom att omfördela tiden. Musik, bild och slöjd bör bli ett ämne och dess totala tidsåtgång minst halveras. Idrott och hälsa bör återgå till att enbart vara idrott och därmed minska sin tidsåtgång. Tiden som frigörs av detta bör ges de natur- och samhällsorienterande ämnena.
- Centralt rättade slutskrivningar. För att öka fokuset på elevers resultat bör centralt rättade skrivningar genomföras vid grund- och gymnasieskolans slut. Dagens betygssystem fungerar inte som en bra kunskapsbedömare då betygen i hög grad är godtyckliga och förlorar därmed förtroende samt kunskapsmotiverande effekt.¹⁹⁰ Genom att införa centralt rättade slutskrivningar försvinner problemet med godtyckliga betyg och motivationen för elever att studera hårt ökar, vilket i sin tur leder högre resultat. Det betonar även vikten för lärare och elever att eleverna under hela skolgången befäster en djup förståelse i de olika ämnena och inte bara berör kunskaper ytligt.
- Centralt framtaget läromedel. Idag är det upp till skolorna själva att köpa in valfritt läromedel. Detta bör inte ta upp skolans och särskilt inte lärarens tid. Det medför även att elever vid skolbyte från exempelvis mellanstadium till högstadium riskerar att byta läromedel och missa innehåll. Hur och i vilken ordning kunskap i en lärobok bör presenteras för optimal inlärning kan genom forskning och beprövad erfarenhet tas fram. Läromedel och lärarhandledningar till detta bör därför uppdras att tas fram centralt.

190. Hansson m.fl. (2011).

- En ny lärarutbildning och alternativt snabbspår. Att använda de evidensmässigt bästa undervisningsmetoderna görs inte utan övning och kunskap. Dagens lärarutbildning tar i princip inte hänsyn till forskning om inläring och förminskar ofta lärarens roll för elevers inläring. För att framtidens lärare ska ha kunskapen och verktygen för att möta elever på bästa sätt krävs en ny lärarutbildning som i högre grad präglas av inlärningsforskning, ledarskap och ämneskunskap. Utbildningen bör även innefatta fler lärarledda timmar. Utöver detta bör en alternativ lärarlinje upprättas där tempot är högre. I dag är det möjligt att ta en ämneslärarexamen genom att genomföra en Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) på ett år, under förutsättning att 90 högskolepoäng redan erhållits inom ett relevant skolämne. Med förhöjd studietakt är det alltså möjligt att bli lärare på två till tre år. Detta bör organiseras som ett alternativt snabbspår för studenter med kapacitet nog för den höga takten.
- Tillsätt ett utbildningspolitiskt råd. Regeringar från både höger och vänster har under lång tid format sin utbildningspolitik i blindo för dess konsekvenser. Detta hade aldrig tillåtits ske inom exempelvis finanspolitiken. Inom finanspolitiken finns Finanspolitiska rådet vars uppgift är att oberoende granska regeringens finanspolitik. Rådet ska bedöma om finanspolitiken är förenlig med långsiktigt hållbara offentliga finanser samt de budgetpolitiska målen. Ett utbildningspolitiskt råd bör tillsättas med uppgift att på likartat sätt oberoende granska utbildningspolitiken och om den är förenlig med en långsiktig kompetensförsörjning och skollagens skrivelse om att "utbildningen ska vila på vetenskaplig grund [...]".¹⁹¹
- Höjda krav på Skolforskningsinstitutet. Denna statliga myndighet har i uppgift att verka för att undervisningen i förskolan och skolan bedrivs på vetenskaplig grund. Trots detta spenderas miljontals kronor på forskning som inte kommer kunna säga någonting om orsakssamband. Sverige bör i stället följa den brittiska regeringens Education Endowment Foundation, som finansierar randomiserade fältexperiment i skolan. Detta skulle höja kvaliteten på den forskning som genomförs och därmed ge en bättre bild över vilka nya metoder som har potential och inte.

191. Skollag (2010:800).

Referenser

Abdulkadiroglu, Atila; Angrist, Joshua D.; Hull, Peter D. och Pathak, Parag A. 2016. Charters without Lotteries: Testing Takeovers in New Orleans and Boston. *American Economic Review* 106(7): 1878-1920.

Adams, Gary. 1996. Project Follow Through: In-depth and beyond. *Effective School Practices*, nr 15, 43-56.

Angrist, Joshua D.; Pathak, Parag A. och Walters, Christopher R. 2013. Explaining Charter School Effectiveness. *American Economic Journal: Applied Economics* 5(4): 1-27

Bauman, Zygmunt. 1989. *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity Press.

Björklund, Anders; Fredriksson, Peter; Gustafsson, Jan-Eric och Öckert, Björn. 2010. Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: vad säger forskningen? Rapport 2010:13. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.

Björklund, Jan. 2011. Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder. *Dagens Nyheter*, 13/032011.

Bretter, Gusti. 1948. *Skolan i den totalitära staten*. Stockholm: Natur & Kultur.

Broady, Donald; Börjesson, Mikael; Dahlberg, Tobias; Krih, Josefine och Lindegran, Ida. 2011. Inventering av svensk utbildningsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådets rapportserie, nr 2, 2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Browning, Christopher R. 1998. *Helt vanliga män: Reservpolisbataljonen 101 och den slutliga lösningen i Polen*. (I. Johansson, övers.) Stockholm: Nordstedts förlag. (Original publicerat 1992)

Böhlmark, Anders och Lindahl, Mikael. 2012. Har den växande friskolesektorn varit bra för elevernas utbildningsresultat på kort och lång sikt? Rapport 2012:17. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.

Carlgren, Ingrid; Klette, Kristi; Mýrdal, Sigurjón; Scjnack, Karsten och Simola, Hannu. 2006. Changes in

Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3): 301-326

Calmfors, Lars; Danielsson, Petter; Kolm, Ann-Sofie; Pekkarinen, Tuomas och Skedinger, Per. 2016. Dags för större lönespridning? *Arbetsmarknadsekonomisk*

rapport. Stockholm: Arbetsmarknadsekonomiska rådet (AER).

Cohodes, Sarah R.; Setren, Elizabeth och Walters, Christopher. 2016. Can Successful Schools Replicate? Scaling Up Boston's Charter School Sector. SEII Working Paper 2016/06. Cambridge, MA: School Effectiveness and Inequality Initiative.

Chabris, Christopher F. 1999. Cognitive and Neuropsychological Mechanisms of Expertise: Studies with Chess Masters. Doctoral dissertation, Department of Psychology, Harvard University.

Csikszentmihalyi, Mihaly och Hunter, Jeremy. 2003. Happiness in Everyday Life: The Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies* 4(2): 185-199.

Darling, John E. M. 1994. *Child-Centred Education and its Critics*. London: Paul Chapman.

Dobbie, Will och Fryer, Roland G. 2011. Are High-Quality Schools Enough to Increase Achievement Among the Poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journal: Applied Economics* 3(3): 158-187

Dobbie, Will och Fryer, Roland G. 2015. The Medium-Term Impacts of High-Achieving Charter Schools. *Journal of Political Economy* 123(5): 985-1037.

Edin, Per-Anders; Fredriksson, Peter; Nybom, Martin och Öckert, Björn. 2017. The Rising Return to Non-Cognitive Skill. IZA Discussion Paper nr 10914. Bonn: Institute of Labor Economics.

Edmark, Karin; Frölich, Markus och Wondratschek, Verena. 2014. Hur har 1990-talets skolvalsreformer påverkat elever med olika familjebakgrund? Rapport 2014:15. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.

Ekholm, Mats och Lindvall, Kerstin. 2008. Skolinspektioner – i tid och otid. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol 13, nr 1. s. 41-58. ISSN 1401-6788

Eldh, Gunilla och Ingvar, Martin. 2014. Hjärnkoll på skolan och varför barn behöver dig för att lära. Stockholm: Natur & Kultur.

Enkvist, Inger. 2017. Postmodernism och subjektivism i Läroplan för grundskolan, Lgr11 i Henrekson, Magnus (red): *Kunskapssynen och pedagogiken : Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Sid 94-114. Stockholm: Dialogos förlag.

ERES. 2011. Teaching practices, classroom climate and usefulness of classes as

- perceived by students. Progress Report to Chart Knowledge Acquisition 3(1).
- Evans, Richard J. 2015. The Third Reich in History and Memory. London: Little, Brown.
- Falk-Lundqvist, Åsa; Hallberg, Per-Gunnar; Leffler, Eva; Svedberg, Gudrun. 2011. Entrenenöriell pedagogik i skolan – drivkrafter för elevers lärande. Stockholm: Liber AB.
- Fridolin, Gustav och Bah Kuhnke, Alice. 2015. Skolan ska genom- syras [hic] av kulturen. Expressen, 26/01 2015.
- Freire, Paulo. 1970/1972. Pedagogik för förtryckta. Stockholm: Gummessons
- Freire, Paulo. 1972. Pedagogik för förtryckta. Stockholm: Gummessons.
- Fryer, Roland. 2014. Injecting Charter School Best Practices Into Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments. Quarterly Journal of Economics 129(3): 1355-1407.
- Grossen, Bonnie. 1996. The story behind Project Follow Through. Effective School Practices 15(1): 4-9.
- Gustafsson, Jan-Eric; Cliffordson, Christina; Erickson, Gudrun. 2014. Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter. Stockholm: SNS Förlag.
- Hansson, Örjan; Henrekson, Magnus och Vlachos, Jonas. 2011. Godtyckliga betyg skadar skolan. Axess nr 3 s. 28–29.
- Hattie, John. 2009. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.
- Hattie, John och Yates, Gregory. 2014. Visible Learning and the science of How We Learn. New York: Routledge.
- Helldén, Arne. 2002. Skola på villovägar : 30 års skolpolitik. Linköping: Futurum.
- Heller Sahlgren, Gabriel. 2015. Invandringen och Sveriges resultatfall i PISA. IFN Policy Paper nr 71, Stockholm: Institutet för Näringslivsforskning.
- Heller-Sahlgren, Gabriel. 2015. Real Finnish Lessons : The true story of an education superpower. London: Centre for Policy Studies.
- Heller-Sahlgren, Gabriel. 2017. Skolpolitiskt relevanta faktorer bakom Sveriges resultat i Pisa 2015. IFN Policy Paper nr 77. Stockholm: Institutet för Näringslivsforskning.

Heller-Sahlgren, Gabriel och Jordahl, Henrik. 2019. En kunskapsskola för tillväxt. Stockholm: Svenskt Näringsliv.

Heller-Sahlgren, Gabriel och Sanandaji, Nima. 2019. Glädjeparadoxen : Historien om skolans uppgång, fall och möjliga upprättelse. Stockholm: Dialogos förlag.

Henreksson, Magnus och Jävervall, Sebastian. 2016. Svenska skolresultat rasar - vad vet vi? Stockholm: Kungl. Ingenjörsvetenskapsakademien (IVA)

Holmlund, Helena; Häggblom, Josefine; Lindahl, Erica; Martinson, Sara; Sjögren, Anna; Vikman, Ulrika och Öckert, Björn. 2014. Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola. Rapport 2014:25. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.

Horn, Daniel. 1976. The Hitler Youth and Educational Decline in the Third Reich. *History of Education Quarterly* 16(4): 425-447.

Inglehart, R., C. Haerper, A. Moreno, C. Welzel, K. Kizilova, J. Diez-Medrano, M. Lagos, P. Norris, E. Ponarin & B. Puranen et al. (eds.). 2014. *World Values Survey: All Rounds - Country-Pooled Datafile Version*: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWVL.jsp>. Madrid: JD Systems Institute.

Ingvar, Martin. 2017. Inte anpassad för hjärnan i Henrekson, Magnus (red): *Kunskapssynen och pedagogiken : Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Sid 115-149. Stockholm: Dialogos förlag.

ITPS. 2001. Under- och överutbildning på 2000-talets arbetsmarknad - en förstudie av matchningen mellan utbildning och kvalifikationskrav. A2001:006. Östersund: Institutet för tillväxtpolitiska studier.

Jacob, Brian och Ludwig, Jens. 2008. *Improving Educational Outcomes for Poor Children*. NBER Working Paper nr 14550. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Katz, David. 1944. *Tysk uppfostran - några synpunkter*. Stockholm: Fredshögskolan.

Lgr 62. 1962. Läroplan för grundskolan - Lgr 62

Lgr 69. 1969. Läroplan för grundskolan - Lgr 69

Lgr 11. 2011. Läroplan för grundskolan - Lgr 11. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Lpo 94. 1994. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94

Lumholdt, Helene. 2012. Makt och kontroll styr i det tysta. Uttryck, 14 februari. www.tidningenuttryck.net/makt-och-kontroll-styr-i-det-tysta.

Lundgren, Ulf P. 1979. Att organisera omvärlden - en introduktion till läroplansteori. Stockholm: Liber.

Maltén, Arne. 1981. Vad är kunskap. Malmö: Gleerups förlag.

MELS. 2005. Education in Quebec. An Overview. Québec: Ministère de l'Éducation. Citerad i Haeck, Catherine; Lefebvre, Pierre och Merrigan, Philip. 2011. The distributional impacts of a universal school reform on mathematical achievements: a natural experiment from Canada. *Economics of Education Review* 41(August): 137-160.

MELS. 1999. The Education Reform What It's All About. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Citerad i Haeck, Catherine; Lefebvre, Pierre och Merrigan, Philip. 2011. The distributional impacts of a universal school reform on mathematical achievements: a natural experiment from Canada. *Economics of Education Review* 41(August): 137-160.

MELS. 2011. Indicateurs de l'Éducation - Édition 2011. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Citerad i Haeck, Catherine; Lefebvre, Pierre och Merrigan, Philip. 2011. The distributional impacts of a universal school reform on mathematical achievements: a natural experiment from Canada. *Economics of Education Review* 41(August): 137-160.

Milgram, Stanley. 1963. Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67(4): 371-378.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. 2004. TIMSS 2003 International Mathematics Report. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. 2008. TIMSS 2007 International Mathematics Report. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. 2012. TIMSS 2011 International Mathematics Report. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. 2016. TIMSS 2015 International Mathematics Report. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Nilsson, Torbjörn (2004). Mellan arv och utopi: moderata vägval under hundra år, 1904–2004. Stockholm: Santérus Förlag.

Oakley, Ann; Gough, David; Oliver, Sandy och Thomas, James. 2005. The Politics of Evidence and Methodology: Lessons from the EPPI-Centre. Evidence & Policy 1(1): 5-31.

OECD. 2012. Does money buy strong performance in PISA? PISA in Focus, nr 13. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/22260919>

OECD. 2013. PISA 2012 Results (Volume III): Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self Beliefs. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. 2014. PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V). PISA. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>

OECD. (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. 2016. PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD 2017. Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Persson, Göran. 1991. Proposition 1990/91:115.

Pine, Lisa. 2010. Education in Nazi Germany. New York: Berg.

Proposition 1950:70. Kungl. Maj:ts proposition 1950:70 angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Sveriges Riksdag.

Proposition 1975/76:39. Om skolans inre arbete m.m.

PRV. 2018. STATISTIKÅRSBOK 2018 : Immaterialrätt för tillväxt. Stockholm: Patent- och registreringsverket.

Qvarsebo, Jonas. 2006. Skolbarnet uppfostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962. Linköping Studies in Arts and Science nr. 365. Linköping: Filosofiska fakulteten, Linköpings universitet.

Rae, David. 2000. Understanding Entrepreneurial Learning: a Question of How? International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 6(3): 145-159.

Rauschnig, Hermann. 1939. Hitler Speaks: A Series of Political Conversations with Adolf Hitler on His Real Aims. London: T. Butterworth Limited.

Rich, Ian. 2018. Holocaust Perpetrators of the German Police Battalions: Mass Murder of Jewish Civilians, 1940-1942. London: Bloomsbury Academic.

Richardson, Gunnar. 2003. Hitler-Jugend i svensk skol- och ungdomspolitik. Beredskapspedagogik och demokratifostran i Sverige under andra världskriget. Falun: Föreningen för svensk undervisnings-historia.

Richardson, Gunnar. 2010 (1977). Svensk utbildningshistoria : Skola och samhälle förr och nu. Åttonde upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Rousseau, Jean-Jaques. 1912. Emil eller om uppfostran (C.A. Fahlstedt, övers.) Uppsala: Akademiska Bokhandeln. (Original publicerat 1762)

Sampson, William. 2002. Black student achievement. How much do family and school really matter. Lanham: Scarecrow.

Santos, Henri C.; Varnum, Michael E. W. och Grossmann, Igor. 2017. Global Increases in Individualism. Psychological Science. DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/hynwh>

SFS 2010:800. Skollag (2010:800)

SFS 2011:185. SFS Skolförordning (2011:185).

Sundell, Knut och Stensson, Einar. 2010. Effektutvärderingar i doktorsavhandlingar. Rapport. Stockholm: Socialstyrelsen.

Skinner, B. F. 1974. About Behaviourism. New York: Alfred A Knopf.

Skinner, B. F. 1973. "The Free and Happy Student". Phi Delta Kappan 55(1), pp 13-16.

Skolinspektionen. 2018. Skolenkäten våren 2018.

Skolverket 2001. PISA 2000 – Svenska femtonåringars läsförmåga och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv. Rapport 209. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2004. PISA 2003 – Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Rapport 254. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2007. PISA 2006 – 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera - naturvetenskap, matematik och läsförståelse. Rapport 306. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2010. Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Rapport 352. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2013. PISA 2012 - 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Rapport 398. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2016a. TIMSS 2015 - Svenska skolelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv. Rapport 448. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2016b. PISA 2015 - 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik. Rapport 450. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2016c. TIMSS Advanced 2015 - Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik i ett internationellt perspektiv. Rapport 449. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2016d. Invandringens betydelse för skolresultaten. Skolverket aktuella analyser.

Skolverket 2017. ICCS 2016 - Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv. Rapport 460. Stockholm: Skolverket.

Skolvärlden. 2016. Hälften av alla lärare utsätts för våld. Skolvärlden 21/4 2016. <https://skolvarlden.se/artiklar/halften-av-alla-larare-utsatts-vald> (Hämtad 10/7 2019)

Skr 1996/97:112. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning - kvalitet och likvärdighet.

SOU 1944:20. Skolan i samhällets tjänst - frågeställningar och problemläge.

SOU 1946:31. Skolans inre arbete - synpunkter på fostran och undervisning.

SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.

SOU 1978:86. Lärare för skola I utveckling.

Stockard, Jean; Wood, Timothy W.; Coughlin, Cristy och Khoury, Caitlin R. 2018. The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. Review of Educational Research. Volym 88(4): 479-507.

SVT. 2016. SVT granskar: Fortsatt ökning av anmälningar om hot och våld i skolan. SVT 9/1 2019. <https://www.svt.se/nyheter/svt-granskar-fortsatt-okning-av-anmalningar-om-hot-och-vald-i-skolan> (Hämtad 10/7 2019)

Watkins, Cathy. 1996. Follow Through: Why didn't we? Effective School Practices 15: 56-66.

WEF. 2016. New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology. World Economic Forum. <http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf> (Hämtad 10/08 2019).

Wennerström, Johan. 2014. Lärare utan frihet : När vänstern och högern kidnappade lärarprofessionen. Stockholm: Samhällsförlaget.

Wikgren, Marianne; Barriere, Stina G.; Gurell, Jonas; Hall, Marianne; Aldberg, Henrik och Hansson, Gustav. 2017. FORSKNINGSBAROMETERN 2017 : Svensk forskning i internationell jämförelse. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wondratschek, Verena; Edmark, Karin och Frölich, Markus. 2013. Effekter av 1992 års skolvalsreform.

Rapport 2013:17. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.

Wållgren, Ingrid. 2017. Den postmodernistiska kunskapssynen och den svenska skolan i Henrekson, Magnus (red): Kunskapssynen och pedagogiken : Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas. Sid 65-93. Stockholm: Dialogos förlag.

Östling, Johan. 2008. Nazismens sensmoral. Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning. Stockholm: Atlantis.

