



FÖRLAGET NÄRINGSLIVSHISTORIA

SÄLLSKAPET FÖR
FOLKUNDERVISNINGENS
BEFRÄMJANDE
1822-2022



INNEHÅLL

Förord	6
Ett sällskap med en lång historia	9
Stipendier ger möjligheter	15
Resor för nya perspektiv	23

* * *

HENRIK BOHLIN	
Hur utbildar man självständiga medborgare?	29

ASTRID PETTERSSON	
Bedömning – vad, varför och vart är vi på väg?	57

GERMUND LARSSON & JOHANNA RINGARP	
Friskolereformen och framväxten av en marknad	79

ULRIKA BERGMARK	
Aktionsforskning i förskola och skola	97

ELISABET NIHLFORS	
Folkbildning för att främja demokratin	125

* * *

Oberoendet och den starka ekonomin är SFUB:s styrkor	141
--	-----

Stadgar	144
SFUB:s direktion 2022	147

© SFUB och Förlaget Näringslivshistoria, 2022

REDAKTÖR Sara Johansson
ART DIRECTOR Patrik Sundström
TRYCKERI BrandFactory
ISBN 978-91-985161-8-0

Förlaget Näringslivshistoria är en del av
Centrum för Näringslivshistoria

www.naringslivshistoria.se

–FÖRLAGET–
NÄRINGSLIVSHISTORIA

FÖRORD

Två sekel av folkbildning

I ÅR, 2022, firar SFUB hela 200 år. Föreningen hette från början Sällskapet för växelundervisningens befrämjande, där växelundervisning syftade på den undervisningsform där äldre skolelever under en lärares ledning undervisade sina yngre kamrater. Tanken var att göra det möjligt att undervisa ett stort antal elever samtidigt, vilket sågs som ett sätt att avhjälpa bristen på allmän skolundervisning. 1866 gjordes en stadge- och namnändring. Vi blev *Sällskapet för folkundervisningens befrämjande*, SFUB, vars syfte är att befrämja allmän och ändamålsenlig folkbildning.

Verksamheten har dock förändrats en hel del genom åren. Från att tidvis till exempel ha drivit egna skolor till att ge stöd till andras utbildningsverksamheter. Utdelning av stipendier för lärares kompetensutveckling startade på 1950-talet och är sedan dess vårt huvuduppdrag. Genom åren har ett stort antal lärare besökt skolor i såväl Sverige som Europa och övriga världen för att inspireras och vidareutveckla sin undervisning. Några av de senaste årens stipendiater berättar om sina upplevelser i denna bok.

När SFUB nu markerar två sekel till gagn för folkbildningen gör vi det genom att även titta utanför vår egen historia. Vi har i denna antologi låtit fem välrenommerade forskare skriva om olika aspekter rörande utbildningsområdet. Det handlar om bildning, reformer, mätning av kunskap,

aktionsforskning samt lärare som utvecklar yrkets vetenskapliga grund.

Vår förening blickar framåt med historien som grund. Dagens SFUB vill främja verksamhet inom förskolan, grundskolan och gymnasieskolan genom att:

- bidra till lärares kompetensutveckling med hjälp av individuella stipendier för olika aktiviteter som exempelvis studieresor samt konferens- och kursdeltagande.
- stödja kunskapsutvecklingen inom det pedagogiska området genom att anordna konferenser och seminarier. Föreningen har också möjlighet att stödja forskningsinsatser avseende viktiga utvecklingsområden för skolan.
- ge stöd till insatser för pedagogisk utveckling inom den lokala skolverksamheten.

Det stöd som SFUB ger syftar ytterst till att främja barns och elevers lärande och utveckling, oavsett hur samhället och skolan ser ut. Vår förhoppning är att vi ska kunna bidra till detta även under de kommande 200 åren.



CHRISTINA PALM
ordförande SFUB



Foto: Ernst O. A. Blom/Västerås stadsarkiv.

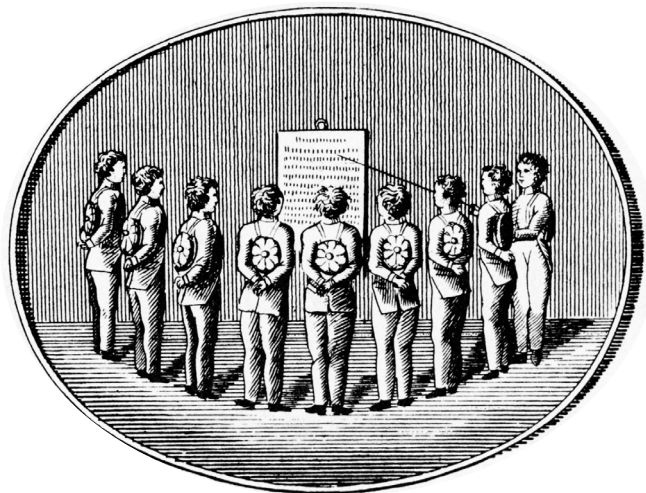
SARA JOHANSSON

Ett sällskap med en lång historia

*Sällskapet för folkundervisningens befrämjande
är ett sällskap med anor. Det bildades redan 1822
och hade till syfte att verka för en allmän folkbildning
i ett Sverige som ännu inte infört folkskola.*

FÖRENINGEN HETTE FRÅN början Sällskapet för växelundervisningens befrämjande, där växelundervisning syftade på en undervisningsform där äldre skolelever under en lärares ledning undervisade sina yngre kamrater. På så sätt blev det möjligt för en enda lärare att undervisa ett stort antal elever samtidigt. Genom denna modell skulle fler barn ur alla samhällsklasser få möjlighet till en grundläggande skolundervisning.

Växelundervisningen var en undervisningsform utarbetad i England av Joseph Lancaster och Andrew Bell. För att bedriva växelundervisning med ibland flera hundra elever (i England fanns exempel på skolor där 1 000 elever undervisades samtidigt) krävdes disciplin och närmast militär precision. Alla elever var samlade i en stor sal som var inredd speciellt för ändamålet. Eleverna delades in i mindre grupper som vardera leddes av en monitör – en äldre redan läskunnig elev. Monitören ledde högläsning och läxförhör med sin grupp elever som under dessa moment samlades i halvcirklar längs väggarna. Lärarens främsta uppgift var att instruera monitörerna och styra arbetet under skoldagen. Man läste ofta i kör och upprepade högt det som skulle göras. Ljudnivån blev hög och det gavs inget utrymme för individuell utveckling. Trots att det fanns kritik mot meto-



Halvcirkel av elever som undervisas av en monitör.

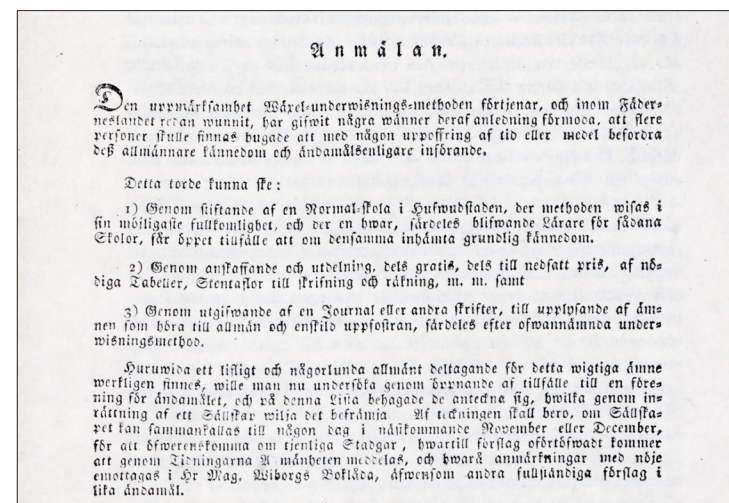
den, där man menade att det mer handlade om att drillas än att undervisa eleverna, blev växelundervisningen snabbt spridd som ett effektivt sätt att avhjälpa bristerna i folkundervisningen.

Grundandet

En artikel i tidskriften »Magasin för föräldrar och lärare« 1810 presenterade för första gången undervisningsformen för svenskarna. En som kom att intressera sig för metoden var generalen, lantmarskalken och greven Jacob De la Gardie. Han tog tillsammans med biskop Carl von Rosenstein initiativ till ett upprop i Stockholms Posten den 27 juli 1821. Uppropet syftade till att bilda ett sällskap för växelundervisningens befrämjande i Sverige. Gensvaret blev stort och den 23 januari 1822 hölls ett första förberedande möte. Den 6 mars samma år konstituerades Sällskapet för växelundervisningens befrämjande. Sällskapets huvudsakliga uppgift beskrevs på följande sätt i stadgarna:

Sällskapets bestämmelse är att genom Växelundervisningsmetodens utspridande och fullkomnande inom fäderneslandet, befrämja en allmänare, offentligare och ändamålsenligare elementarutbildning, synnerligen hos de lägre och medellösa folkklasserna, hvilkas behof, bristande omtanke och beroendeställning påkalla upplystare och lyckligare medmänskors deltagande.

Till ordförande valdes greve De la Gardie och i den valda direktionen ingick assessorn C. Carlander, grosshandlare G. F. Smerling, magister P. R. Svensson, magister A. J. D. Cnattingius, ärkebiskop C. von Rosenstein, kapten A. Lindeberg, överkommissarie D. Ek, stadsmajoren J. Westin, grosshandlare P. A:son Lundgren och häradshövdingen S. L. Theorell. Direktionen anmälde sällskapets stiftande till kung Karl XIV Johan för att få Kungl. Maj:ts stadfästelse av stadgarna.



I ett upprop i Stockholms Posten den 27 juli 1821 undersökte man intresset för att bilda ett sällskap som skulle arbeta för införandet av växelundervisning i Sverige.

Sällskapet hade till en början lite av missionskaraktär, vilket kunde märkas i de tal som direktionens medlemmar höll på årsmöten och högtider. Det fanns strömningar som menade att för mycket upplysning kunde vara skadligt, men sällskapets medlemmar drevs av övertygelsen att ett samhälle blir bättre om fler får bildning: »Bildning ända ned till den ringaste medborgaren är ett oeftergivligt villkor för samhällets upprätthållande, trevnad och lugn.«

Egen skola och lärarutbildning

I de första stadgarna går att läsa att det konkreta arbetet skulle handla om att anskaffa och underhålla ett förråd av undervisningsmaterial till det ökande antalet växelundervisningsskolor, att uppmuntra och även själva ge ut skrifter som var »tjenliga för de ringare klassernas undervisning« samt att inrätta en egen skola där undervisningsmetoden kunde finslipas och där lärarkandidater – både män och kvinnor – kunde utbildas i metodiken.

Det dröjde dock flera år innan det kunde bli aktuellt med en egen skola. Alla ledamöter betalade avgifter till sällskapet men att starta en helt ny skola i ändamålsenliga lokaler var dyrt. Frivilliga bidrag, regelbundna anslag från konungen och så småningom även testamentsgåvor hjälpte dock upp ekonomin. Ett tidigare kronobränneri i Maria församling i Stockholm uppläts för skolverksamheten och den 14 oktober 1830 kunde sällskapets skola till slut öppnas.

När folkskolestadgan kom 1842 bestämdes det att varje församling inom fem år skulle ha minst en folkskola. Kravet förde med sig att staten då också måste utbilda ett stort antal lärare. Eftersom sällskapet redan bedrev lärarseminarium fick de uppgiften att driva lärarutbildningen i Stockholm. Under ca 20 års verksamhet avlade 426 elever folkskolläraryxamen där. Men röster började höras om att separera folkskolläraryxamen från växelundervisningsskolan och 1863 beslutade riksdagen om en omorganisering av landets seminarier. Från 1865 tog Stockholms konsistorium (kyrkan) över ansvaret för lärarutbildningen.

En ny inriktning

Den här reformen av skolan ledde till växelundervisningens avskaffande. 1866 gjorde sällskapet därför en stadge- och namnändring till Sällskapet för folkundervisningens befrämjande, där huvudsyftet ändrades från att sprida en specifik metodik till att främja en allmän och ändamålsenlig folkbildning. Man fortsatte dock att driva egen skolverksamhet, men i stället för växelundervisning provade man nu på flera olika metoder inom ramen för såväl folkskola som fortsättningsskola. Den 8 juni 1923 tog dock denna epok slut då sällskapets sista skola stängdes. Regeringsrådet Herman Palmgren som då var ordförande angav två anledningar till denna stora förändring: dels krävdes alltför mycket pengar för att göra nödvändiga upprustningar av skolan och det var därför ekonomiskt klokare att sälja fastigheten, dels hade man noterat att »...*det livliga, för att ej säga sjudande intresse, som numera inom stat och kommun råder för folkundervisningen, det icke längre är av nöden att Sällskapet uppehåller någon skola, särskilt som Stockholm stad numera upptagit de skolformer som av Sällskapet utbildats*«. Sällskapet kunde därmed sägas ha uppnått sitt ursprungliga mål – att sprida undervisning och folkbildning till de breda folklagen och göra en grundläggande skolgång möjlig för alla.

Efter detta skifte har fokus främst legat på understödjande verksamhet av olika slag. Det har exempelvis handlat om bidrag till pedagogiska bibliotek, Ericastiftelsens grundande av läkepedagogiskt seminarium, stipendier till elever på folkhögskolor och stöd till individualiserad undervisning. Stipendiegivning för lärares kompetensutveckling startade på 1950-talet och är sedan dess sällskapets huvuduppdrag. Genom åren har ett betydande antal lärare genom dessa stipendier fått möjlighet att besöka skolor i såväl i Sverige som runt om i övriga världen för att inspireras och vidareutveckla sin undervisning.

Texten ovan är baserad på uppgifter hämtade från tidigare minneskrifter om SFUB, främst *Sällskapet för folkundervisningens befrämjande 1822–1972* av Hugo Serdén (Bokförlaget Medium, 1973).



LARS-ERIK OLOFSSON

Stipendier ger möjligheter

Under de 200 år som gått har SFUB utvecklats från att bedriva egen skolverksamhet till att i stället fokusera på att stötta lärares fortbildning.

STIPENDIEVERKSAMHETEN utvecklades successivt och efter andra världskriget blev det möjligt för lärare att få individuella bidrag för resor och fortbildning, främst för språkstudier i andra länder. Inledningsvis riktades stipendierna till lärare i folkskolan. Med tiden kom också fortbildning inom specialundervisningens område att öka i omfattning. Lärare och skolledare från allt fler skolformer kom också att kunna nyttja stipendierna. Även ansökningar från grupper av lärare, till exempel arbetslag, accepterades.

Den »befrämjande« verksamheten är givetvis beroende av att sällskapets kapital ger en stabil årlig avkastning som kan användas. Alltsedan slutet av 1990-talet har tillgångarna, med några få undantag, överstigit 100 mkr. Avkastningen under denna period har tillåtit sällskapet att ha målsättningen att använda omkring 4 mkr per år för stipendier och andra fortbildningsfrämjande insatser.

Utdelning av stipendier har varit SFUB:s huvudsakliga fokus under de senaste femtio åren. Det har tyvärr inte varit praktiskt möjligt att få fram jämförbara data för tiden fram till det senaste sekelskiftet. Omkring 2010 genomfördes ett första steg i en digitalisering av ansöknings- och beredningsprocessen, vilket gett bättre möjligheter att belysa även innehållsaspekter på

ansökningarna. För att få en uppfattning om verksamhetsvolymen har i första hand årsredovisningar och verksamhetsberättelser fått lämna underlag.

Antalet ansökningar per år under de senaste tjugo åren har visat en minskande trend, från omkring 1 000 de första åren till cirka 650 de senaste åren. Antalet beviljade stipendier har varit ungefär lika, 300–400 per år. Under några år har dessutom särskilda utbildningssatsningar gjorts för skollärare och för kursverksamhet i England. Det genomsnittliga stipendiebeloppet har under hela 2000-talet varit drygt 11 tkr per stipendium. Totalkostnaden för stipendierna uppgår till i genomsnitt ca 3 750 tkr per år, vilket väl rymms inom den avkastning som genererats. Uppgifter efter 2020 är exkluderade på grund av coronapandemin och dess effekter på möjligheterna att resa. Därför utannonserades heller inga nya stipendier under 2021.

Den gradvisa digitaliseringen har gett bättre möjligheter till uppföljning. Trots detta har alla statistiska uppgifter krävt mycket manuellt arbete, vilket inneburit att någon systematisk uppföljning av alla aspekter inte har genomförts. Även om det finns data för varje år i perioden, som skulle kunna belysa de frågor som redovisas nedan, så har de olika aspekterna enbart analyserats vid enstaka eller ett fåtal tillfällen.

Språkstudier dominerar

Under åren 2012–2014 redovisades innehållet i ansökningarna utifrån en grov indelning av ämnesinnehåll (tabell 1). Gränsen mellan ämnesinnehåll, didaktiskt/metodiskt innehåll och »annat« innehåll har ibland varit svår att dra och klassificeringen får ses som ungefärlig.

Alltsedan 1950-talet har språkresor, framför allt engelska, prioriterats. Som framgår ovan utgör fortbildning inom språkområdet ungefär en tredjedel av alla ansökningar. Detta gäller även 2020 års ansökningsomgång, då ca 3/4 av språkansökningarna avsåg engelska och resten franska, tyska och spanska. Ansökningarna med inriktning på Reggio Emilia-inspirerad förskolepedagogik har varit många under de senaste decennierna. 2020 utgjorde de ungefär 15 procent av alla ansökningar.

Förutom språk har med åren även ansökningar inom det naturvetenskapliga området prioriterats. Till exempel har deltagande i studiebesök på CERN-laboratoriet legat på en stabil nivå under senare år, även efter 2014. Med tiden har antalet ansökningar med digitalt innehåll (till exempel BETT¹-mässan i London) ökat. 2020 ville 27 sökande bevista BETT-mässan.

Inom kultur/so-området har kurser och fortbildningsresor till framför allt Israel varit eftersökta för studier av de olika världsreligionerna. Ansökningar avseende studieresor till Bryssel (EU) och New York (FN) har också funnits med de flesta åren under 2000-talet. Studieresor till historiska platser med koppling till andra världskriget och förintelsen ingår också bland ansökningarna.

Geografisk fördelning

En översiktlig beskrivning av den regionala och kommunala fördelningen av stipendieansökningarnas ursprung gjordes 2013. Möjligheten att söka stipendium för fortbildningsaktiviteter har annonserats i lärarpressen inför varje ansökningstillfälle. Information finns också på SFUB:s hemsida sedan mer än tio år tillbaka. Detta innebär att kunskapen om SFUB:s stipendier borde finnas på de flesta skolor i riket.

När ansökningarna inför 2013 fördelades utifrån län framkommer följande:

- * De län som uppvisar minst tio ansökningar per 100 000 invånare är Gotland, Östergötland, Västerbotten, Västernorrland, Västra Götaland, Uppsala och Halland.
- * I fyra län är antalet ansökningar mindre än fem per 100 000 invånare, nämligen Blekinge, Kalmar, Kronoberg och Jämtland.
- * I de övriga länen är antalet ansökningar mellan fem och nio per 100 000 invånare.

1. *British Educational Training and Technology fairs.*

TABELL 1.

Ämnesområde/motsvarande (%)	2012	2013	2014
Språk (t.ex. språkresor)	40	35	30
Kultur/so (t.ex. studieresor/studiebesök)	10	17	10
Naturvetenskap/matematik (t.ex. CERN*)	10	11	14
»Metoder« (t.ex. Reggio Emilia**)	18	17	27
Praktisk/estetiskt område (t.ex. danskurser)	4	2	4
Särskilt stöd/specialpedagogik	5	5	6
Skolutbyte (t.ex. lärarutbyte)	7	5	4
Övrigt	6	8	5
	100	100	100

* Studiebesök vid CERN-laboratoriet i Geneve (*Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*).

** Studiebesök vid Loris Malaguzzi Center, olika förskolor i Reggio Emilia m.m. i Italien.

Betraktar man ansökningarna utifrån ett kommunperspektiv framkommer följande bild: Av landets 290 kommuner fanns ansökningar från 131 och det saknades alltså från 159. Bland de kommuner som har största antalet ansökningar, fler än 25, finns Göteborg, Stockholm, Norrköping och Uppsala. Förutom de 159 kommuner som saknade ansökningar helt, finns ytterligare 44 kommuner med endast en ansökan från varje.

Bland enskilda kommuner finns några med förhållandevis många stipendieansökningar i relation till folkmängden. Sannolikt sprids kunskapen inom kommunen om man fått ansökningar beviljade tidigare år. Som exempel på detta kan nämnas följande kommuner: Stenungsund, Härnösand, Mark, Mölndal, Danderyd och Norrköping.

Sammanfattningsvis kan noteras att från en majoritet av Sveriges kommuner saknas ansökningar, men att spridningen av de ansökningar som finns trots allt är relativt stor regionalt sett.

2015 redovisades vilka resmål som ansökningarna och stipendierna avsåg (tabell 2).

Resor inom Europa är mest frekventa. Ungefär hälften av resmålen inom Norden ligger i Sverige, ganska många på Island och i Finland. Ett fåtal ansökningar avser resor till Danmark och Norge. Vanligast förekommande resmål i Europa är Storbritannien (främst språkresor och deltagande i BETT-mässan) och Italien (Reggio Emilia). Ett stort antal ansökningar avser studieresor och deltagande i konferenser i Nordamerika, huvudsakligen USA. I Asien är ett tiotal länder representerade, med Israel och Turkiet som främsta resmål. Intressant att notera är att inga ansökningar för resor till Afrika har bifallits under året. Förklaringen till detta är att i stort sett alla dessa ansökningar handlar om volontärarbete och biståndsliknande aktiviteter. Även om dessa ansökningar är rimliga utifrån ett humanitärt perspektiv så faller de utanför de principer som SFUB beslutat ska gälla vid bedömningen. Slutligen kan noteras att endast ett par ansökningar avser resor till Sydamerika.

TABELL 2.

Resmål	Antal ansökningar	Antal beviljade stipendier
Europa (exklusive Norden)	409	233
Norden	109	34
Nordamerika	150	61
Asien	62	24
Afrika	37	0
Australien + Nya Zeeland	22	8
Sydamerika	3	1

Grundskolan och gymnasiet dominerar

2016 redovisas data rörande olika skolformer och verksamheter vid ansökningstillfället (tabell 3). Drygt 900 ansökningar har innehållit information som gör det möjligt att klassificera vilken verksamhet man huvudsakligen arbetar inom. Utöver det som redovisas nedan finns också ett antal kategorier med endast ett fåtal sökande, till exempel studie- och yrkesvägledare, folkhögskollärare, skolbibliotekarier och kuratorer.

TABELL 3.

Verksamhet	Antal ansökningar	Andel beviljade stipendier (%)
Förskola	39	54
Grundskola	371	43
Gymnasieskola	290	52
Skolledare	52	10
Praktisk-estetiska verksamheter*	73	22
Speciallärare	68	43
Personal på förvaltningsnivå	28	18

* Lärare i idrott, bild, musik, slöjd och dans, främst i grundskolan och gymnasieskolan.

TABELL 4.

Ansökningar från lärare i	Antal ansökningar	%	Antal beviljade	%	Antal elever i riket	%	Antal lärare i riket	%
Förskola	39	6	21	6	501 000	27	47 000*	30
Grundskola	371	53	159	48	1 024 000	55	80 000	52
Gymnasieskola	290	41	150	46	343 000	18	27 000	18
	700	100	330	100	1 868 000	100	154 000	100

* Här ingår endast lärare med högskoleutbildning, vilket är SFUB:s målgrupp bland personalen i förskolan.

Flest ansökningar avser arbete inom grundskolan och gymnasieskolan. Inom kategorin »grundskola« är andelen beviljade ansökningar 40 procent för tidigare år/lågstadiet och blir allt större ju högre upp i årskurserna man kommer. För senare år/högstadiet är andelen beviljade ansökningar 56 procent.

Nedan relateras ansökningarna till det totala antalet elever och lärare som fanns i förskola, grundskola och gymnasieskola läsåret 2016/17 (tabell 4). (Källa: Skolverket).

Antalet ansökningar från förskolan är klart mindre än vad man kunde förvänta sig utifrån förskolans andel av antalet elever och lärare i skolsystemet. Samtidigt visar ansökningarna från lärare i gymnasieskolan den motsatta bilden.

Sammanlagt har ett 80-tal ansökningar inkommit från skolledare och personal på förvaltningsnivå inom kommunerna. Dessa ansökningar har i mindre grad än ansökningar från verksamma lärare bifallits. Ett skäl till detta är att innehållet i ansökningarna i högre grad är av generell utvecklingskaraktär än traditionell fortbildning för enskilda befattningshavare. SFUB har hittills prioriterat fortbildning som tillgodoser den enskilde lärarens behov.

Stabila kriterier

De urvals- och bedömningskriterier som tillämpas vid bedömningen av ansökningarna har varit tämligen stabila över åren. Den som söker stipendium förväntas:

- * ha en formell lärarutbildning eller annan likvärdig utbildning för pedagogisk verksamhet.
- * ha varit pedagogiskt verksam minst tre år efter examen eller fem år före examen.
- * inte ha fått stipendium från SFUB de senaste fyra–fem åren.

En inlämnad ansökan förväntas innehålla en motivering som står i samklang med SFUB:s riktlinjer. Likaså ska ansökan innehålla en plan eller beskrivning av den fortbildningsaktivitet man söker för. I ansökan ska också finnas en beskrivning av hur resultatet från den genomförda aktiviteten ska komma kollegor och elever till godo.

Efter genomförd aktivitet ska stipendiaten lämna en försäkran om att stipendiet använts på det sätt som framgår av ansökan. I flera fall lämnas också en mer detaljerad rapport in där fortbildningsaktiviteten, oftast en språk- eller studieresa, beskrivs i termer av vilka erfarenheter och vilken nytta som kan komma den egna undervisningen till del.

SFUB:s stipendieverksamhet har genom åren möjliggjort för tusentals lärare att kunna ta del av fortbildningsaktiviteter som lärarnas arbetsgivare inte kunnat tillhandahålla. Åtskilliga miljoner har tillförts en verksamhet som det finns ett stort behov av. De reserapporter som stipendiaterna lämnar efter avslutade resor är oftast innehållsrika och visar på ett stort behov av fortbildning. SFUB har även fortsättningsvis ambitionen att bidra till lärares fortbildning samt skolutveckling som ett led i »folkundervisningens befrämjande«.

SARA JOHANSSON

Resor för nya perspektiv

SFUB delar årligen ut mellan 300 och 400 stipendier till lärare och skolledare. I ansökan, som enkelt görs på webben, beskriver den sökande vad man ämnar använda pengarna till och summorna som utdelas varierar. Ofta används pengarna till studieresor av olika slag.

DE SOM BEVILJAS stipendier ska efter genomförandet lämna en redovisning i form av en skriftlig reserapport. Här möter vi några av de senaste årens stipendiater:

Träffade kollegor i Norge

Anita Kenneman är lärare i svenska som andraspråk på Valsätraskolans lågstadium i Uppsala. Hon sökte – och fick – ett stipendium 2020, men allt sköts upp på grund av pandemin. Syftet var att åka till Norge och besöka skolor för att kunna jämföra med hur det ser ut i Sverige.

I oktober 2021 kunde resan så bli av. Hon och en grupp på sammanlagt sex personer, bestående av speciallärare och lärare i svenska som andraspråk, spenderade några dagar med skolbesök hos våra norska grannar.

– Vi fick planera om en del på grund av pandemin då det inte gick att besöka de ställen vi först tänkt, berättar Anita.

Resan planerades av en kollega som sedan tidigare hade goda kontakter i Norge och gruppen fick även möjlighet att besöka lärarnas fackförbund. Även om allt inte blev som det först var tänkt blev resan mycket lyckad.

– Det blev den verkliga. Man får dels intryck på olika plan, dels väldigt



Foto: Privat.

Anita Kenneman (näst längst till höger) och kollegorna utanför den första skolan de besökte.

reella kunskaper. Och det ger perspektiv på det egna arbetet. Sedan är det också härligt att få göra något tillsammans med kollegorna, säger Anita.

Är det något särskilt du minns från detta efteråt?

– En skola vi besökte var väldigt digitaliserad, och det är ju bra, men de hade inte råd att köpa böcker, vilket kändes märkligt. Men det är framför allt mötet med människor och insikter om hur mycket vi har gemensamt som är det som stannar kvar.

Undersökte det arabiska skolsystemet

Läraren Pär Skarpemo på vuxenutbildningen i Falkenberg fick möjlighet att under en vecka studera det arabiska skolsystemet på nära håll. Han och två kollegor åkte i slutet av november 2021 till Libanon för att besöka skolor. Det är mycket ovanligt med vuxenutbildning i Libanon, vilket gör att det kan bli lite av en pedagogisk krock när vuxna personer kommer till Sverige och ska sätta sig i skolbänken här.

Under veckan besökte de bland annat den libanesiska lärarhögskolan, där de fick tillfälle att prata med blivande kollegor.

– Vi insåg snabbt att vi hade väldigt mycket gemensamt och ofta tänker på liknande sätt kring utbildning. Skillnaden ligger främst i att vi har en struktur i Sverige där vi kan implementera det vi lär oss. Det har hjälpt mig sätta det svenska skolsystemet i perspektiv, berättar Pär.

Varför reste ni till just Libanon?

– En i vår grupp hade kontakter där. Jag tror att det var väldigt viktigt för att få till en bra resa.

Hur fick du reda på att den här stipendiemöjligheten fanns?

– Det var via en kollega från lärarutbildningen i Jönköping. Han hade varit på en resa till Kenya och tipsade om SFUB. Först trodde jag att det var en organisation som bara verkade lokalt, men jag förstod sedan att man kunde söka från hela Sverige, säger Pär.

Skulle du uppmana fler lärare och skolledare att söka stipendier av detta slag?

– Ja! Det är nyttigt att lämna sin egen bubbla och få nya erfarenheter.



Foto: Privat.

Pär Skarpemo i samtal med kollegor under besöket i Libanon.

Inspiration i London

Anna Nylöw och Linda Calles arbetar som förstelärare i so respektive svenska som andraspråk på Rudsskolan i Karlstad. Tack vare stipendium från SFUB kunde de besöka BETT-mässan i London i början av 2020. Mässan anordnar event kring utbildning och ny teknik i hela världen, men den största samlade mässan är i London där syftet är att inspirera och sprida nya idéer kring hur man kan använda IT i skolan.

– Det var en oerhört inspirerande resa yrkesmässigt. Att få möjligheten att lyssna och få besöka aktörer som arbetar med sådant som vi sedan kunde implementera i vår verksamhet var väldigt givande. Och som privatperson var det ju ett jättelyft att få möjligheten att tillsammans med mina kollegor resa till BETT och fylla på kunskaps- och energireserverna, säger Anna Nylöw.

Linda Calles hade genom kollegor på andra skolor fått kännedom om stipendierna från SFUB, och tillsammans med Anna Nylöw började hon undersöka möjligheterna att åka till utbildningsmässan i London.

– I ansökningsformuläret förklarade vi tydligt vad vi ville göra och vad vi förväntade oss av resan, samt hur den kunde gynna inte bara oss utan även våra kollegor och våra elever på skolan.

Båda arbetar även som IT-handledare på skolan och efter resan blev de del av ett större projekt som handlar om att göra skolan likvärdig för alla elever, även när det handlar om digitala resurser. Och där kom de nya kunskaperna väl till pass.

– Vi fick tillgång till forskning och metoder, strategier och sätt att tänka som gynnar fler elever. Och denna kunskap kunde vi nu dela med oss av, berättar Linda.

De båda kollegorna är ense om att fler borde ta den här möjligheten till kompetensutveckling och inspiration.

– Hittar man en fortbildning som man tror skulle kunna bidra till personlig utveckling och ge energi till yrkesrollen så ska man absolut söka stipendier, kanske kan man få chansen att göra något som man annars inte skulle ha fått, säger Linda Calles.



Foto: Privat.



Anna Nylöw (längst upp) och Linda Calles fick även chans att göra ett studiebesök på Google under dagarna i London.

Anna Nylöw håller med:

– Stipendiet gav oss möjligheter att få kunskaper som vi aldrig skulle kunnat få tillgodogöra oss annars. Tack vare SFUB blev vi kunnigare, vi kunde inspirera våra kollegor på hemmaplan och dessutom hade vi enormt roligt på vägen.

HENRIK BOHLIN

Hur utbildar man självständiga medborgare?

SÄLLSKAPET FÖR växelundervisningens befrämjande, i dag Sällskapet för folkundervisningens befrämjande, grundades i syfte att verka för god utbildning åt alla oberoende av samhällsklass och ekonomiska resurser.¹ Sällskapets mål var ambitiösa. I sin anhållan till kungen om fastställande av stadgarna förklarade direktionen att sällskapet förutom »undervisningens första elementer« skulle verka för att ge varje elev

denna känsla av sitt värde, detta medvetande av sin förmåga och detta begrepp om omutlig rättvisa, som han bör öva och åtnjuta, vilka karakterisera den trogne undersåten och den självständige medborgaren.²

Enligt direktionens och sekreterarens årsberättelser för 1823 skulle sällskapet verka för »en allmännare upplysning och alla därav följande medborgerliga dygder«, och därigenom »bliva en viktig länk i den stigande kedjan av medborgerliga bemödanden för vårt släktes utveckling i vishet och sanning, i godhet och dygd«.³ Samhällsnyttan av detta förklarades i några av de tal

1. Serdén 1973, s. 56.

2. Citerat i Serdén 1973, s. 15–16.

3. Citerat i Serdén 1973, s. 18.

som hölls vid sällskapetets första årshögtider, där det framhölls att »bildning ända ned till den ringaste medborgaren är ett oeftergivligt villkor för samhällets upprätthållande, trevnad och lugn«, att det bara är genom en sådan allmän folkbildning som »vår politiska och medborgerliga frihet kan fullkomnas« och att »en fri folkbildning är det kraftigaste stöd för all högre bildning och den säkraste borgen, för att denna kommer samhället till gagn«.⁴

Bildning var med andra ord en huvuduppgift för sällskapet, närmare bestämt en medborgerlig bildning som skulle omfatta alla oavsett samhällsklass och ekonomiska tillgångar.⁵ Denna idé, vill jag hävda, är lika aktuell nu som den var då.

Bildningstanken

Det moderna bildningsbegreppet utvecklades omkring år 1800 av tyska tänkare som Kant, Goethe, Herder och Wilhelm von Humboldt, och kan förstås som en reaktion på den politiska situationen i Västeuropa vid slutet av 1700-talet.

Den rådande samhällsordningen hade skakats i grunden av upplysningen och revolutionerna i Nordamerika och Frankrike. Förut ansågs överheten ha fått sin makt från Gud, nu skulle makten utgå från folket. Det nya synsättet formuleras i den amerikanska självständighetsdeklarationen från 1776, där det slås fast att regeringar får sina befogenheter genom de styrdas samtycke och har inrättats för att säkra människors rätt till liv, frihet och strävan efter lycka, och i franska nationalförsamlingens deklaration om mänskliga rättigheter från 1789, där det bland annat talas om lagarna som uttryck för allmänviljan och varje medborgares rätt att delta i stiftandet av dem.⁶ De som förr varit kungens undersåtar var nu fria medborgare.

4. Citerat i Serdén 1973, s. 17, och Nylund 1939, s. 96.

5. Om medborgerlig bildning som mål för Växelundervisningssällskapet verksamhet, se Neidenmark 2011, s. 111–113.

6. *USA:s självständighetsförklaring* och *Deklarationen om människans och medborgarens rättigheter*.

Men var de nyblivna medborgarna mogna för sitt nya ansvar? Var folket verkligen kapabelt att styra sig självt? De som hade trott att revolutionen i Frankrike skulle bli början på en tid av upplysning, frihet och lycka fick uppleva besvikelsen att se den leda till inbördeskrig, skräckvälde och slutligen återupprättande av monarkin under Napoleon. Därmed ställdes framstegsvänliga sympatisörer med revolutionens ideal inför frågan vad som gått fel och hur man skulle kunna reformera samhället enligt upplysningens och revolutionens principer utan att upprepa misstagen.

Tyska progressiva intellektuella såg utbildning som nyckeln till det fria medborgarsamhället. Om människor skulle styra sig själva gemensamt måste de först skaffa sig tillräckliga kunskaper och intellektuella färdigheter för att tillsammans kunna resonera sig fram till välövervägda beslut. Men det räckte inte med en rent intellektuell upplysning som bara berörde förnuftet. Utbildningen måste också utveckla de moraliska och medborgerliga dygder som krävs för att sätta gemenskapen före sitt egenintresse. Den måste forma hela människan, inte bara intellektet utan hela personligheten, både huvudet och hjärtat, såväl tänkandet som känslorna och viljan. För detta använde man ordet *Bildung*, som på svenska blev bildning.⁷

Av de tidiga bildningstänkarna var Wilhelm von Humboldt kanske den som kom närmast att ge en definition av bildningsbegreppet och även den som gjorde de mest utarbetade försöken att omsätta bildningsidéerna i praktiska skolreformer. Humboldt talar i en skrift från 1792 om den »högsta och mest harmoniska (*proportionierlichste*) bildningen av de mänskliga förmågorna till en helhet« som människans högsta mål, och frihet som det viktigaste villkoret för denna bildning.⁸ När han senare som tjänsteman i preussiska inrikesministeriet 1809–1810 fått i uppgift att planera reformer av det preussiska undervisningsväsendet rapporterar han till kungen att skolsystemet ska utformas

7. Beiser 2003, s. 89–90.

8. Humboldt 1903a, s. 106.

på ett sådant sätt, att var och en av Ers Kungliga Majestäts undersåtar kan bildas till sedliga människor och goda medborgare [...] vilket uppnås genom att man i undervisningsmetoderna inte fäster avseende vid att eleverna lär sig det ena eller det andra, utan vid att minnet övas, förståndet skärps, omdömet förbättras och den moraliska känslan förfinas.⁹

Allsidig utveckling av de mänskliga förmågorna, gott medborgarskap och god moral (»sedlighet«) är alltså bildningens kärnpunkter, enligt Humboldt. Frihet är ett nödvändigt villkor för bildning och samtidigt bildningens mål. Utan frihet kan individen inte utvecklas till en god medborgare och människa, men staten bör inte ge individerna större frihet än de är kapabla att ansvara för med hänsyn till sin bildningsnivå.¹⁰ I det utbildningssystem Humboldt planerade var det därför avgörande att graden av frihet och självständighet ökade från grundskolan och uppåt. I grundskolan var allsidig utveckling det viktigaste. Eleverna skulle utveckla grundläggande kunskaper och färdigheter som gjorde dem i stånd att lära sig under lärarens ledning. Matematik, språk och historia var viktiga ämnen, men undervisningen skulle inte bara gälla huvudet utan hela människan, även kroppen genom gymnastik, ögat och örat genom teckning och musik och själen genom religionsundervisning och utveckling av den naturliga moralkänslan.¹¹

I undervisningen är huvudsaken inte, som hittills varit det vanliga, att barnet lär sig läsa, skriva, räkna och så vidare, utan att alla kroppens och själens huvudförmågor utvecklas och övas i största möjliga harmoni och överensstämmelse, varigenom de nyss nämnda färdigheterna uppkommer av sig själva.¹²

9. Humboldt 1903b, s. 205, min översättning.

10. Humboldt 1903a, s. 241–244.

11. Humboldt 1920b, s. 276–279, Humboldt 1903b, s. 211.

12. Humboldt 1903b, s. 210, min översättning.

Gymnasiet bygger vidare på grundskolan och har till huvuduppgift att förbereda för högre studier. Eleverna ska i slutet av gymnasieutbildningen ha nått så långt i kunskapsutvecklingen att läraren inte längre har något kvar att lära dem.¹³ På universitetet får de sedan forska själva under handledning av en akademisk lärare och har full frihet att styra innehållet i sina studier (*Lernfreiheit*).¹⁴

Svensk bildningsdebatt i början av 1800-talet

Det svenska ordet »bildning« i betydelsen fostran eller själsodling är ett lån från tyskan. Det användes första gången på 1790-talet,¹⁵ och fick en viktig roll i det tidiga 1800-talets debatter om skolan. Ett exempel är rektor Gustaf Abraham Silverstolpes argumentation för reformer i skolsystemet vid 1809 års riksdag och i senare skrifter.¹⁶ Silverstolpe, som senare blev en av de första medlemmarna i Växelundervisningssällskapet, varnade för att den nya grundlag som just beslutats och de friheter den garanterade inte skulle bli mer än döda bokstäver om de inte skyddades av »nationens verkliga duglighet«, en duglighet som bara kan utvecklas genom utbildning. Staten bör kräva av alla medborgare att de genom utbildning gör sig medvetna om sina plikter och rättigheter som samhällsmedlemmar. I gengäld har staten skyldighet att anordna sådan utbildning. Allmän folkundervisning »är medlet hvarigenom Grundlagens anda sprider sig till alla delar af Stats-kroppen, medlet hvarigenom Statens fortskridande till en högre frihet ständigt befordras«.¹⁷ Bara statligt anordnade folkskolor kan skapa de villkor

13. Humboldt 1920b, s. 279, min översättning.

14. Humboldt 1920a, s. 261, min översättning.

15. *Svenska Akademiens ordbok*, uppslagsord »bildning«, läst 2022-07-02.

16. Om Gustaf Abraham Silverstolpes verksamhet i Sällskapet för växelundervisningens befrämjande, se Neidenmark 2011.

17. Silverstolpe 1926a, citat från s. 3 och 4.

enligt hvilka en varelse sådan som människan, ständigt nalkande sig till en högre bildning, kan komma i besittning af borgerlig frihet. Nationens tilltagande bildning bör således vara beräknad såsom ett mål för sjelfva Statsinrättningen, och den allmänna uppfostran blifva icke allenast Statens rättighet att sköta, utan äfven Statens plikt att besörja.¹⁸

Kärnpunkterna i Silverstolpes bildningsideal är desamma som hos Humboldt – sedlighet, gott medborgarskap och en allsidig utveckling av de mänskliga förmågorna – men det finns en starkare betoning av individernas skyldighet att försvara nationens oberoende och de medborgerliga friheterna. Man kan i detta medborgerliga bildningsideal ana en potentiell målkonflikt mellan statens och individernas behov och intressen, som sedan blir ett återkommande tema i bildningstankens historia.¹⁹ Å ena sidan kräver staten en bildning »efter statens ändamål« av sina medborgare,²⁰ å andra sidan är statens viktigaste ändamål att bevara gemenskapens och de enskilda medlemmarnas frihet. En ensidig betoning av antingen statens rättigheter i förhållande till individerna eller av individernas friheter i förhållande till staten kan leda resonemanget i antingen auktoritär eller liberal riktning.

Ett helt annorlunda bildningsideal, det nyhumanistiska, företrädades av inflytelserika kulturpersonligheter som Esaias Tegnér, Erik Gustaf Geijer och ärkebiskop Carl von Rosenstein.²¹ Enligt nyhumanisterna var studiet av den antika grekiska och latinska litteraturen den främsta vägen till bildning. En av dem som argumenterade för denna ståndpunkt var Jonas Palm, som var konrektor (motsvarande biträdande rektor) vid Malmö skola. I ett tal från 1814 hävdar Palm att studiet av grekisk och latinsk grammatik och litteratur är nyttigt på tre olika sätt, nämligen genom att stärka kärleken till

18. Silverstolpe 1926b, s. 10.

19. Se t.ex. Gustavsson 1991, s. 29–33.

20. Silverstolpe 1926b, s. 11.

21. Om nyhumanismen och det tidigare 1800-talets bildningsdebatt, se Hammar 2017.

fosterlandet och ge moralisk och formell bildning. En stat är beroende av sina medborgares stöd och deras vilja att göra uppoffringar för den, och ingenting kan inspirera mer till sådant än historierna om grekernas och romarnas strider för frihet mot perser, etrusker och andra yttre och inre fiender.²²

I en tid som vår, då de fleste Stater, förrutnade i sin grundval, synts luta till fall, hvar skulle man väl säkrare söka ett försvar emot det inbrytande förderfvet och slappheten än just i det kraftiga minnet af Nationer, som vågat att tänka högt om sig sjelfva och att lefva och dö för sitt land?²³

Det är i ungdomsåren, innan vi genom vuxenlivets många bekymmer »träda in i Egoismens Schola«, som vår passion för allt stort och ädelt kan väckas. Genom betraktandet »af det sköna och stora i konsten, genom smakens bildande förädlas och tämjes sinnligheten, som annars brusar ut till råhet och förderf«. Bildningen av det estetiska smaksinnet är alltså samtidigt en bildning av känslolivet och moralen.²⁴

Den klassiska litteraturen ger enligt Palm även formell bildning, vilket snarast motsvarar det som i dag skulle kallas generiska kognitiva förmågor. Att studera grekisk och latinsk grammatik vänjer sinnet vid »regel och ordning, hvarförutan all kunskap blir dunkel och oredig«. En del upplever de klassiska studierna som tråkiga och har svårt att se någon nytta av dem, men detta är i själva verket ingen nackdel utan en fördel, eftersom det tråkiga och ansträngande »lär barnet, att lifvet ej ständigt kan vara en lek, att sinnet måste styrkas liksom kroppen genom arbete, och att man ej sofver sig till kunskap och förtjenst«.²⁵

Gott medborgarskap, sedlighet och allsidig personlighetsutveckling är viktiga element i det nyhumanistiska bildningsidealet, precis som i det demokratiska. En gemensam nämnare är också att bildning enligt båda

22. Palm & Tegnér 1919, s. 314.

23. Palm & Tegnér 1919, s. 314–315.

24. Palm & Tegnér 1919, s. 315–316.

25. Palm & Tegnér 1919, s. 313, 318.

idealen motiveras av en moralisk snarare än ekonomisk samhällsnytta.²⁶ Som kontrast kan nämnas att vissa medlemmar av bondeståndet motsatte sig införandet av allmänna folkskolor med motiveringen att bönderna behövde sina barn i arbetet hemma på gården och klarade sig bra med de kunskaper i läsning och räkning de skaffade sig på andra sätt än genom skolundervisning.²⁷ Här kan man ana ett synsätt där nyttan av utbildning förstås i rent ekonomiska termer, ett synsätt som långt senare kommit att bli det dominerande i politiskt beslutsfattande om utbildning.

Trots likheterna mellan det medborgerliga och det nyhumanistiska bildningsidealet finns en uppenbar skillnad: vägen till verklig bildning är enligt nyhumanisterna bara öppen för det lilla fåtal som kan ägna sig åt lärda studier i grekiska och latin – Tegnér varnade till exempel för att en allmän folkundervisning bara skulle leda till ytlig »halvbildning« som skulle göra mer skada än nytta.²⁸ Dessa två bildningsideal kom att brytas mot varandra i de båda skolutredningar – »uppfostringskommittéer« – som tillsattes 1812 och 1825. En minoritet i kommittéerna stödde Silverstolpes förslag att införa allmän folkskola, men majoriteten avvisade förslaget och ansåg att det var socknarnas och stadsförsamlingarnas ansvar att anordna undervisning för barnen.²⁹

Enligt en tolkning var striden mellan det nyhumanistiska och det demokratiska bildningsidealet i grunden en intressekamp mellan den välutbildade medelklassen och befolkningsmajoriteten av bönder och arbetare. Enligt en annan tolkning var det i första hand statens ansträngda finanser efter Napoleonkrigen och förlusten av Finland som satte stopp för omfattande statligt finansierade utbildningsreformer och därmed för en allmän folkundervisning i offentlig regi. För den senare tolkningen talar att många av de ledamöter som i uppfostringskommittéerna motsatte sig allmän folkundervisning, däribland ärkebiskop Carl von Rosenstein, blev

26. Om begreppet moralisk samhällsnytta, se Hammar 2017, särskilt s. 609, 637.

27. Isling 1980, s. 91.

28. Isling 1980, s. 79.

29. Se t.ex. Isling 1980, s. 68–75.

medlemmar i Växelundervisningssällskapet och i denna egenskap verkade för just allmän folkundervisning.³⁰

En tredje tolkning, som inte utesluter de två andra, är att det bildnings- eller fostransideal som framför allt motiverade strävandet efter allmän folkundervisning inte hade så mycket att göra med de tyska bildningstänkarnas teorier om fri och allsidig personlighetsutveckling eller med de ideal som kom till uttryck i Växelundervisningssällskapets högtidstal, utan handlade om statens och medelklassens försök att disciplinera underklassen – särskilt dem man uppfattade som arbetsovilliga och potentiella upprorsmakare – som skulle avvänjas från dagdriveri, superi och sexuell lössläpphet och tränas till arbetsamhet, nykterhet och lojalitet mot staten. För detta talar bland annat att den militäriska disciplinen i många växelundervisningsskolor verkade mer lämplig för sådana syften än för att bilda självständigt tänkande fria medborgare.³¹

Vid 1800-talets början var kanske tiden helt enkelt inte mogen för en skola där elever bildas till verkligt fria medborgare, om inte annat därför att bara ett litet fåtal kunde ägna sig åt studier på mer än elementär nivå. Men av detta följer inte att idealet om en medborgarbildning bara var tom högtidsretorik för att dölja en agenda med krassare motiv. Även om bildningsidéerna kan ha fyllt sådana funktioner pekade de *också* ut en möjlig riktning för framtiden, en väg som kanske inte förrän långt senare skulle bli framkomlig. Ett nedslag i bildnings- och skoldebatten närmare vår egen tid kan belysa detta.

30. Se Neidenmark 2011, s. 54–86.

31. Se Larsson 2014 och Magnusson 1993.

Bildningstankens återkomst

I Tyskland blev nyhumanistisk bildning under 1800-talet en institutionaliserad del av ämbetsmännens utbildning. Bildning kom att stå för ett tillägnande av fastslaget gemensamt bildningsgods, som reglerades av kurskraven i gymnasiet och universitetens utbildningsprogram.³² Det tyska bildningsborgerskapet försvarade sina privilegier genom att kräva att gymnasieexamen skulle vara ett krav för statlig anställning och att gymnasiestudier framför allt skulle ägnas åt de klassiska språken. Matematik, naturvetenskap och moderna språk avfärdades som »nyttokrams« utan egentligt värde. Försvaret av klassprivilegierna ledde till en växande klyfta mellan bildningseliten och folket i övrigt.³³

I Sverige försvann bildningsbegreppet nästan helt ur den utbildningspolitiska debatten efter andra världskriget, förutom i sammansättningar som »allmänbildning« och »folkbildning«. Det uppfattades som en kvarleva från 1800-talet och »de bildade klassernas« förakt för de »obildade« »lägre« klasserna. Undervisningen i den nya demokratiska svenska skolan skulle i stället bygga på modern psykologisk och pedagogisk forskning, oftast med nordamerikanskt ursprung.³⁴ Bildningstanken verkade ha hamnat på historiens sophög.

Någon gång under 1980-talet vaknade ändå intresset för bildningstanken igen, och med Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* 1992 fick begreppet en sorts återupprättelse och officiellt godkännande.³⁵ Utredarna, som skulle lämna förslag till nya läroplaner för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen, såg den bildningsteoretiska traditionen som en viktig idékälla att ösa ur när det gällde frågor som vilket kulturarv skolan ska överföra, vilka värden och kunskaper den ska utveckla

32. Gustavsson 1991, s. 31–32.

33. Ringer 1969, s. 26, 29. Se även Bollenbeck 2000 och Pechar 2012.

34. Broady 2012, s. 288–289, och SOU 1992:94, s. 57, 369–370.

35. Broady 2012 s. 290.

och hur den ska förbereda för livslångt lärande i en föränderlig värld. Den empiriska psykologin, hävdade de, kan inte ersätta den filosofiska och pedagogiska reflektion kring sådana grundläggande frågor som bildningstanken representerar, särskilt inte i en tid då snabba samhällsförändringar och ökad pluralism gör det mindre självklart än tidigare vilka kunskaper som kommer att behövas i framtiden och vilka värden som kan och bör delas av alla.³⁶ Ett tiosidigt avsnitt i huvudtexten och en tjugofyrasidig expertbilaga ägnades därför åt frågan vad bildning kan betyda i vår tid och varför det är nödvändigt att diskutera detta i dagens skola och skolpolitiska debatter.

Så sent som i 1940 års skolutredning hade en traditionell humanistisk bildning kunnat ses som grunden för skolans fostransuppdrag. Dåtidens utredare betraktade det som oproblemiskt att det fanns ett bestämt bildningsideal i skolan och att detta byggde på en svensk bildningstradition där idéer från den grekiska och romerska antiken och kristendomen inarbetats av tänkare som Esaias Tegnér och Viktor Rydberg.³⁷ När frågan om bildning femtio år senare ställdes i *Skola för bildning* låg betoningen i stället på ett demokratiskt bildningsideal som på många sätt liknar det tidiga 1800-talets, även om skolans funktion att föra vidare ett kulturarv också betonades. Behovet av bildning motiveras i utredningen bland annat med att samhällsutvecklingen medfört ökade krav på medborgerligt inflytande och frihet att välja mellan olika alternativ. Eleverna behövde förberedas för att delta i det demokratiska samhällslivet genom att

utveckla en vana att grunda sina ståndpunkter på kunskaper och förnuftsmässiga övertygelser snarare än på något av auktoriteter föreskrivet eller på tradition. Detta är, i djupaste mening, att vara en kunskapande person [...]³⁸

36. SOU 1992:94, s. 41–45, 57, 347.

37. SOU 1944:20, s 48–49.

38. SOU 1992:94, s 61.

En av skolans viktigaste uppgifter är därför att ge eleverna medborgerlig bildning, vilket bland annat innebär att de ska

kunna, vilja och våga använda det talade och skrivna språket, ha förmåga till kritisk granskning och att kunna möta och värdera argument. Det innebär också en vana att fungera i demokratiska former och en delaktighet i vårt kulturarv i vid mening.³⁹

Om bildningstanken efter kriget kommit att uppfattas som ett »förtryckarinstrument« gällde det nu att framhäva bildningens frigörande potential.⁴⁰ Utredarna påminde om att skol- och gymnasieundervisningen enligt Humboldt skulle fostra till frihet och att vetenskapen inte fick ses som givna kunskaper som de studerande skulle delges utan som en process där man aldrig når ett slutgiltigt mål.⁴¹ Bildningsbegreppet handlar inte om att tillägna sig ett färdigt bildningsgods utan bygger på tanken att människan är en varelse som

skapar sig, gör sig till något inte som fanns innan. Detta är kärnan i det begrepp *Bildung* som under sjuttonhundratalets slut och tidigt artonhundratalet blev ett centralt pedagogiskt begrepp. Bildning i denna mening är att åstadkomma något inte på förhand givet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig.⁴²

39. SOU 1992:94, s 14.

40. »Redan ordet bildning uppfattades som dels antikverat, dels ett förtryckarinstrument«: Broady 2012, s. 289.

41. SOU 1992:94, s 50, Humboldt 2009.

42. SOU 1992:94, s 49.

Liksom i Silverstolpes medborgerliga bildningstanke tvåhundra år tidigare är alltså frihet det centrala värdet i det bildningsideal som formuleras i *Skola för bildning*. Men både på idémässig och realpolitisk nivå är frihet ett mer problematiskt ideal än man kanske skulle kunna tro.

Den svåra konsten att styra bildning

Som nämnts finns en spänning eller målkonflikt mellan frihet och styrning i bildningstanken. En alltför stark styrning av bildningen riskerar att göra den till ett föreskrivet socialt beteende och kunskapsinnehåll som individen kan anpassa sig till på ett rent mekaniskt och instrumentellt sätt. Bildning i fullständig frihet riskerar å andra sidan att bli en rent inre och privat angelägenhet, en personlig utvecklingsprocess för individen utan konsekvenser för medborgarskap eller samhälle. Enligt idéhistorikern Bernt Gustavsson har bildningsarbetet varit som mest dynamiskt när bildningen varken reducerats till den eller andra av dessa motpoler, när man lyckats förena det svårförenliga och bevara bildningstankens komplexitet.⁴³

Helt i enlighet med detta förs i *Skola för bildning* ett komplext resonemang om styrning och frihet, där utredarna ger argument för båda utan att entydigt eller ensidigt ta ställning för någondera. Å ena sidan betonas genomgående att bildning är en fri process där individen söker sig fram utan förutbestämda mål. Bildningsmål är ett självmotsägande begrepp, hävdar utredarna; »den klassiska bildningstanken är oförenlig med på förhand utstakade lärogångar och detaljerade kursplaner«.⁴⁴ Å andra sidan kan skolan inte enbart syfta till individens självbildning. Oförenligheten med föreskrivna lärogångar utesluter inte »ambitionen att bereda eleverna tillträde till kunskapstraditioner«. Den klassiska bildningstanken »har inget gemensamt med föreställningen om fri fostran i form av ohämmad

43. Gustavsson 1991, s. 31–33, citat från s. 32.

44. SOU 1992:94, s. 50–51.

utveckling av förmågor som naturen nedlagt i barnet». ⁴⁵ I sin expertbilaga till utredningen kallar Donald Broady till och med självbildningsidealet »en borgerlig utopi» som inte går att förverkliga i skolan därför att skolan »alltid haft fler uppgifter än att bereda eleverna tillfälle att bilda sig». ⁴⁶ I huvudtexten resonerar utredarna som följer.

Inget samhälle kan fortleva om inte de äldres kunskaper och erfarenheter förs vidare till de yngre, en överföring som i ett modernt samhälle i hög grad ombesörjs av skolan. För att använda ett ord som ibland har fått en negativ klang: skolan måste per definition ägna sig åt förmedlingspedagogik. Det må vara ett inlärningspsykologiskt sakförhållande att kunskaper aldrig kan »läras ut», utan enbart förvärvas genom egen aktivitet, men ur ett kulturvetenskapligt perspektiv hör överföringen av vetande och värden till skolans centrala och ofrånkomliga funktioner. I ett demokratiskt samhälle är det rimligt att alla elever blir delaktiga av ett slags gemensamt kulturellt minimum. ⁴⁷

Det är lätt att förstå varför *Skola för bildning* har kallats »en synnerligen motsägelsefull produkt». ⁴⁸ Å ena sidan måste bildningen vara fri och inte styras av förutbestämda mål, å andra sidan är det självklart att det ska finnas förutbestämda mål och att ingen fri bildning är möjlig inom skolans ramar. Går detta ihop och i så fall hur?

Läroplanskommitténs försök till lösning på problemet utgår från två nya begrepp som kommittén lanserar: »strävansmål» och »uppnåendemål» (i 1994 års läroplaner »mål att sträva mot» och »mål att uppnå»). ⁴⁹

45. SOU 1992:94, s. 51.

46. SOU 1992:94, s. 352.

47. SOU 1992:94, s. 51.

48. Englund 2003, s. 58. Se även Broady 2012, s. 294: »betänkandet bågade av motsättningar».

49. Om relationen mellan bildningens frihet och begreppet strävansmål, se SOU 1992:94, s. 50, och Carlgren 2012, s. 126–130.

Uppnåendemål är kunskapsmål som alla elever ska garanteras nå under sin skolgång och som ska användas för att bedöma elevers kunskapsutveckling. Strävansmålen ska däremot vara så högt ställda att de inte kan uppnås helt, men ska ändå styra inriktningen av skolans arbete genom att peka ut möjligheter till utveckling och fungera som utgångspunkter för lokala diskussioner om undervisningens uppläggning och urval av kunskapsstoff. ⁵⁰ Att bildningsmål är ett självmotsägande begrepp kan då förstås som ett påstående om uppnåendemål men inte om strävandemål. Bildning som strävansmål bör tvärtom vara en av de viktigaste utgångspunkterna för de lokala diskussioner om undervisningens inriktning mellan lärare, skolledare och elever som utredarna förespråkar.

Detta hänger samman med de nya principer för styrning av skolan som höll på att introduceras i början av 1990-talet. Staten skulle inte längre detaljreglera skolan utan bara ställa upp övergripande mål som lämnade ett stort handlingsutrymme, ett »utvecklingsmässigt frirum», att lokalt besluta om undervisningens mål, former och innehåll. Denna »deltagande målstyrning» skulle göra att lärarna och i viss utsträckning även eleverna tilläts och tvingades att självständigt söka svaren på de grundläggande frågorna om skolans syfte och vad som är möjligt, meningsfullt och viktigt att lära sig,

I grunden måste alltså frågan om vad bildning i vår tid bör vara, ställas i relation till det konkreta arbetets förutsättningar och villkor. [...] Det är viktigt att konstatera att det svenska utbildningsväsendet i sin administrativa utformning kanske aldrig varit närmare att ge skollärarna och eleverna en smula av den *Lehrfreiheit* och *Lernfreiheit* som var det nyhumanistiska universitetets adelsmärke. ⁵¹

50. SOU 1992:94, s. 15.

51. SOU 1992:94, s. 11, citat från s. 48–49 och 56–57. Ordet »frirum» används i SOU 1992:94, s. 18, 173 och 197.

Att förstå bildningsbegreppet blir alltså i *Skola för bildning* självt en del av bildningen till frihet och självständighet. Det är inte bara politiker och läroplansförfattare som behöver diskutera innebörden av bildning, utan kanske i ännu högre grad lärare och elever. Som Broady uttrycker det ger bildningstankens historia en repertoar som behövs för att reflektera över skolans uppgifter, en repertoar som behövs för att lärare och elever ska kunna stå emot krav och påtryckningar från politiker och intressegrupper som vill påverka skolans inriktning av andra skäl än pedagogiska.⁵²

Donald Broady citerar i sin expertbilaga till *Skola för bildning* det han kallar den oöverträffade formuleringen av bildningstanken, Kants svar på frågan »Vad är upplysning?» från 1784:

Upplysning är människans utträde ur hennes självförvållade omyndighet. Omyndighet är oförmågan att göra bruk av sitt förstånd utan någon annans ledning. Självförvållad är denna omyndighet eftersom orsaken till densamma inte ligger i brist på förstånd, utan i brist på beslutsamhet och mod att göra bruk av det utan någon annans ledning. Sapere aude! [Våga veta!] Ha mod att göra bruk av ditt eget förstånd! lyder alltså upplysningens valspråk.⁵³

Motsatsen till den bildade medborgaren är alltså den osjälvständiga undersåten som inte tänker själv utan får sin världsbild dikterad av överheten. Skolan har till uppgift att fostra fria medborgare. Som framgått kräver detta enligt *Skola för bildning* att friheten börjar redan i skolan genom att eleverna medverkar i de diskussioner som styr undervisningens inriktning och innehåll, inom de vida ramar som sätts av läroplanerna. Men den senare utvecklingen av skolan har gått i en annan riktning.

52. SOU 1992:94, s. 347.

53. Kant 1989, s. 27. Citatet återges i SOU 1992:94, s 349.

»Målstyrningens tyranni«

Läroplanskommittén misslyckades i försöket att skapa ett frirum för skol-utveckling och individuell bildning genom »strävansmål« som skulle skiljas från »uppnåendemål«. En utredning från 2007 konstaterade att lärare och skolledare som arbetade med de nya läroplanerna upplevde systemet som alltför komplicerat och svårbegripligt. De olika typerna av mål i läroplan och kursplaner hade blivit så många att en lärare kunde ha 270 olika mål att följa i sitt arbete. Strävansmålen uppfattades som alltför abstrakta och vaga för att kunna användas i planering och uppföljning. Samtidigt gjorde behovet att ge elever tydliga betygsmotiveringar att betygskriterierna i praktiken styrde mer än både strävans- och uppnåendemålen. För att förenkla och förtydliga systemet avskaffades uppdelningen i strävans- och uppnåendemål med de läroplaner som infördes 2011.⁵⁴

Hur skulle man då undvika den konflikt mellan målstyrning och bildning som Läroplanskommittén hoppats kunna komma förbi med hjälp av strävansmålen? Den frågan besvarades inte i utredningen och inte heller i den följande regeringspropositionen.⁵⁵

En annan svårighet i förverkligandet av Läroplanskommitténs visioner har att göra med det elevinflytande som enligt kommittén var en viktig förutsättning för elevernas bildning. Elevernas inflytande i de lokala diskussionerna om undervisningsmål, innehåll och arbetsformer skulle öka med deras ökande mognad. Helt i enlighet med Humboldts idéer om ökad frihet från grundskola till universitet hoppades kommittén att eleverna därmed gradvis skulle utveckla ett större ansvar för sina studier och »ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka«. ⁵⁶ Elevinflytandet var även viktigt i det nya betygssystem som infördes samtidigt med de nya läroplanerna. Eleverna och deras föräldrar skulle ha insyn i betygskriterier och andra grunder för betygsättningen, och denna öppenhet skulle ses

54. SOU 2007:28, t.ex. s. 12, 16, 75, 84, 99, 146 och 185. Se även Proposition 2008/09:87, Skolverket 2011a och Skolverket 2011b.

55. SOU 2007:28, Proposition 2008/09:87.

56. SOU 1992:94, s. 22.

som »en möjlighet att påverka, att det inte är en färdig produkt utan att lärare tillsammans med varandra och eleverna tolkar, konkretiserar och ger betyg och kriterier innebörder». ⁵⁷ Men med frihetsreformer följer alltid risken att friheten används i andra syften än reformatörerna tänkt sig.

Pedagogikforskaren Ingrid Carlgren, som deltagit i Läroplanskommittén, varnade några år senare för att elever och föräldrar skulle kunna använda inflytandet på ett sätt som motverkade lärande och bildning.

Vad krävs för att få godkänt? Hur mycket måste jag göra? Om jag gör det och det – får jag VG då? Etc. Samtidigt som systemet öppnar för att eleverna kan bli delaktiga i och få makt över sitt eget lärande öppnar det också för förhandlingar som kan leda till att eleverna begränsas i sitt lärande av sin egen förståelsehorisont. Man kan ju inte veta vad det är man ska kunna innan man kan det. Det är först när man har förstått något som man förstår vad man har förstått.

Hur kan man svara mot kravet på elevinflytande över undervisningen utan att lämna kravet på att man som lärare ska lyfta eleverna till kunskapsnivåer de inte själva känner till? Det uppstår ett dilemma mellan att å ena sidan tillsammans planera det eleverna ska lära sig innan de gör det och därmed riskera att trivialisera innehållet i skolarbetet – och å den andra att hålla på kunskapens hemlighet och då lämna alltför många elever i ovetenskap om vad som förväntas av dem. ⁵⁸

Carlgren har utvecklat kritiken i en diskussion av 2011 års läroplaner. De kunskapskrav för olika betygssteg som ingår i dessa, hävdar hon, har skapat »genvägar till kunskap» som snedvrider och trivialiserar undervisningen. Eleverna har rätt att i början av undervisningen få veta vad de förväntas göra för att få ett visst betyg. Uppgifter som involverar komplexa kognitiva funktioner som att lösa problem och argumentera är ofta svårtolkade, vil-

ket gör att eleverna kräver att få dem förtydligade och lärarna tvingas för enkla uppgifterna för att gå eleverna till mötes. Därmed kompromissas det som skulle vara kunskapsinnehållet bort och betygskriterierna förvandlas till undervisningens faktiska kunskapsinnehåll. I stället för att förstå en dikt lär sig eleverna samtala om dikten på det sätt som gör att läraren kan sätta ett visst betyg. De lär sig låtsas kunna det de egentligen borde lära sig i stället för att verkligen kunna det. ⁵⁹

Denna utveckling beror inte enbart på utformningen av skolans styrdokument. Forskning har visat att mål- och resultatstyrningen av offentlig sektor tvärtemot de ursprungliga intentionerna har minskat frirummet för offentliganställdas självständiga professionella omdöme. ⁶⁰ Med en formulering från Donald Broady skulle man kunna säga att det inte bara är skolan som blivit offer för »målstyrningens tyranni». ⁶¹

Kanske är detta en aspekt av ett bredare fenomen, som den amerikanske moralfilosofen Michael Sandel har kallat meriternas eller meritokratis tyranni (*the tyranny of merit*). Sandel exemplifierar med en utveckling han noterat bland sina studenter på elituniversitetet Harvard, en utveckling som påminner mycket om den Carlgren beskriver i svensk skola. Konkurrensen för att komma in på elitinstitutioner för högre utbildning i USA har de senaste årtiondena blivit extrem. För att antas krävs inte bara höga betyg utan även kvalifikationer som till exempel att ha tränat ett idrottslag eller ägnat sig åt ideellt arbete. Har man råd kan man anlita särskilda konsulter som specialiserat sig på att hjälpa ungdomar att skaffa sig de rätta meriterna. Det lilla fåtal som klarar den mördande konkurrensen och lyckas bli antagna kommer ut som »omtumlade överlevare från ett livslångt hårdträningläger». Många får svårt att använda studietiden till att tänka, utforska och reflektera kritiskt över vilka de är och vad som är viktigt i livet – med andra ord att bilda sig. Tävländet har inte tränat dem till fria,

57. Skolverket 1996, s. 29.

58. Carlgren 2002, s. 25.

59. Carlgren 2016, s. 19–22.

60. Se t.ex. Ahlbäck Öberg & Widmalm 2016.

61. Lundgren & Broady 2006.

självständiga och i Kants mening myndiga individer utan till att ständigt anpassa sig och prestera sitt yttersta enligt regler som bestäms av andra.⁶²

Allmän medborgerlig bildning – ett olöst problem efter tvåhundra år

Går det att utbilda fria medborgare? Ligger det inte i sakens natur att elever i viss utsträckning är »omyndiga« i Kants mening, oförmögna att göra bruk av sitt eget förstånd utan ledning av lärare, skolledare och läroplansförfattare? Är det inte oundvikligt att skolan styrs av mål och regler som lärare och elever måste acceptera oavsett vad de tycker?

Hindren för allmän medborgerlig bildning på 1800-talet var uppenbara. Folkskola, allmän skolplikt och lärarutbildning behövde beslutas och byggas upp, det stora flertalet av befolkningen hade inte ekonomisk möjlighet att gå mer än några få år i skolan, klassklyftorna var djupa och demokrati med allmän och lika rösträtt var ett projekt för framtiden. I dag har den svenska demokratin hunnit fira 100 år, 79 procent av befolkningen mellan 25 och 64 år har gymnasieutbildning och 45 procent har högskoleutbildning.⁶³ Ändå är allmän medborgerlig bildning fortfarande långt ifrån en självklarhet.

Som Ingrid Carlgren påpekar måste något göras åt problemet att kunskapskrav och bedömningskriterier tillåts tränga ut det egentliga kunskapsinnehållet i undervisningen. För att låna ytterligare en kärnfull formulering av Donald Broady:

62. Sandel 2020, s. 179–183, citat från s. 181. »Omtumlade överlevare från ett livslångt hårdträningläger« är min översättning av *dazed survivors of some bewilder- ing life-long boot-camp* (som i sin tur är ett citat ur New York Times 2000).

63. Ekonomifakta 2021a och Ekonomifakta 2021b.

Om små barn förr hälsades av lärare som berättade att den här terminen ska vi syssla med Sveriges geografi som är kolossalt spännande, möts de i dag inte sällan av lärare som visar upp kursmålen.⁶⁴

En kontroversiell men, som jag uppfattar det, nödvändig åtgärd är att återupprätta lärarens auktoritet i förhållande till elever och vårdnadshavare. För att »lyfta eleverna till kunskapsnivåer de inte själva känner till«, som Carlgren uttrycker det, måste lärare kunna utöva sitt professionella omdöme i betygsättning och bedömning utan att alltid behöva motivera och förtydliga för dem som inte har samma ämneskunskaper och pedagogiska kompetens.⁶⁵ En riktlinje skulle kunna vara att elever bör förstå bedömningsgrunderna efter att de behärskat kursinnehållet men inte nödvändigtvis innan de gjort det.

Detta försvåras av det bredare fenomen som Sandel pekar på, ett fenomen som alltför sällan uppmärksammas i de här sammanhangen: effekterna på utbildning, bildning och demokrati av ett samhällssystem som bygger på en långt driven meritokratisk konkurrens. När barn och ungdomar pressas i konkurrensen om framtida jobb riskerar lärandet att reduceras till ett ängsligt jagande efter betyg. Det fria och självständiga kunskapssökandet blir då för många en lyx som de inte vågar kosta på sig, och lärare som vill att eleverna ska vilja göra mer än att nå kunskapsmålen får svårt att hävda sin auktoritet mot elever och föräldrar som stressas av risken att bli förlorare i den stora tävlingen om status och pengar. Här behövs en större kritisk diskussion om det konkurrens- och marknadsbaserade samhällssystem som byggts upp i Sverige och många andra länder de senaste årtiondena.⁶⁶

Trots att dessa effekter av ett strängt meritokratiskt utbildningssystem sällan tas upp i dagen skoldebatter har de varit kända länge. Redan i bör-

64. Broady 2012, s. 301.

65. Carlgren 2002, s. 25.

66. Se Bohlin 2018.

jan av 1930-talet skrev Alva och Gunnar Myrdal om ett oftast omedvetet fostransideal i skolan som

gynnar de lydaktiga egoisterna, vilka också faktiskt bäst passa in i skolarbetets organisation och bereda lärarna de minsta bekymren. [...] Skolans hela arbetssätt är sålunda till en början inställt på att ge oss människor, som sporras till arbete endast av trångt individuella motiv: individuell tävlingsiver och behov att personligen göra sig gällande. Det är ju aldrig annat än den individuella prestationen som värderas. Och den uppskattas dessutom ganska mekaniskt och summariskt efter det ytliga resultatet. [...] Men det är skolans uppgift att [...] inrikta deras [elevernas] ansträngningar på prestationen själv och icke dess mått, på saken och icke på skenet, och slutligen att inordna tävlandet under en social idealitet, som vidgar intresset långt över den individuella insatsen.⁶⁷

Skolverket har sammanställt forskning som ger en liknande bild av omedveten fostran till individualistisk demokratisyn i dagens förskola.⁶⁸ Pedagoger uppmanar barn att göra egna val och sedan stå för dem utan att låta sig påverkas av vad andra tycker, och vänjer dem på vis att se sig som individer i konkurrens med andra snarare än som medlemmar i en grupp där medlemmarna litar på varandra och samarbetar.⁶⁹ Enligt pedagogikforskaren Tomas Englund är detta ingen tillfällighet utan hänger samman med att innebörden i demokratibegreppet förändrats i skolans och förskolans styrdokument, från en betoning på gemenskap och kollektiv deliberation strax efter andra världskriget till ett framhävande av den enskildes valfrihet och rättigheter mot andra individer och staten i senare utredningar och läroplaner.⁷⁰

67. Myrdal & Myrdal 1934, s. 262–263.

68. Skolverket 2018.

69. Emilson & Johansson 2018, s. 933, Bae 2009, s. 396.

70. Englund 2003.

Men om det finns problem finns det också möjligheter. Forskningen pekar på didaktiska arbetssätt som kan användas för att utveckla barns och elevers förmåga till samarbete och deliberation i grupp, med nyckelord som öppna frågor, aktivt och genuint intresserat lyssnande, acceptans för misstag, beredskap att medge egna misstag och en lekfull attityd.⁷¹ För bevarandet och stärkandet av demokratin är det viktigt att den svenska skolan och förskolan utvecklar sådana arbetssätt.

HENRIK BOHLIN är professor i idéhistoria på Södertörns högskola. Han har publicerat boken *Medborgerlig bildning* och artiklar och antologikapitel om bildning, empatiteori, David Humes moralfilosofi, relativism, vetenskapsteori och kunskapsteori.



Foto: Anna Hartvig.

71. Emilson & Johansson 2018, s. 934.

KÄLLOR

- Ahlbäck Öberg, Shirin & Widmalm, Sten, 2016, »Att göra rätt – även när ingen ser på«, i *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 2016(118):1, s. 7–17.
- Bae, Berit, 2009, »Children's right to participate – challenges in everyday interactions«, i *European Early Childhood Education Research Journal*, 2009(17):3, s. 391–406.
- Beiser, Frederick C., 2003, *The romantic imperative: the concept of early German romanticism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bohlin, Henrik, 2018, *Medborgerlig bildning: Om varför man studerar på högskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bollenbeck, Georg, 2000, »German Kultur, the Bildungsbürgertum, and its susceptibility to national socialism«, *The German Quarterly*, 2000(73):1, s. 67–83.
- Broady, Donald, 2012, »Bildningstankens krumbukter«, i Burman, Anders & Sundgren, Per (red.), *Svenska bildningstraditioner*. Göteborg: Daidalos, s. 285–308.
- Carlgren, Ingrid, 2002, »Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar«, Skolverket, *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket, s. 13–26.
- Carlgren, Ingrid, 2009, »Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion«, Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca, *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 16–38.
- Carlgren, Ingrid, 2012, »Kunskap för bildning?«, Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red.), *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber, s. 112–139.
- Carlgren, Ingrid, 2016, »Att kunna eller låtsas kunna«, C. E. Krogh & S.-E. Holgersen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik 4*, skriftserien *Cursiv* 19. Århus: Aarhus Universitet, s. 13–32.
- Ekonomifakta, 2021a, *Gymnasieutbildade – internationellt* (webbsida), senast uppdaterad 2021-09-16, <https://www.ekonomifakta.se/fakta/utbildning-och-forskning/utbildningsniva/gymnasieutbildade/>
- Ekonomifakta, 2021b, *Högskoleutbildade – internationellt* (webbsida), senast uppdaterad 2021-09-20, <https://www.ekonomifakta.se/fakta/utbildning-och-forskning/utbildningsniva/hogskoleutbildade-25-64-ar/>
- Emilson, Anette & Johansson, Eva, 2018, »Values in Nordic early childhood education: democracy and the child's perspective«, Fleer, Marilyn & van Oers, Bert. (red.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Springer Netherlands, Dordrecht, 2018, s. 929–954.

- Englund, Tomas, 2003, »Skolan och demokratin. På väg mot en skola för deliberativa samtal?«, i Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.), *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 2003, s. 49–73.
- Deklarationen om människans och medborgarens rättigheter*, Frankrikes nationalförsamling, 26 augusti 1789, https://sv.wikisource.org/wiki/Deklarationen_om_manniskans_och_medborgarens_rattigheter, läst 2022-07-12.
- Gustavsson, Bernt, 1991, *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hammar, Isak, 2017, »Klassisk karaktär. Den moraliska samhällsnyttan av klassiska studier, ca 1807–1828«, i *Historisk Tidskrift*, 2017(137):4, s. 607–639.
- Humboldt, Wilhelm von, 1903a, »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen« [1792], Humboldt, Wilhelm von, *Gesammelte Schriften*, band 1, utg. Albert Leitzmann. Berlin: Behr, s. 97–254.
- Humboldt, Wilhelm von, 1903b, »Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König« [1809], Humboldt, Wilhelm von, *Gesammelte Schriften*, band 10, utg. Albert Leitzmann. Berlin: Behr, s. 199–224.
- Humboldt, Wilhelm von, 1920a, »Ueber die mit den Königsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen« (»Königsberger Schulplan«) [1809], Humboldt, Wilhelm von, *Gesammelte Schriften*, band 13, utg. Albert Leitzmann. Berlin: Behr, s. 259–276.
- Humboldt, Wilhelm von 1920b, »Unmassliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens« (»Litauischer Schulplan«) [1809], Humboldt, Wilhelm von, *Gesammelte Schriften*, band 13, utg. Albert Leitzmann. Berlin: Behr, s. 276–283.
- Humboldt, Wilhelm von, 2009, »Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin« [1810], i *Psykoanalytisk tidskrift*, (2009):26–27, s. 89–93.
- Isling, Åke, 1980, *Kampen för och mot en demokratisk skola 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Kant, Immanuel, 1989, »Svar på frågan: Vad är upplysning?« [1784], Brutus Östling (red.), *Vad är upplysning?: Kant, Foucault, Habermas, Mendelssohn, Heidegren*. Stockholm: Symposion, s. 27–36.
- Larsson, Esbjörn, 2014, *En lycklig mechanism: olika aspekter av växelundervisningen som en del av 1800-talets utbildningsrevolution*. Uppsala: Historiska institutionen vid Uppsala universitet.
- Lundgren, Ulf P. & Broady, Donald, 2006, »Hela havet stormar – om skolpolitikens förvandlingar«, i *Ord & Bild*, (2006):3–4, s. 8–19, manusversion i Donald Broadys

- arkiv, <https://broady.se/arkiv/>, <https://broady.se/arkiv/dba-b-20060720-lundgren-broady-hela-havet-o-b-preprint.pdf>.
- Magnusson, Thomas, 1993, »Fattigvårdsproblemet och folkskolefrågan«, Egil Johanson & Stig G. Nordström (red.), *Utbildningshistoria 1992*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, s. 35–39.
- Myrdal, Alva & Myrdal, Gunnar, *Kris i befolkningsfrågan*, Bonnier, Stockholm, 1934.
- Neidenmark, Thomas, 2011, *Pedagogiska imperativ och sociala nätverk i svensk medborgarbildning 1812–1828*. Stockholm: Stockholms universitet.
- New York Times, 2000, »Time out or burn out for the next generation«, *The New York Times*, 2000-12-06, <https://www.nytimes.com/2000/12/06/national/time-out-or-burn-out-for-the-next-generation.html>, läst 2022-07-12.
- Nylund, Sven, 1939, *Sällskapet för folkundervisningens befrämjande: 25-årsberättelse för åren 1914–1938*. Stockholm: Norstedts.
- Palm, Jonas & Tegnér, Esaias, 1919, »Tal om Nyttan af de gamla Classiska språkens studerande i Scholorna, hållet i Malmö den 9 Maji 1814 af Jonas Palm, Con-Rector Scholae«, i Tegnér, Esaias, *Samlade skrifter*, del 2, 1808–1816. Stockholm: Norstedts, s. 305–319.
- Pechar, Hans, 2012, »The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and 'Humboldt's Last Warriors'«, A. Curaj m.fl. (red.), *European higher education at the crossroads: between the Bologna Process and national reforms*. Dordrecht: Springer Science & Business Media, s. 613–630.
- Proposition 2008/09:87, *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*.
- Ringer, Fritz K., 1969, *The Decline of the German Mandarins: the German Academic Community, 1890–1933*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sandel, Michael J., 2020, *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Serdén, Hugo, 1973, *Sällskapet för folkundervisningens befrämjande under 150 år 1822–1972: en minnesskrift*. Stockholm: Medium.
- Silverstolpe, Gustaf Abraham, 1926a, »Ödmjukt Memorial« [1809], i Bror Rudolf Hall (red.), *Tidiga enhetsskoletankar. Agardh, Bergman, Broocman, Fryxell, Silverstolpe*. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, s. 3–10.
- Silverstolpe, Gustaf Abraham, 1926b, »Ideer om Uppfostrings-verkets förhållande till staten« [1813], i Bror Rudolf Hall (red.), *Tidiga enhetsskoletankar. Agardh, Bergman, Broocman, Fryxell, Silverstolpe*. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, s. 10–16.
- Skolverket, 1996, *Grundskola för bildning: kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket, 2011a, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2011b, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2018, »Demokratifostran i förskolan – för individen eller kollektivet?« (webbsida), publicerad 22 maj 2018, senast uppdaterad 28 september 2020, www.skolverket.se, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/demokratifostran-i-forskolan--for-indviden-eller-kollektivet>.
- SOU 1944:20. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar 1. Skolan i samhällets tjänst: frågeställningar och problemläge*, Ecklesiastikdepartementet, Stockholm, 1944.
- SOU 1992:94. *Läroplanskommittén, Skola för bildning – huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Betänkande av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan, Fritze, Stockholm, 2007.
- Svenska Akademiens ordbok* (webbresurs), OSA-projektet, Göteborg, 1997-, <http://www.saob.se/>.
- USA:s självständighetsförklaring, 4 juli 1776, [https://sv.wikisource.org/wiki/USA:s_sj](https://sv.wikisource.org/wiki/USA:s_sj%C3%A4lvst%C3%A4ndighetsf%C3%B6rklaring) självständighetsförklaring.



ASTRID PETTERSSON

Bedömning – vad, varför och vart är vi på väg?

FENOMENET BEDÖMNING har förekommit länge även om inte själva ordet har använts. Ordet bedömning kom ganska sent in i det svenska skriftliga språket. I *Nationalencyklopedins ordbok*¹ står att ordet bedömning kom in cirka 1900. Som jämförelse kan nämnas att förhör finns i skriven text sedan 1571, prov sedan 1630 och betyg sedan 1767.

Bedömning är ett mycket komplext begrepp och används i olika sammanhang och i olika betydelser. Ofta jämföras bedömning i skolan med betyg, vilket är en form av bedömning. Men vad har betygsatts? I skolordningen från 1820 var elevens hela personlighet i fokus. Eleven fick betyg i skalan A–D i flit, förstånd, minne och lättjefullhet. Men läskunnigheten bedömdes också med betyg.²

Läskunnigheten var redan i mitten av 1700-talet hög i Sverige, då mellan 70 och 90 procent av den vuxna befolkningen kunde läsa. I början av 1800-talet var andelen över 90 procent.³ Anledningen till det var att Sverige under 1500-talet hade övergett katolicismen och övergått till protestantismen, som fordrade att varje person skulle kunna »läsa i bok«, dvs.

1. Nationalencyklopedin, 1995, s. 109.

2. Andersson, 2002, s 153.

3. Samuelsson, 2022, s. 27.

Bibeln. Det var husbondens plikt att lära sitt husfolk läsa och det var prästens plikt att kontrollera att församlingsmedlemmarna kunde läsa. Detta skedde genom husförhören, som lagstadgades 1686. Läskunnigheten var förutsättningen för att få konfirmeras och konfirmation var ett krav för att få gifta sig. Resultaten av husförhören skrev prästen in i husförhörlängder, där förutom omdömen om läskunnigheten också fanns omdömen om personlighet och leverne. Många präster bedömde läskunnigheten utifrån en femgradig skala: har börjat läsa, läser svagt, läser någorlunda, läser försvarligt, läser med färdighet. I husförhörlängderna står också om församlingsmedlemmarnas personliga egenskaper exempelvis »har svagt förstånd, trögt minne men är flitig« eller »har gott förstånd och minne men är lättjefull« eller »är döv och dum«, eller »är snäll mot barnen«.⁴

Betyg i personliga egenskaper levde kvar länge, framför allt i ordning, uppförande och flit. Under 1950-talet fanns inte flit med, men däremot ordning och uppförande i folkskolan. Betygen blev mer och mer inriktade mot bedömning av elevernas kunskaper i olika ämnen och var en form av målrelaterad bedömning. Lärare skulle på egen hand bedöma vad som fordrades för respektive betyg. Betygssystemet har kallats för absolut betygsättning⁵ och det fanns inga krav på att betygen skulle vara jämförbara.

Från ett absolut betygssystem till ett relativt

En elev genomgick inträdesprov för att pröva in till läroverk. Inträdesproven var både muntliga och skriftliga och det var bara resultaten av elevernas prestationer på dessa prov som avgjorde om eleven fick börja på läroverket eller ej. Någon hänsyn till vad eleven hade för betyg i folkskolan togs inte. När antalet sökande till läroverket blev för stort blev detta system ohanterligt. Dessutom ansåg man att betygen som grundar sig på flera års

4. Pettersson, 2010, s. 7–8.

5. Andersson, 2002, s. 154.

skolarbete borde vara tillförlitligare än den bedömning som man kunde få genom några timmars prov i en för den sökande ny och ovan omgivning. Ytterligare ett skäl att överge inträdesproven var att dessa skapade stress och drill hos eleverna innan proven genomfördes. Frits Wigforss fick i slutet av 1930-talet i uppgift att undersöka om intagningsförfarandet skulle kunna ske på något annat sätt. Efter att ha konstaterat att prognosförmågan för studieframgång var minst lika bra för skolbetygen som för inträdesproven föreslog Wigforss att skolbetyg skulle användas för urvalet till läroverket.⁶

Men det fanns i det absoluta betygssystemet inget krav på att lärarnas betyg skulle vara jämförbara i riket och det var naturligtvis viktigt om betygen skulle ligga till grund för urval. Wigforss kunde i sina undersökningar konstatera att lärare satt olika betyg på samma elevprestationer. Man måste då göra något för att lärarnas betyg skulle kunna bli jämförbara. Man antog att elevernas skolprestationer i ett visst ämne och i en viss årskurs var normalfördelade eftersom de flesta fysiska egenskaper var det. Denna utgångspunkt kunde inte bevisas och det fanns de som var kritiska till att använda samma modell som fungerade på fysiska egenskaper som längd och vikt också på kunskapsprestationer. Men så blev det. För att detta skulle få genomslag vid lärares betygsättning krävdes något instrument som gav lärarna möjlighet att jämföra sina elevers prestationer med rikets alla elevers. Därför infördes på 1940-talet standardprov i folkskolan i vissa ämnen och i vissa årskurser. Standardprov användes till och med våren 1997 i årskurs 9 i ämnena engelska, matematik och svenska. Standardprovet skulle vara styrande för lärares betygsättning och syftet var att skapa största möjliga likformighet i betygsättningen i landet. Standardproven konstruerades, med undantag för några år, vid forskningsinstitutioner vid några av våra lärosäten. Eleverna genomförde proven och därefter skickade lärarna in resultaten för ett slumpmässigt urval av sina elevers prestationer till forskningsinstitutionerna, som överförde elevernas resultat till normtabeller

6. Andersson, 2002, s. 154–155.

som gav resultatfördelningar som överensstämde med normalfördelning. Gränserna för de olika provbetygen sattes i efterhand och skickades ut till skolorna, så att lärarna kunde se hur många elever (inte vilka elever) som skulle få respektive betyg. Även om provresultaten var styrande för lärarna fick betygssättningen skilja sig från provbetyget. Betygsskalan var under de sista åren femgradig med betygen 1–5, där 5 var högsta betyg. För gymnasieskolan fanns liknande nationellt utarbetade prov, centrala prov. För gymnasieskolan var det tillåtet att klassens medelbetyg fick avvika med 0,2 enheter från klassens medelbetyg på det centrala provet. Medelbetygen fick också skilja mer från provbetygens medelvärde om rektor gav tillstånd (efter lärares motivering) till större skillnad. Någon motsvarande begränsning fanns inte för grundskolan. Eftersom normalfördelning skulle tillämpas ställde det krav på de uppgifter som ingick i proven. De skulle ha olika svårighetsgrad och varje uppgift skulle ha förmågan att skilja eleverna åt, de högpresterande från de lågpresterande.⁷

Från ett relativt betygssystem till ett mål- och kunskapsrelaterat

Det relativa betygssystemet ifrågasattes av flera skäl. Ett var att betyget inte informerade om vad eleven hade för kunskaper utan bara informerade om elevens kunskaper i relation till andra elevers kunskaper. I Sverige var en vanlig missuppfattning att normalfördelningen gällde en enskild skola eller en enskild klass. Eleverna kunde få höra att »femmorna är slut men ettor finns det gott om«. Att normalfördelningen skulle gälla en årskurs i respektive ämne i hela landet fick inte alltid genomslag. Den statliga styrningen över skolan förändrades under 1990-talet. Under den tid då det relativa systemet tillämpades var skolan regelstyrd men ersattes av ett mål- och resultatstyrt system. Regering och riksdag skulle styra skolverksamheten genom att formulera nationella mål, men huvudmännen skulle ha stor fri-

7. Pettersson m.fl., 2019, s. 73.

het att bestämma över verksamheten. Betygssystemet förändrades också från och med 1994/95. I grundskolan blev det tre betygssteg, Godkänt, Väl godkänt och Mycket väl godkänt. I gymnasieskolan kompletterades den tregradiga skalan med betyget Icke godkänt. Det utarbetades nationella betygskriterier, till att börja med bara för betygen Godkänt och Väl godkänt, men efter några år formulerades betygskriterier också för betyget Mycket väl godkänt. Senare ersattes betygskriterier med kunskapskrav och betygsstegen utökades till sex och betecknades F–A, där F är ett icke godkänt betyg, som också infördes i grundskolan. A är det högsta betyget. Från och med den 1 juli 2022 återgick man till begreppet betygskriterier i stället för kunskapskrav.

I det relativa systemet är utgångspunkten att man på ett ganska säkert sätt ska kunna mäta skillnader i kunskaper och rangordna individer. I ett mål- och kunskapsrelaterat system är utgångspunkten att det går att formulera mål som går att förstå och tillämpa. För att detta ska kunna uppfyllas måste lärarna få utbildning.⁸ Men lärarna fick så gott som ingen utbildning för hur bedömning skulle ske och betyg sättas.

Till det relativa betygssystemet fanns standardprov för grundskolan och centrala prov för gymnasieskolan i vissa ämnen och dessa prov skulle styra lärarens betygssättning på gruppnivå. För det mål- och kunskapsrelaterade systemet infördes nationella prov i vissa ämnen för att stödja lärarens bedömning av elevernas prestationer på individnivå. Tanken var att dessa prov bara skulle förekomma under några år – sedan skulle lärarna vara så förtrogna med betygskriterierna att nationella prov inte skulle behövas. Provens syfte var att stödja, inte styra, lärarnas betygssättning. De nationella provens syften har förändrats över tid. I grundskolan var syftena till att börja med

- * Stödja läraren i dennes bedömning av om och hur väl den enskilda eleven nått målen i kursplanen

8. Andersson, 2002, s. 159.

- * Ge stöd för betygsättningen
- * Bidra till att betygen blir jämförbara över landet.

I gymnasieskolan fanns ytterligare ett syfte med att proven skulle ge en så god grund som möjligt för en rättvis betygsättning i landet, då betygen var viktiga som urvalsinstrument.

Från och med 2018/19 är syftet för såväl grundskolan som gymnasieskolan att stödja en likvärdig och rättvis betygsättning.⁹

Om vi jämför de olika syftena kan vi konstatera att standardproven och de centrala proven endast hade ett syfte, att åstadkomma största möjliga likformighet i betygsättningen i landet. Då de nationella proven infördes formulerades flera olika syften, där det till att börja med var att stödja läraren i bedömningen av om och hur väl den enskilda eleven nått målen i kursplanen. Nu står likvärdigheten och rättvisan i bedömning och betygsättning i fokus.

Att styra eller stödja

Ett sätt att styra respektive stödja lärares betygsättning är att använda centralt utarbetade prov – standardprov och centrala prov för att styra och nationella prov för att stödja. I och med reformen på 1990-talet blev statens inflytande på skolverksamheten betydligt mindre och huvudmännens betydligt större. Staten kunde exempelvis inte bestämma om och i vilken utsträckning lärarna skulle få utbildning i bedömning och att sätta betyg, det var huvudmännens ansvar. Till att börja med märktes förändringen på provnivå på det sättet att antalet prov utökades. För matematikens del utökades antalet prov både för grundskolan och gymnasieskolan. Tidigare fanns bara ett standardprov i årskurs 9, i det nya systemet tillkom ett nationellt prov för årskurs 5 utöver ett för årskurs 9. För gymnasieskolans del utökades antalet prov ännu mer. Från två centrala prov (ett för NT-lin-

9. Pettersson, m.fl. 2019, s. 75–76.

jerna och ett för SE-linjerna) blev det ett prov per matematikkurs. Eftersom staten inte skulle lägga sig i skolornas planering, måste det utvecklas och konstrueras två prov per år för respektive kurs. Men det infördes också provbanker, diagnostiska prov, olika typer av bedömningsstöd och kartläggningmaterial för att stödja lärare i deras bedömningsarbete.

De nationella proven skulle spegla läroplanens kunskapssyn och kursplanens ämnessyn. För matematikens del skulle poäng på elevernas lösningar undvikas. Poängen skulle nämligen kunna locka till att beräkna medelvärden och det var alltför lika det som användes i det relativa systemet. I stället skulle elevernas kvaliteter vad gällde deras lösningar bedömas med olika beskrivningar. Elevers prestationer på hela provet skulle sammanfattas i en kunskapsprofil, där elevers styrkor och svagheter framgick. Detta system genomfördes i stort sett bara för de prov som inte skulle vara betygsgrundande. Men för alla prov i matematik användes i det nya systemet många fler öppna uppgifter, uppgifter som både kunde ge flera korrekta svar men också kunde lösas på flera olika sätt och som gjorde att olika kvaliteter i lösningarna kunde synliggöras. Ett exempel på en uppgift som skulle kunna användas i det mål- och kunskapsrelaterade systemet är: »Hur många pepparkakor kan man baka av en halv liter pepparkaksdeg?»

Nu finns nationella prov i matematik i grundskolan i årskurs 3, 6 och 9, där de två sistnämnda ska vara betygstödjande. Nationella prov i svenska/svenska som andraspråk finns i årskurs 3, 6 och 9 och i engelska i årskurs 6 och 9. I årskurs 9 förekommer också nationella prov i de naturorienterande och samhällsorienterande ämnena. I matematik infördes också muntliga delprov, som numera bara är obligatoriska för grundskolan. I matematik används för de betygstödjande proven kvalitetspoäng, dvs. kvaliteterna i lösningarna bedöms med E-poäng, C-poäng och A-poäng beroende av hur relaterade lösningarnas kvaliteter är till respektive kunskapskrav/betygskriterier. Resultaten sammanfattas som en totalpoäng och ett antal olika kvalitetspoäng. För att exempelvis få provbetyget C behövs ett minsta antal totalpoäng och ett minsta antal poäng på C- eller A-nivå. En väsentlig skillnad till de prov som utarbetades i det relativa systemet är att

numera får lärarna ut bedömningsanvisningar och betygsgränser i anslutning till att proven genomförs på skolorna. Bedömningsanvisningarna i det relativa systemet bestod bara av ett par sidor, medan det i det nuvarande systemet är mångdubbelt fler sidor eftersom dessa också ska innehålla bedömda elevlösningar, så att lärarna ska kunna se kvalitetsskillnader i lösningarna.

Det första nationella provet i matematik som gavs i det nya systemet var ett prov för kurs A, vårterminen 1995 för gymnasieskolan. Det bestod av två delar, en tidsbunden del som skulle genomföras på 120 minuter och en breddningsdel som skulle ge underlag för att bedöma andra aspekter av kunskap än de som avsågs att prövas i den tidsbundna delen. Den tidsbundna delen skulle genomföras någon gång under en vecka i maj, med den första provdagen som rekommenderad provdag. Breddningsdelen skulle genomföras under ordinarie matematiklektioner under drygt en månad i april och maj. Eleverna fick i breddningsdelen välja en av tre uppgifter inom tre olika kunskapsområden (aritmetik, geometri och statistik) och provtiden var högst 180 minuter. Eftersom det bara fanns nationellt utarbetade betygskriterier för Godkänt och Väl godkänt gav det första nationella provet bara stöd för betygssättningen för betygen Godkänt och Väl godkänt. I informationen till lärarna fördes en diskussion om betygsgränser och det gavs riktmärken för provbetyget Godkänt respektive Väl godkänt. Men det påpekades att det bara var riktmärken och att läraren naturligtvis kunde väga in andra aspekter av elevernas prestationer för att bestämma provbetyget. Mycket överläts alltså till lärarnas profession.¹⁰ Dessutom lyftes fram att »Resultatet på ett nationellt kursprov är alltså bara en del i lärarnas totala bedömning av elevernas kunskaper.«¹¹

Mycket har hänt sedan det första kursprovet gavs för gymnasieskolan men också för grundskolans nationella prov. Elevernas val av uppgifter i breddningsdelen har tagits bort och ersatts av en mindre omfattande

10. Pettersson m.fl., 2019, s. 78–79.

11. Skolverket/PRIM-gruppen, 1995, s. 2.

uppgift. Diskussionen om spridningsrisken har lett till att fastställda provdagar har införts för hela landet. Utförliga bestämmelser och föreskrifter har getts ut av Skolverket om hur de nationella proven ska hanteras och genomföras och när lärarna ska få tillgång till bedömningsanvisningarna. För vissa nationella prov har också exakt klockslag på provdagen angetts av Skolverket när eleverna ska börja arbeta med proven. Hanteringen av de nationella proven och genomförandet är, med den utveckling som varit, mycket styrande.

Jämfört med proven i det relativa systemet är det nuvarande systemet mycket mer styrande. Det fanns en frihet för grundskolan och lärarna när det gällde provdag och tidpunkt på provdagen då eleverna skulle arbeta med dessa. En rekommendation var att alla klasser i samma skola skulle göra proven på samma dag. Läraren fick själv bestämma hur elevens formella behandling i sina lösningar skulle bedömas. Den formella behandlingen skulle bedömas på det sätt som eleverna var vana vid i klassen. Lärarna fick också bestämma om invandrarelever/nyanlända elever skulle delta i provet eller ej. Hanteringen och genomförandet var inte alls lika styrande som de är i det nuvarande systemet.

Men fokus är inte på hanteringen och genomförandet utan på provbetygen och vilken vikt som dessa ska ha för slutbetyg/terminsbetyg. I det relativa systemet styrdes det på gruppnivå med hjälp av normalfördelningen. I det nuvarande systemet finns det än ingen fördelning att följa. Skolverket har kompletterat och stramat upp sina anvisningar vad gäller relationen provbetyg/slutbetyg genom att skriva fram att provbetyget ska särskilt beaktas vid betygssättning, vilket innebär att provresultaten ska ha en särskild betydelse vid betygssättningen och ha större betydelse än andra enskilda underlag. Men provbetyget ska inte helt styra betyget och det nationella provet får inte vara lärarens enda underlag vid betygssättningen.

Men diskussioner om hur man ska hantera betygsinflation och att många (alltför många) elever får ett högre betyg än vad provbetyget visar har medfört att man diskuterar om man kan skapa någon modell som lärare ska använda för att fördelningen av slutbetyg bättre ska överensstämma

med fördelningen av provbetyg. Men frågan är om och hur ett system vars syfte är att stödja lärares betygsättning också ska tillåtas styra den.

Internationella kunskapsmätningar

De internationella storskaliga kunskapsmätningarna blir fler och fler och antalet länder som deltar ökar. Resultaten från de internationella kunskapsmätningarna blir mer och mer uppmärksammade både medialt och politiskt. Syftena med de internationella kunskapsmätningarna är att de ska ge ett generellt mått på svenska elevers prestationer i ett internationellt perspektiv, ge tillgång till trendresultat i relation till andra länder, ge ett mått på effektiviteten i olika länders utbildningssystem samt ge underlag för politiska beslut.¹² Men varför började man med internationella kunskapsmätningar?

Utbildningsforskare började redan på 1950-talet diskutera behovet av internationella studier av olika utbildningssystem. Många länder inklusive Sverige hade vid den tiden påbörjat en intensiv reformverksamhet av skolan och många forskare ansåg att det var viktigt att göra jämförande studier. Det skulle ha ett värde för att ta reda på vilka faktorer som hade betydelse för hur och vad eleverna presterade. De olika länderna skulle kunna lära av varandra. En samarbetsorganisation bildades 1967, med förkortningen IEA (International association for the Evaluation of educational Achievement). En av initiativtagarna var professor Torsten Husén vid Lärarhögskolan i Stockholm. Han var också under flera år IEA:s ordförande. Många utmaningar väntade, bland annat vad gäller hur undersökningarna skulle läggas upp. Det blev stickprovsundersökningar där ett slumpmässigt urval elever valdes ut. Det var det som var gemensamt i de olika ländernas kursplaner som skulle ligga till grund för innehållet i testerna och de ämnen/ämnesområden som skulle undersökas var matematik, naturvetenskap

¹². Pettersson, 2018, s. 150.

och läsning. Ett antal undersökningar har det blivit under åren med oftast fyra års mellanrum. Undersökningarna i matematik och naturvetenskap benämns numera TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) och i läsning PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Enkäter till elever och lärare är en del av IEA-undersökningarna.¹³

Under 1990-talet tog OECD (Organisation for economic co-operation and development) initiativ till ytterligare internationella kunskapsmätningar. OECD har ett stort intresse för utbildningspolitiska frågor eftersom ekonomisk utveckling är relaterad till invånarnas utbildningsnivå och OECD var intresserade av det livslånga lärandet. OECD-undersökningarna fick förkortningen PISA (Programme for international student assessment) och var också stickprovsundersökningar men var till viss del bredare än IEA-undersökningarna. Bland annat undersöktes elevernas kunskaper och förmågor även i andra ämnesområden än matematik, naturvetenskap och läsförståelse, som exempelvis problemlösning. IEA utgår från de deltagande ländernas kursplaner och vänder sig till elever i årskurserna 4 och 8. PISA-undersökningarna utgår däremot från de kunskaper och färdigheter som anses vara betydelsefulla för det vuxna livet och vill också fånga in andra förmågor som att fatta beslut och att kunna analysera och designa system, förmågor som är viktiga i det vuxna livet. PISA vänder sig därför till elever som redan har genomfört en stor del av den grundläggande utbildningen, dvs. 15-åriga elever. Det innebär att vissa elever har gått i skolan ett år längre än andra eftersom skolstarten inte är lika i alla länder. I OECD-undersökningarna förekommer också enkäter till elever och skolledare. De utförs vanligtvis vart tredje år och den första undersökningen startade 2000.¹⁴

PISA och IEA-undersökningarna fokuserar på olika aspekter av kunskap. Den ena undersöker elevernas förmåga att omsätta kunskap i olika situationer, den andra i vilken utsträckning eleverna har specifika ämnes-

¹³. Pettersson, 2018, s. 150–152.

¹⁴. Pettersson, 2018, s. 151.

kunskaper. På så sätt kan man säga att de olika undersökningarna kompletterar varandra.¹⁵

Men är PISA och TIMSS relevanta för att mäta elevernas kunskaper och förmågor i den svenska skolan? Här behandlas ämnet matematik och PISA. PISA har formulerat ett ramverk som kan liknas vid den svenska skolans kursplan. En jämförelse mellan PISA:s ramverk och kursplanen och kunskapskraven i matematik har gjorts men även de konkreta provuppgifterna har jämförts för PISA-uppgifterna och de uppgifter som ingår i det nationella provet för årskurs 9.

Innehållsmässigt är det inte så mycket som skiljer PISA:s ramverk från de svenska kursplanerna. Men det finns andra tydliga skillnader. I Sverige ordnas uppgifterna i svårighetsordning, vilket inte PISA gör. I PISA-proven kan den svåraste uppgiften komma först. Ytterligare en skillnad är att eleverna gör PISA-proven endast vid ett tillfälle medan de nationella proven är fördelade på flera tillfällen. Det finns också skillnader i hur elevernas lösningar bedöms. På de nationella proven finns krav på redovisning i cirka hälften av uppgifterna och där kan elevernas lösningar få någon poäng om det bara finns en lösning som påbörjats korrekt. I PISA-proven i matematik är en klar majoritet flervals- och kortvarsuppgifter och det finns endast ett fåtal uppgifter där mer än svaret ska bedömas. PISA-proven har en betydligt större andel flervalsuppgifter och de nationella proven har en betydligt större andel uppgifter där eleverna ska redovisa sina lösningar. De nationella proven har också en större variation av uppgifter, från huvudräkningsuppgifter till stora problemlösningssuppgifter och muntliga uppgifter. En stor skillnad är att PISA-uppgifterna är betydligt mer textunga än uppgifterna i de nationella proven.¹⁶

Förklaringen till att det finns skillnader är att de nationella proven och PISA-proven har olika syften. Syftet med de nationella proven är att vara ett stöd för att likvärdigt och rättvist göra bedömningar och sätta betyg på

15. Sollerman, 2019, s. 112.

16. Pettersson, 2018, s. 161–162.

elevernas prestationer. PISA syftar till att undersöka i vilken utsträckning 15-åringar är förberedda för vuxenlivet och rustade för att möta framtidens behov.

PRIM-gruppen, som utvecklar de nationella proven i matematik, har gjort en undersökning, på uppdrag av Skolverket, om relevansen av PISA ur ett svenskt perspektiv. I rapporten till undersökningen konstateras att

PISA är ett relevant instrument, med avseende på ramverk och uppgifter, för att mäta svenska 15-åringars kunskaper i matematik utifrån ramverk och matematiskt innehåll. Alla förmågor och aspekter av matematiken i de svenska styrdokumenterna provas dock inte i PISA.¹⁷

PRIM-gruppen har även gjort motsvarande undersökning för relevansen hos TIMSS-studien där även TIMSS-studien, med avseende på ramverk och uppgifter, bedöms vara ett relevant instrument för att mäta matematik-kunskaper ur ett svenskt perspektiv.¹⁸

Bedömningen av elevernas lösningar på PISA- och TIMSS-uppgifter är mycket detaljerad. De som ska bedöma lösningarna får utbildning om hur bedömningen ska gå till, de får öva sig i att bedöma elevlösningar och man kontrollerar också hur stor överensstämmelsen är mellan bedömare som bedömer samma elevlösningar. Överensstämmelsen måste vara mycket stor. Bedömningsanvisningarna måste vara skrivna på ett sådant sätt att det finns få möjligheter att tolka dessa på olika sätt. Men dessa stränga krav på bedömningen innebär att alla typer av uppgifter inte passar in i proven. Uppgifterna får inte vara för öppna så att flera korrekta svar och lösningar är möjliga. Jag tar PISA som exempel. Varje land får möjlighet att skicka in förslag på uppgifter. Så gjorde också Sverige inför huvudundersökningen 2003. Ett tiotal uppgifter skickades in och några kom med i PISA:s matematikprov. Men en uppgift, som Sverige skickat in, användes som exempel på

17. Skolverket, 2015, s. 35.

18. Sollerman, 2019, s. 111.

en uppgift som inte kan få vara med. Den handlade om att eleverna skulle föreslå hur långa kantlinjerna kan vara i ett akvarium, som har formen av ett rätblock, och som rymmer ett visst antal liter. En liknande uppgift hade varit med i det nationella provet. Men PISA ansåg att till den uppgiften var det svårt att skriva tillräckligt utförliga bedömningsanvisningar eftersom uppgiften kunde ha oändligt många korrekta respektive felaktiga lösningar och svar. Detta är begränsande för matematikinnehållet i PISA och kan därför inte på ett helt trovärdigt sätt representera matematikinnehållet i den svenska kursplanen.

De internationella kunskapsmätningarna har blivit kritiserade. Huvuddelen av kritiken kommer från forskarhåll. Kritiken har handlat om att kunskaper inte kan mätas och att resultaten har fått ett alltför stort inflytande på politiska beslut. PISA har också fått kritik för att den styrs av OECD och inte av forskare som IEA gör. En farhåga som lyfts fram är att om resultaten försämrats finns risk att politiker fattar snabba beslut i stället för mer genomarbetade beslut om skolan. Kritiken är viktig så att undersökningarnas styrkor och svagheter synliggörs. Alla undersökningar har sina begränsningar och man måste vara medveten om vad undersökningarna mäter och inte mäter.¹⁹

Vart är vi på väg?

Lärare i folkskolan fick för hundra år sedan själva göra sina bedömningsmaterial och var inte styrda av någon extern bedömning. Lärarna hade i stort sett makten i bedömningsarbetet och eleverna blev föremål för bedömningen, som till att börja med gällde både personliga egenskaper och kunskaper och färdigheter. Efter några decennier blev urvalsfrågan mer akut och man måste ha ett instrument som skulle kunna göra betygen mer jämförbara över landet och som skulle kunna rangordna eleverna och styra lärarens betygsättning på gruppnivå. Då infördes standardprov för

19. Pettersson, 2018, 157.

grundskolan och centrala prov för gymnasieskolan. För trettio år sedan infördes nationella prov som inte skulle styra utan stödja lärarens betygsättning av elevernas prestationer på individnivå. Men undersökningar har visat att betygsättningen inte är likvärdig över landet och Skolverket har därför rekommenderat lärarna att särskilt beakta provbetyget vid betygsättningen. I ett kommentarmaterial²⁰ uppmanas lärarna att vara observanta på avvikelser mellan provbetyg och betyg, särskilt om det är systematiska avvikelser på gruppnivå eftersom dessa avvikelser kan vara tecken på att resultat från de nationella proven inte har särskilt beaktats. Skolverket skriver vidare att det är rimligt att lärare på en skola inför betygsättningen träffas och kalibrerar sina betygskrav utifrån provbetygen. Skolverket menar att bristande likvärdighet i betygen är ett allvarligt problem för skolsystemet och att ansvaret för den bristande nationella likvärdigheten ligger på systemnivå och inte hos lärarkollektivet.²¹ Skolverket har utarbetat förslag på olika modeller för hur betygen ska kunna normeras och alla modeller utnyttjar på något sätt resultaten från de nationella proven.²² Ingen av dessa modeller utgår från normalfördelningen, som var fallet i det relativa systemet.

En fråga som också lyfts är vem som ska bedöma elevernas prestationer på de nationella proven. För närvarande är det oftast elevens lärare som bedömer sina egna elevers prestationer även om sambedömning sker, vilket också rekommenderas av Skolverket. Men diskussioner har förts om huruvida detta förfaringssätt är tillräckligt rättssäkert. Skolinspektionen har under flera år genomfört omrättningar av elevernas prestationer på de nationella proven och har konstaterat att lärarens rättningar och den externa bedömarens i vissa ämnen kan skilja sig mycket åt. Det har föranlett en diskussion om att elevens lärare inte ska rätta sina elevers nationella prov utan att någon annan, oftast en lärare, ska göra det. Men en viktig

20. Skolverket, 2022, s. 41.

21. Skolverket, 2020, s. 3.

22. Skolverket, 2020, s. 6.

fråga är hur elevens egen lärare kan dra nytta av en extern bedömning utan att vara insatt i denna bedömning.²³

Den externa rättningen har sina fördelar, en annan lärare än elevens bedömer elevens visade kunskaper, så att eleven får en bedömning av ytterligare en person av sina visade kunskaper. Men det är också viktigt att elevens lärare får ta del av bedömningen på uppgiftsnivå, för att få kompletterande information om elevens styrkor och utvecklingsområden i sina lösningar. Bedömningen av elevens visade kunskaper på ett nyanserat sätt är svår att göra om endast en poängsumma eller ett provbetyg kommuniceras med läraren. Det är därför viktigt att få en rutin som innebär att läraren får ett så omfattande och varierande underlag som möjligt för sin bedömning samtidigt som eleven inte är utlämnad till en lärares bedömning. Det talar för en rutin som innebär medbedömning, det vill säga där det både är den undervisande läraren och ytterligare en lärare som gör bedömningen. Ännu vet vi inte vad som kommer att beslutas när det gäller extern bedömning.

En diskussion som är ganska intensiv är den om lärarnas arbetsbörda och regering och riksdag försöker minska denna. När det gäller de nationella proven ska minskningen av lärares arbetsbörda göras på tre sätt, förutom extern bedömning är det digitalisering av proven och att göra de nationella proven mindre omfattande som är aktuellt.²⁴

Digitalisering innebär många och stora utmaningar. En grundläggande fråga är hur man kan säkerställa att det viktigaste blir bedömbart och inte motsatsen, det enkelt mätbara.²⁵ En annan fråga är hur de digitala proven ska utformas så att eleverna får största möjliga förutsättningar att visa vad de kan. Det finns en risk att de digitala proven har svårt att hantera uppgifter och lösningar som, för matematikens del, innehåller symboler och figurer och längre beräkningar, och därför kan en digitalisering innebära

23. Erickson m.fl., 2021, s. 220.

24. Pettersson m.fl., 2019, s. 83–85.

25. Erickson, m.fl., 2021, s. 220.

en begränsning av såväl innehåll som form. Det som är lätt att digitalisera är uppgifter som bara fordrar korta svar, men dessa uppgifter brukar vara mycket lättbedömda, så att arbetsbördan för lärare kommer bara att minska marginellt. Däremot kan digitalisering innebära att mer dynamiska och interaktiva delar kan införas, vilket fordrar datorkapacitet och gedigen datorkompetens såväl hos elever som lärare. En grundläggande fråga är vilka kompetenser som krävs hos elever för att göra sig själva och sina prestationer rättvisa när de arbetar digitalt respektive på papper. Som vanligt har varje förändring sina möjligheter och begränsningar, detta gäller även när de nationella proven går från att vara analoga till att bli digitala. En förutsättning för införandet av digitala prov är att datorer fungerar väl vid provtillfället och att eleverna har fått tillräcklig övning i att genomföra prov digitalt.

Att göra de nationella proven mindre omfattande är ett risktagande. Om en mindre del av betygsriterierna, förmågorna och det centrala innehållet blir föremål för bedömning finns risken att bedömningen inte blir tillräckligt mätsäker. Det är redan nu svårt att få en tillräckligt mätsäker bedömning då kursplaner och ämnesplaner är omfattande och tolkningsbara vad gäller förmågor, centralt innehåll och kunskapskrav/betygsriterier.

Huruvida dessa tre åtgärder, enskilt eller sammantaget, minskar lärarens arbetsbörda återstår att se. Det som är viktigt är att säkerställa att de olika förändringarna inte äventyrar elevernas möjligheter att visa sina kunskaper på ett så varierat sätt som möjligt.

Detta kapitel har bara tagit upp kunskapsmätningar för betygsättning och för internationell jämförbarhet. Nationella prov och internationella kunskapsmätningar har summativa syften dvs. de används för att bedöma elevens visade prestationer vid några tillfällen och är en bedömning av resultatet av elevens samlade kunskaper. En annan typ av bedömning handlar om att förbättra elevens och lärares lärande, en så kallad bedömning som har formativa syften och är en bedömning som inte ska resultera i ett betyg eller ett annat slutligt omdöme. I den formativa bedömningen är återkopplingen av elevernas visade kunskaper central, en återkoppling

som visar på elevers styrkor och svagheter och som kan ges av elevens lärare eller av en klasskamrat. En annan viktig aspekt är att eleven själv får bedöma sina kunskaper genom att göra så kallade självvärderingar. Eleven är alltså mycket involverad i den formativa bedömningen och får själv göra sina bedömningar. Det är något som står i stark kontrast till den summativa bedömningen där eleven inte alls är involverad när bedömningen görs. Elevens förmåga att själv bedöma sina resultat framhålls såväl i grundskolans som i gymnasieskolans läroplan. Formuleringarna har varit likalydande under flera år.

I läroplanen för grundskolan²⁶ står som ett av skolans mål att varje elev

utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna

För gymnasieskolan²⁷ lyder motsvarande formulering

Skolans mål är att varje elev tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat, och kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven för utbildningen.

Bedömning i formativt syfte är oerhört viktigt för att utveckla såväl elevernas som lärarnas kompetens i bedömning och behöver stort utrymme i kompetensutvecklingen för lärare och för elever. En grupp lärare som mycket systematiskt använt sig av bedömning i formativ mening kunde konstatera flera positiva konsekvenser av ett formativt arbetssätt för elevers kunskapsutveckling och en slutsats var att det till och med spar tid för läraren.²⁸

26. Skolverket, 2022, s. 18.

27. Skolverket, 2011, s. 10.

28. Pettersson, 2011, s. 14.

Några avslutande reflektioner

De internationella undersökningarna startades med en grupp forskares intresse för att kunna göra jämförelser mellan olika utbildningssystem, men har på senare år haft ett politiskt inflytande som bland annat har influerat kursplanerna. Det är mycket troligt att de internationella kunskapsmätningarna kommer att fortsätta under en lång tid. De kommer att använda slumpmässiga urval, frågor med dominans för frågor som ska besvaras med ett kort svar eller att ange ett alternativ till svar och med strikta bedömningar av elevlösningar. Däremot kommer troligen en förskjutning att ske i innehåll och förmågor efter att de olika ämnena/ämnesområdena utvecklas.

Det som händer med de nationella proven är svårare att sia om, mer än att de troligtvis kommer att finnas kvar. När de nationella proven infördes var tanken att de bara skulle behövas i några år, sedan skulle lärarna vara så förtrogna med bedömningen av elevernas kunskaper att nationella prov inte skulle behövas. Men sett i backspegeln blev utvecklingen en helt annan. De nationella proven har fått större och större betydelse. Lärare och elever är i stort sett nöjda med dem. Ett orosmoln som jag ser det är i vilken utsträckning lärare får ta del av sina elevers lösningar om man övergår till bara extern rättning av proven. Digitaliseringen kan minska lärarnas arbetsbörda och är säkert oproblematiskt för uppgifter där eleverna ska lämna ett alternativ av flera eller bara ge ett kort svar. Det är i och för sig uppgiftstyper som är mycket lätträttade och inte tar särskilt mycket tid för läraren. Det blir troligtvis bara en marginell minskning av lärares arbetsbörda. Men vad händer med mer öppna uppgifter som exempelvis den tidigare uppgiften om hur många pepparkakor man kan baka av en halv liter pepparkaksdeg? Den fordrar många olika val och beräkningar som eleven måste göra och redovisa. En sådan uppgift ställer stora krav på datorkapacitet och programmering och på elevers kunskaper och färdigheter i datahantering. En fördel med digitaliseringen är att den som ska bedöma

lösningar inte är beroende av elevens handstil. Vad händer med elevernas möjligheter att visa vad de kan om konsekvensen med digitaliseringen blir att allt som enligt kursplanerna ska prövas inte blir prövat. Det finns stor risk att bedömningen av elevernas kunskaper i matematik inte blir trovärdig om inte proven kan representera det innehåll som finns i kursplanerna. En viktig fråga som alltid måste ställas är vad syftet är med digitaliseringen. Det måste väl vara något mer än att minska lärares arbetsbörda? En viktig fråga är att fråga sig vad som enligt kursplanerna ska bedömas. Vilka uppgifter ska konstrueras så att vad-frågan kan besvaras. Därefter kommer frågan hur eleverna ska få visa sina kunskaper, är det bästa sättet digitalt eller med papper och penna? Kanske ska eleverna själva få välja i vilken form de ska redovisa sina uppgifter? På de första nationella proven fick de välja uppgifter i en begränsad skala. Men den tiden är nog förbi. Nationella prov är här för att stanna och det är troligt att de flesta proven blir digitaliserade. Men det måste forskning till för att kunna följa vilka konsekvenser det får för elevernas möjligheter att visa vad de kan.

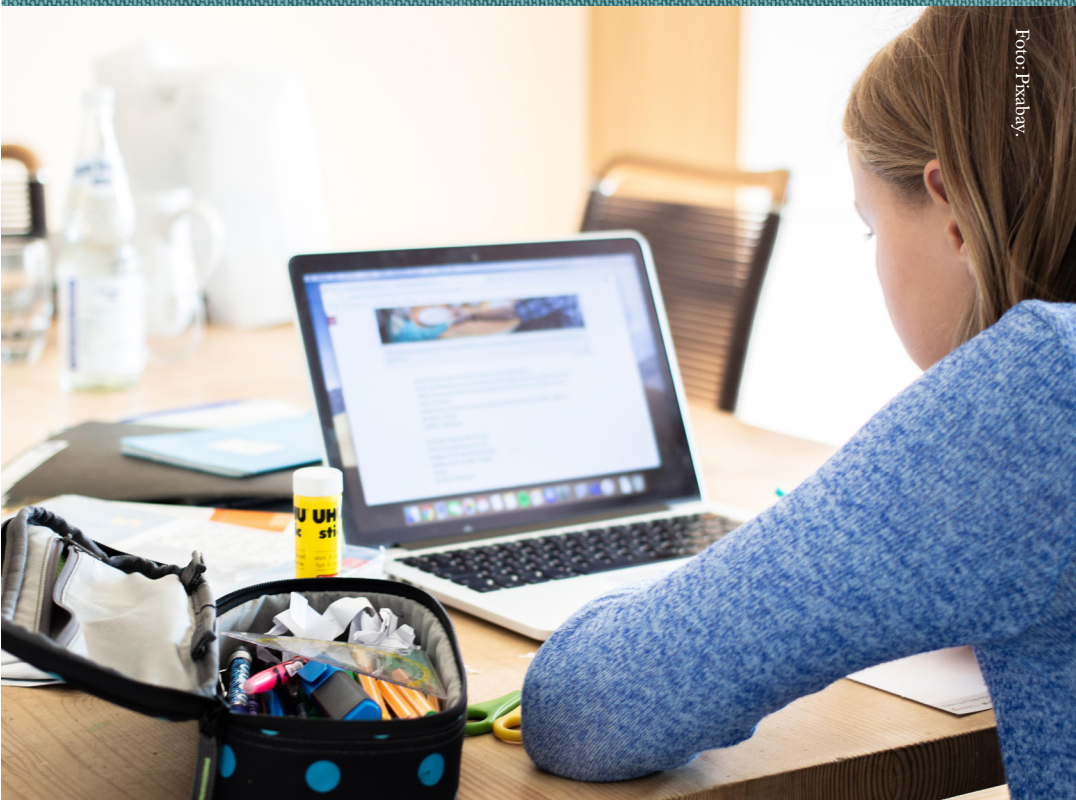
ASTRID PETTERSSON är professor emerita i pedagogik. Hon har även varit verksam som högstadielärare i matematik, projektledare/vetenskaplig ledare för PRIM-gruppen 1992–2019, föreståndare för den nationella forskarskolan i pedagogisk bedömning 2007–2013 samt ledare för forskningscirkel i bedömning för verksamma lärare. Hon tilldelades 2016 Lärarstiftelsens stipendium för »sina insatser inom forskning ... som på ett framgångsrikt sätt varit till gagn för lärarkåren«.



Foto: Eva Dalin.

KÄLLOR

- Andersson, Håkan, 2002, »Betygen i backspegeln«, Skolverket (red.), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*, s. 153–168.
- Erickson, Gudrun, Palmér, Anne & Pettersson, Astrid, 2021, »Hållbar utformning och användning av de nationella proven«, Åsa Hirsh & Christian Lundahl (red.), *Hållbar bedömning. Bildning, Välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*, s. 201–226.
- Nationalencyklopedin, 1995, *Ordbok A–HZ*. Höganäs: Bra Böcker.
- Pettersson, Astrid, 2010, *Bedömning av kunskap för lärande och undervisning*, Solweig Eklund (red.), i *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande. Forskning om undervisning och lärande* 2010:3, s. 7–18.
- Pettersson, Astrid, 2011, *Inledning*, Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad (red.) *Gensvar för lärande. Rapport med utvecklingsartiklar från en forskningscirkel*, s. 8–15.
- Pettersson, Astrid, 2018, *Vad kan lärare ha för nytta av internationella studier?* Viveca Lindberg, Inger Eriksson & Astrid Pettersson (red.) *Lärares bedömningsarbete. Förutsättningar – Villkor – Agens*, s. 149–171.
- Pettersson, Astrid, Enoksson, Margareta, Evén, Niclas, Kristiansson, Katarina, Nydahl, Anette & Sandström, Heléne, 2019, *Centralt utarbetade prov*, Maria Nordlund & Astrid Pettersson (red.), *Bedömning i matematik – i lärandets och undervisningens tjänst*, s. 73–91.
- Samuelsson, Marielouise, 2022, »Kyrkan lade grunden till svenskarnas läskunnighet«, i *Universitetsläraren*, 2022:3, s. 27–28.
- Skolverket/PRIM-gruppen, 1995, *Matematik A. Nationellt prov. Information till lärare om det nationella provet för kurs A våren 1995*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2011, *Läroplan för gymnasieskolan*, Gyll. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2015, *Med fokus på matematik: Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument och den internationella studien PISA*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2020, *Likvärdiga betyg och meritvärden. Kortversion. Ett kunskapsunderlag om modeller för att främja betygs och meritvärdenas likvärdighet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2022, *Betyg och prövning. Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2022, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket.
- Sollerman, Samuel, 2018, *Internationella studier*, Maria Nordlund & Astrid Pettersson (red.), *Bedömning i matematik – i lärandets och undervisningens tjänst*, s. 92–115.



GERMUND LARSSON & JOHANNA RINGARP

Friskolereformen och framväxten av en marknad

NÄR DETTA SKRIVS är det trettio år sedan som en skolmarknad etablerades i Sverige. Den möjliggjordes i början av 1990-talet, framför allt genom två reformer: införandet av skolpeng och det fria skolvalet. Genom dessa reformer fick dels fristående skolor i huvudsak samma ekonomiska förutsättningar att driva skolor som de kommunala skolorna, dels brukarna – föräldrarna och eleverna – möjlighet att välja skola.¹ På senare år har kritiken mot reformerna varit starka och tanken om att »den svenska skolan är i kris» har för många blivit en vedertagen sanning. En kris som, enligt debatten, har medfört usla arbetsvillkor för lärare, svårigheter att rekrytera studenter till landets lärarutbildningar och, kanske främst, till sjunkande kunskapsnivåer i både internationella och nationella kunskapsmätningar. Ofta läggs skulden på de reformer som trädde i kraft i början av 1990-talet och då i synnerhet friskolereformen.

För att förstå dagens diskussion är det viktigt att ha en bild av hur friskolereformen tillkom och med vilka argument. Debatten om friskolereformerna har till stor del förts via tidningar, radio och tv, men även genom olika sociala medier. Detta har genererat ett i stort sett oöverskådligt ma-

1. SOU 2013:56.

terial. I den här artikeln tar vi avstamp i offentligt tryck, det vill säga riksdagsdebatter, motioner och statliga utredningar. Dessutom har vi studerat arkivmaterial från skoldirektör Sven Åke Johansson. Förutom att vara huvudsekreterare för SIA-utredningen och i arbetet med 1980 års läroplan för grundskolan (Lgr 80) kom Johansson också att bli huvudsekreterare för Friskoleutredningen och ordförande för det fortsatta arbetet. I arkivet bevaras material från hans arbete med flera olika skolfrågor. Materialet som är intressant för denna artikel består av arbetsanteckningar, ansökningshandlingar till att etablera friskolor som inkom till Skolverket under perioden 1991–2002, men även pressklipp som visar hur debatten fördes i såväl i de största dagstidningarna som i lärartidningarna.

Arbetet med reformen

Friskolereformerna infördes av den dåvarande borgerliga koalitionsregeringen 1991–1994. Utgångspunkten för regeringen Bildts politik gällande den offentliga sektorn var valfrihet. Valfördssamhället skulle avpolitiserats och monopolet brytas, på så sätt skulle kvaliteten öka och resultaten bli bättre samtidigt som de offentliga medlen användes mer effektivt. Att något behövde göras för att förnya den offentliga sektorn hade redan den socialdemokratiska regeringen varit inne på under 1980-talet. Däremot på vilket sätt och till vilken nivå friheten skulle ges – till det lokala planet eller till de enskilda medborgarna – fanns det delade meningar om. Socialdemokraterna menade att en gemensam centralt sammanhållen styrning över skolväsendet hade varit viktig när grundskolan genomfördes på 1960-talet. När systemet sedan var på plats var tanken att ansvaret för skolan skulle läggas ut på kommunerna. Någon sådan decentralisering kom dock inte tillstånd. Med tiden ökade kritiken mot det som beskrevs som en stelbent organisation och byråkrati. Maktutredningen och etableringen av civildepartementet kan ses som exempel på att Socialdemokraterna under 1980-talet ändå sökte hitta vägar att visa att de tog till sig av den kritik som fanns. De var däremot kritiska till att öppna upp för fristående skolor.

Inom de borgerliga partierna – framför allt Folkpartiet och Moderaterna – var drivkraften att varje individ skulle få bestämma över val av skola, vård och omsorg stark. För utbildningens del handlade det om att göra det möjligt för eleverna och deras föräldrar att välja vilken skola deras barn skulle gå i medan Centerpartiet framför allt vurnade för landsbygden och glesbygden.

1988 kom Miljöpartiet för första gången in i riksdagen. I många frågor stod partiet politiskt nära Socialdemokraterna, men just när det gällde skolfrågor hade de en annan ingång. Miljöpartiet tyckte det var viktigt att det fanns möjlighet att bedriva utbildning utifrån andra pedagogiska alternativ och de värnade också för att minde skolor i glesbygden skulle kunna finnas kvar.² Detta kom, som vi kommer att återkomma till, med tiden att få konsekvenser för utformningen av finansieringen av fristående skolor.

Friskolornas etablering

»Det började med Drevdagen«, skrev Carl Bildt på Twitter 2013, »kommunen ville lägga ner. Föräldrarna driva vidare. Valfriheten segrade«.³ Striden om byskolor och deras kamp mot byråkratin hade varit en återkommande diskussion under hela 1980-talet. Orter som Markkita och Drevdagen kom att stå för människors rätt att ha kvar sin skola i byn gentemot Skolöverstyrelsens påtryckningar om att lägga ner minde skolenheter. Debatten kom att handla om varför inte hela Sverige skulle få leva och Skolöverstyrelsen blev liktydigt med den stelbenta byråkratin.

Ett viktigt argument för friskolereformens förespråkare var vikten av att var och en skulle ha rätt att välja skola, och därmed välja bort skolor och lärare som inte höll måttet eller som inte passade. Detta var inte minst en viktig drivkraft för Peje Emilson som senare grundade Kunskapsskolan. Emilson menar att redan under 1970-talet hade man inom Fria moderata

2. Pertoft 2022, s.73.

3. Bildt 2013.

studentförbundet diskuterat införandet av någon form av »vouchers«, det vill säga en skolpeng som skulle följa eleven.⁴ Ett annat motiv som framfördes var möjligheten att underlätta för flera pedagogiska alternativ inom skolsektorn. Genom valfriheten skulle dels andra pedagogiska alternativ som exempelvis Montessori- och Waldorfskolor kunna blomma ut, dels också kooperativa eller stiftelseägda skolor på landsbygden få en möjlighet att finnas kvar. År 1989 föreslog Socialdemokraterna att man skulle kunna få välja en annan skola inom kommunen som hade en alternativ pedagogisk profil. Idén om att stödja skolor med andra pedagogiska profiler ställde sig också Moderaterna bakom, men de tyckte att mer behövde göras. Någon avgörande förändring kom dock inte till stånd förrän vid regeringsskiftet 1991.

I den borgerliga regeringen 1991 kom utbildningsdepartementet att ledas av två moderater, Per Unckel, utbildningsminister, och Beatrice Ask, skolminister. Reformerna under 1992/1993 innebar att fristående skolor fick verka på i stort sett samma villkor som de kommunala grundskolorna och som en konsekvens av detta fördubblades antalet fristående skolor på ett år.⁵ Finansiellt innebar det att fristående skolor ekonomiskt fick 85 procent av den ersättning som de kommunala fick, men med rätt att ta ut en skälig elevavgift för det som inte täcks av skattemedel. Motivet för att kommunerna skulle kunna dra av 15 procent, motiverades med att kommunen hade det övergripande ansvaret för skolväsendet och var skyldig att ta emot alla skolpliktiga elever som bodde i kommunen, samt anordna hemspråksundervisning.⁶

Likvärdighet hade varit ett motargument mot införande av fristående skolor från Socialdemokraterna, men bland förespråkarna för reformen menade man att likvärdigheten redan var satt ur spel. Skolorna var så olika att det viktigaste för en god skolgång handlade mer om var man bodde än

4. 2017, s. 32.

5. SOU 2013:56.

6. Prop. 1991/92:95, Prop. 1992/93:230.

om skolan var kommunal eller fristående. Ambitionen från skolministern Beatrice Ask var att ge alla elever och deras föräldrar samma möjligheter till ett fritt skolval. Det fria skolvalet och skolpengen skulle, enligt Ask, stärka likvärdigheten.⁷

Friskolereformen klubbades igenom trots protester från oppositionen. Det intressanta är dock att Socialdemokraterna inte rev upp beslutet när de återkom som regeringsbärande parti 1994. Skälet till det tillskrevs det ekonomiskt kärva läget som gjorde att det krävdes flera blocköverskridande överenskommelser. Det fanns dock inom Socialdemokraterna en farhåga att det stigande antalet fristående skolor skulle leda till ökad segregation och därför tillsattes en parlamentariskt sammansatt kommitté – Friskolekommittén. Dessutom fick en särskild utredare i uppdrag att utreda frågan om fristående gymnasieskolor. Efter en uppgörelse med Miljöpartiet kom också skolpengen att höjas från 85 till 100 procent. I överenskommelsen ingick att friskolorna inte fick ta ut några avgifter och att de skulle delta i den kommunala uppföljningen och utvärderingen.⁸

Ett av argumenten för reformerna hade varit att se till att öka de pedagogiska alternativen inom skolväsendet. Men vilka var det då som i realiteten kom att ansöka om att få starta friskolor? När man studerar de ansökningar som lämnades in till Skolverket närmare kan man se att när möjligheten att ansöka startade 1992 var det en del ekonomiska och ideella föreningar som ansökte om att starta friskola. När det gällde pedagogiska alternativ är det märkbart att en del Waldorfskolor, som redan fanns men som inte tidigare hade fått ekonomiska bidrag, ansökte om att få etablera Waldorfsärskolor, samt att en del Montessoriskolor ansökte om att etablera sig. Efter två år var de ideella föreningarna i majoritet bland ansökningarna, men även ansökningar från aktiebolag och handelsbolag börjar synas i materialet. Antalet ansökningar från aktiebolag kom därefter att öka, i synnerhet efter att beslutet om att fristående skolor skulle

7. Berg, Gunnar, Svensson, Sten & Wingborg, Mats 2022, s. 29.

8. Prop. 1995/96:200, s. 1.

ha rätt till samma ersättning som de kommunala kom 1996.⁹

De argument som hade använts i samband med friskolereformen hade förutom att öppna upp för pedagogiska alternativ varit byskolornas överlevnadsmöjligheter. Men de första åren var det inte många byskolor som ansökte. Först 2002 kan man se att en del byskolor ansöker om att ta över skolor som kommunerna vill lägga ner.¹⁰

Hot eller möjlighet?

Friskolor kom så småningom också att etableras på gymnasienivå. Vid läsåret 2001/2002 kan man se en stor uppgång av antalet ansökningar till gymnasiet. Samtidigt fanns det en oro från politiskt håll för att allt fler huvudmän bestod av aktiebolag med ett vinstdrivande syfte.¹¹ Även farhågorna om en ökad segregering på skolområdet till följd av reformen diskuterades. För att bland annat utreda »ekonomiska och andra konsekvenser av det snabbt växande antalet fristående gymnasieskolor«, fick Kommittén för uppföljning av resursfördelning till fristående grundskolor (Fristkommittén) ett tilläggsdirektiv 1999 om att fokusera på utvecklingen inom gymnasieskolan.¹² Utredningen, som hade tillsatts 1997 av Ylva Johansson (S), syftade till att belysa förutsättningar för konkurrens på lika villkor för fristående och offentliga skolor.¹³

I februari 2001 presenterade kommittén sitt betänkande *Fristående gymnasieskolor – hot eller tillgång?*¹⁴ Antalet fristående gymnasieskolor hade ökat dramatiskt mellan åren 1992 och 2001. Samtidigt var det en ojämn etablering över landet. Hälften av alla fristående gymnasieskolor fanns i Stockholmsområdet. Konkurrensen om platserna vid de fristående sko-

lorna varierade också, men var på sina håll mycket hård. I synnerhet till storstadsgymnasierna var konkurrensen till såväl fristående som kommunala skolor stor. Utredningens uppdrag handlade om att utforma ett system som så långt som möjligt var anpassad till kommunernas skilda förutsättningar. Kommitténs slutsats blev att om flera fristående gymnasieskolor infördes skulle det leda till ett ökat utbud, vilket i sin tur skulle leda till både att enskilda elever lättare skulle hitta lämpliga utbildningar och att konkurrenssituationen vid storstadsgymnasierna skulle minska.¹⁵

En annan fråga som behandlades var vilken påverkan de fristående gymnasieskolorna skulle komma att ha på den kommunala gymnasieplaneringen. Det fanns exempel på kommuner där de fristående skolornas etablering hade inneburit att kommunerna sluppit bygga nya skolor, men även exempel på att kommuner, i konkurrens med fristående skolor, hade blivit tvungna att lägga ned skolor på grund av minskade elevkullar. Trots det blev kommitténs slutsats att friskolornas roll för gymnasieorganisationens omstrukturering var marginell. Detta eftersom de fristående och de kommunala gymnasieskolorna hade olika konkurrensfördelar, som kunde leda till en positiv utveckling av gymnasiet oavsett huvudman.

En annan konkurrensfråga var skolornas upptagningsområde. Kommittén varnade för att om de fristående gymnasieskolorna skulle inskränkas till ett lokalt upptagningsområde innebar det en utestängningseffekt från skolmarknaden. Dessutom skulle elever som bodde i en kommun utan fristående skolor inte ges samma möjligheter till utbildning som i andra delar av landet. Vilket i sin tur skulle leda till större skillnader mellan storstäder och landsbygd.

I Sven Åke Johanssons anteckningar kan man se att konkurrensfrågan diskuterades utifrån faktorer som mindre krav på planering, klassoptimering, lokalkostnader, lunchavgifter, samt »dolda avgifter« (så kallade anmälnings- eller köavgifter). Det fanns också en diskussion om att friskolorna skulle anställa yngre lärare utan lärarutbildning och ha färre lärarledda

9. Skolverkets arkiv, »Fristående skolor« 1992, 1994 & 1997, Skolverket.

10. Skolverkets arkiv, »Fristående skolor« 2002, Skolverket.

11. SOU 2013:56.

12. SOU 2001:12, s. 1.

13. SOU 2001:12.

14. SOU 2001:12.

15. SOU 2001:12, s. 47.

lektioner.¹⁶ Vinstfrågan diskuterades också i utredningarna, framför allt om huruvida det fanns en risk med att skattemedel tillföll aktiebolag. Sven-Åke Johanssons kommentar var att ett visst överskott i en skolverksamhet var nödvändigt och likställde den med andra verksamheter med en sund ekonomi.¹⁷

Kommitténs slutsats blev därför att aktiebolagens eventuella vinster inte var något nytt inom skolsektorn, eftersom skolans skattemedel under alla tider på något sätt tillfallit ett aktiebolag, genom exempelvis bygandet av skolans lokaler och inköp av inventarier, skolmat och läromedel. Med det som bakgrund menade kommittén att argumentet att skattemedel inte fick tillfalla aktieägare som vinst var ohållbart. Dessutom riskerade ett förbud mot vinstutdelning att leda till att det skapades ekonomiska »smygvägar».¹⁸

Mottagande

Trots kommitténs slutdiskussion försvann inte frågan om vinster från dagordningen, utan när utredningen presenterats var friskolornas vinster den fråga som främst kom att diskuteras i pressen. I *Sydsvenska Dagbladets* ledare talade man sig varm för friskolorna, man menade att i stället för att jaga friskolorna var det dags att inse att friskolorna behövdes, inte minst som en utmaning för att få ordning på den kommunala skolan.¹⁹ Tanken om att införandet av fristående skolor inte var ett hot mot de kommunala skolorna, utan att konkurrensen skulle leda till en bättre undervisning torgfördes även i *Dagens Nyheter* av två nationalekonomer utifrån argumentationen att ett ökat antal elever i friskolor skulle leda till en högre kvalitet i de kringliggande kommunala skolorna.²⁰ I pressen framkom det också

16. Skoldirektör Sven Åke Johanssons arkiv, Riksarkivet.

17. Skoldirektör Sven Åke Johanssons arkiv, Riksarkivet.

18. Skoldirektör Sven Åke Johanssons arkiv, Riksarkivet.

19. *Sydsvenska Dagbladet* 2001.

20. *Dagens Nyheter* 6 mars 2001.

att skolministern Ingegerd Wärnersson (S) inte längre avvisade tanken på att friskolorna skulle kunna gå med vinst. Skolministern menade att incitamentet för att starta en skola och sedermera börsnotera bolaget i vinstintresse var svagt.²¹

Det framfördes också kritik mot kommitténs förslag. En röst som gjorde sig hörd var riksdagsledamoten Bengt Silfverstrand (S) som hävdade att det det fanns en överväldigande majoritet inom den socialdemokratiska riksdagsgruppen som inte ville att aktiebolag skulle kunna driva skattefinansierade skolor med vinst.²² Inte heller tidningen *Aftonbladet* delade entusiasmen för kommitténs arbete, utan betänkandet beskrevs som en halvmesyr. Tidningen vände sig mot att kommittén inte propagerade för ett vinstförbud, utan i stället hade talat om att det inte skulle vara möjligt att ta ut några »övervinster».

I *Dagens Nyheter* vände man sig mot kritikerna och menade att Socialdemokraterna ville demonisera friskolorna, som varken utgjorde något hot mot de kommunala skolorna eller drevs av kortsiktiga profitintressen. I stället pekade man på att de egentliga drivkrafterna bakom friskolorna, som låg i ett engagemang och en önskan att ge elever, föräldrar och lärare ett alternativ till den kommunala skolan. I samma ledare skruvades riskerna för vinstuttagen ned. »Ingen klippare eller profitör vid sina sinnes fulla bruk skulle ge sig in på något så föga lönsamt som friskolebranschen», löd budskapet.²³ I vinstfrågan lyfte Lärarnas Riksförbunds tidning *Skolvärlden* fram kommitténs formulering om vinst och skolornas pedagogiska resultat. »Det ska inte gå att dumpa undervisningskvaliteten för att göra sig en hacka på skolpengen», löd slutorden i *Skolvärldens* ledare.²⁴

En annan fråga som ledde till debatt var förslaget att Skolverket skulle ha möjlighet att godkänna öppnandet av en friskola även om kommunen sa nej, vilket skulle påverka kommunens möjlighet att verka i skolfrågan.

21. *Dagens Nyheter* 22 mars 2001.

22. Bøe, Sigrid, »Vinst i skolan acceptabelt», *Dagens Nyheter* 22 februari 2001.

23. *Dagens Nyheter* 6 mars 2001.

24. »Mångfald på lika villkor», *Skolvärlden* 2001(4).

Den största invändningen som *Aftonbladet* hade gällde elever med särskilda behov. Detta eftersom friskolorna enligt förslaget skulle ges möjlighet att göra undantag i mottagande av elever om detta skulle medföra betydande ekonomiska svårigheter för skolan. Vilket *Aftonbladet* hävdade i praktiken satte friskolornas intressen framför elevernas.²⁵

I *Skolvärlden* konstaterades att det inte fanns någon väg tillbaka gällande friskolorna, då få av skolministerns partikamrater ville ha ett skolväsende helt i det offentliga hägn. Det som man i *Skolvärlden* menade nog lugnade skolministern mest, i kommitténs betänkande, var att både de kommunala skolorna och friskolorna skulle vara avgiftsfria. Därmed skulle föräldrars ekonomiska möjligheter inte spela någon roll för elevers tillgång till utbildning och därmed skulle tanken om en skola för alla kunna leva vidare.²⁶

Friskolorna i dag

Det har gått två decennier sedan utredningen om *Fristående gymnasieskolor – hot eller tillgång?* lades fram, vilket gör att det nu finns möjlighet att ställa frågor om huruvida det blev som friskoleförespråkarna ville eller om det var någon av kritikerna som fick rätt i sina farhågor. Kort sagt: Hur blev resultatet och uppstod det några problem, har reformen fått några konsekvenser som man inte förutsåg?

Under våren 2022 har ett flertal böcker publicerats som dels försöker belysa de politiska striderna och de ideologiska motiven för och emot skolreformerna, dels utvecklingen därefter. Det som framkommer är att det har funnits en större enighet om sakpolitiken än vad som framkommit i debatten och att beslutsfattare bland både socialdemokratiska och borgerliga politiker inte riktigt verkar ha förstått vilka konsekvensen reformerna gav upphov till – en skolmarknad.

Skolexperiment har därför kunnat fortgå. Ett skäl till det har varit att

25. *Aftonbladet* 22 februari 2001.

26. »Mångfald på lika villkor«, *Skolvärlden* 2001(4).

varken de parlamentariska utredningarna och kommittéer som utrett skolan, eller de reformer som genomförts har lett till någon samstämmighet om vilken väg man ska ta för att komma till rätta med de problem som finns i dagens skola. Detta trots att det står tämligen klart för alla att skolans resultat har försämrats. Dessutom finns det inte heller någon enhetlig ståndpunkt i samhället när det gäller synen på friskolor. Ursprungstanken, att det borde finnas en mångfald av pedagogiska alternativ och att skolor i glesbygden ska kunna finnas kvar, står nog de flesta svenskar bakom. Det kritiken gäller är vinstuttaget och den marknad som skolpengen har åstadkommit, vilket har lett till en ökad skolsegregation. Det vill säga precis det som kritikerna såg framför sig, men som slogs bort som en ogrundad oro. Nu är det dock en realitet som inte minst OECD har påtalat. Organisationen menar att skolpeng, skolval och etableringsfrihet, vilka är fundamentet i det svenska skolsystemet, leder till just försämrade kunskapsresultat samt en mindre likvärdig skola. Dessutom har inkomstskillnaderna ökat snabbare i Sverige än i något annat OECD-land de senaste decennierna. Den forne liberalen och ecklesiastikministern Fridtjuf Bergs tanke om att »[S]plittringen i uppfostringsväsendet föder splittring i människornas sinne« är åter aktuellt, liksom det sociala arvet och föräldrarnas socioekonomiska hemvist.²⁷ Klassresan börjar inte längre i klassrummet, vilken skola man går på har i stället blivit en tydlig markör för de gränser som finns mellan olika samhällsklasser. Det politiska projektet om »en skola för alla« framstår alltmer som en utopi som godtrogna politiker under 1900-talet avskaffade.

Miljöpartiet, som i sina diskussioner med Socialdemokraterna under 1990-talet sägs ha krävt att skolpengen till friskolorna skulle höjas, har i efterhand insett att utvecklingen inte blev som de hade trott. Vinster i välfärden sägs inte ha funnits i deras medvetande vid den tiden.²⁸ Den forna Folkpartiledaren Lars Leijonborg, som var en av de drivande bakom frisko-

27. Berg 1883.

28. Wingborg 2019.

lereformen och som sedan har suttit som ordförande i den senaste friskoleutredningen, menar att visst blev det som de hade tänkt sig, »friskolor blev jättepopulärt».²⁹ Leijonborg medger samtidigt att det har uppkommit svårigheter som de vid införandet av reformen inte hade kunnat föreställa sig. Riskkapitalbolagens inträde på utbildningsmarknaden är ett sådant problem. Riskkapitalbolag »fanns inte i början på 1990-talet».³⁰ Att de skulle börja äga skolor var det inte heller något som man hade kunnat tänka sig.

I efterhand kan man fråga sig om beslutsfattarna verkligen var så naiva att de inte kunde föreställa sig en utveckling med mer affärsupplägg och kortsiktiga strategier inom skolan vid en sådan genomgripande förändring som friskolereformen innebar. Var det ingen som såg framför sig någon »klippare eller profitör» som skulle ta tillfället i akt att tjäna pengar på den nya skolmarknaden?

I en nyligen utkommen bok *Trettio år med skolreformen* beskriver den tidigare Folkpartiledaren Bengt Westerberg sina tankar kring utvecklingen. Han menar att ambitionen var att ge de få och små friskolorna som fanns före friskolereformen, som exempelvis Waldorfskolorna, »rimliga villkor» och att de såg framför sig att det »skulle etableras ett antal friskolor för att till exempel pröva nya pedagogiska metoder».³¹ Däremot var inte frågan om i vilken form friskolorna skulle kunna vara organiserade något som stod på agendan. Att det nu blev en skolmarknad menar han dock inte är något större problem. Ett företag som satsar på skolan ska kunna gå med vinst. »Det är inte konstigare än att långivare får sina pengar tillbaka», är Westerbergs slutsats.³²

Vinster göder också den skolmarknad som finns, antalet friskolor har kommit att ta allt större andelar av den marknaden. I april 2022 fanns det enligt skolenhetsregistret 3 906 grundskolor med kommunal huvudman

och 856 med enskilda huvudmän. Det vill säga nästan en fjärdedel av alla grundskolor har enskilda huvudmän.³³ Vilket kan jämföras med de 375 grundskolorna med enskild huvudman som fanns vid millennieskiftet. Den största utbredningen hittar man bland gymnasieskolorna, där nu 463 skolor leds av en enskild huvudman och 842 av kommunala huvudmän.³⁴

Förutom denna ökning kan man konstatera att skolor med enskilda huvudmän fortfarande främst hittas i storstadsområdena. Inom grundskolan finns 291 friskolor i Stockholms län, 116 i Skåne län och 111 i Västra Götalands län. Det vill säga över hälften av samtliga grundskolor som drivs av enskilda huvudmän är i dag belägna i ett storstadsområde. Samma mönster kan man se när man tittar på gymnasierna. I Stockholms län finns 129 gymnasier med enskilda huvudmän, 79 i Skåne län och 68 i Västra Götalands län. Över hälften av de 463 enskilda gymnasierna i landet finns alltså i ett storstadsområde.³⁵

Förutom de existerande fristående skolorna sker det även nyetableringar av friskolor utifrån ansökningar som ställs till Skolinspektionen. För läsåret 2022/2023 inkom 123 ansökningar om nyetableringar av friskolor, varav 52 godkändes. Av dessa var 35 etablering av grundskolor och 17 av gymnasieskolor. Dubbelt så många grundskolor som gymnasieskolor fick alltså tillstånd att starta.³⁶ Detta kan sägas bryta mot det övergripande etableringsmönstret. Det går dock att konstatera att etableringen fortfarande främst sker i storstadsområdena. En rapport från Skolinspektionen visar på att 29 procent av etableringen sker i närheten av Stockholm, Göteborg och Malmö.³⁷ I rapporten framgår det också att 2022/2023 stod fyra koncerner bakom hälften av de godkända tillstånden för nyetablering av fristående skolor.³⁸

33. »Skoladresser från skolenhetsregistret», Skolverket 2022.

34. »Skoladresser från skolenhetsregistret», Skolverket 2022.

35. »Skoladresser från skolenhetsregistret», Skolverket 2022.

36. »Skoladresser från skolenhetsregistret», Skolverket 2022.

37. »Beslut om ansökningar att starta eller utöka fristående skola – Läsåret 2022/23», Skolinspektionen 2021.

38. »Beslut om ansökningar att starta eller utöka fristående skola – Läsåret 2022/23», Skolinspektionen 2021.

29. Ringarp 2017, s. 30; jmf. Leijonborg 2018.

30. Ringarp 2017, s. 30.

31. Berg, Gunnar, Svensson, Sten, Wingborg, Mats & Westerberg, Bengt 2022, s. 47f.

32. Berg, Gunnar, Svensson, Sten, Wingborg, Mats & Westerberg, Bengt 2022, s. 47f.

Reflektion

Debatten och regeringsskiftet 2006 innebar att en friskolekommitté tillsattes 2011 för att komma fram till en gemensam uppgörelse om friskolornas framtida plats i det svenska utbildningsväsendet.³⁹ Det visade sig dock inte vara så lätt för den parlamentariskt sammansatta kommittén att komma till något beslut. Partiföreträdare bytte under vägen ståndpunkt och en del var internt splittrade. Trots det nådde man till slut i maj 2013 fram till en uppgörelse som alla riksdagens partier, förutom Sverigedemokraterna och Vänsterpartiet, stod bakom. Utredningens utgångspunkt var tydlig: »[F]riskolorna har kommit för att stanna».⁴⁰ Det som behövde göras var att se över organisationen runt omkring skolorna inklusive inspektionen av detsamma, samt göra det lättare att få fram information om skolvalet så att alla kunde göra ett aktivt val. Enligt ordföranden Lars Leijonborg nödgades de borgerliga partierna acceptera en rad förslag som de egentligen inte stod bakom, som exempelvis att friskolorna skulle omfattas av offentlighetsprincipen. Argumentet för detta var bland annat att det var skattemedel som gick till skolorna och att det då inte var mer än rätt att invånarna kunde få reda på vad pengarna gick till. I utbyte skrevs det in att uttag av vinster skulle finnas kvar, samt att kommunerna inte kunde ha veto vid nyetableringar.

Efter valet 2014 upphörde dock i praktiken överenskommelsen då den dåvarande socialdemokratiska statsministern Stefan Löfven lovade Vänsterpartiet en utredning om vinstförbud i utbyte för att rösta fram den nya regeringen. Utredaren Ilmar Reepalu lade 2016 fram sin utredning där det förordades ett vinstförbud, men majoriteteten i riksdagen var emot detta så utredningen kom aldrig att få någon större betydelse.⁴¹ Resultatet blev att 2022 är ställningen fortfarande densamma, förbudet mot vinster i välfärden och offentlighetsprincipen för friskolorna är fortfarande inte genomförd, trots att kritiken finns kvar.

Frågan är om det någonsin kommer att gå att få till en bred överens-

39. Dir 2011:68, *Regler och villkor för fristående skolor m m.*

40. SOU 2013:56, s. 15.

41. SOU 2016:78.

kommelse om friskolorna. Om skolsegregationen fortsätter att öka och de svenska kunskapsresultaten inte höjs nämnvärt kommer det kanske till slut att bli ohållbart att inte ändra på besluten. Det finns redan nu några förslag som är under arbete som kanske kommer att kunna gå att driva igenom på bred front de närmaste åren. Det gäller bland annat ett statligt huvudmannaskap för de offentliga skolorna, men samtidigt skulle då friskolorna fortfarande stå utanför en sådan organisatorisk modell. Andra områden gäller dels insyn enligt offentlighetsprincipen i friskolorna, dels att gå tillbaka till ursprungsberäkningen av skolpengen, det vill säga 85 procent av vad de offentliga skolorna får.⁴²

Skolväsendet har alltid varit, och är fortfarande, ett omdiskuterat område. Ett samhälle behöver ha historisk kunskap både för att förstå hur beslut har tillkommit och för att kunna förstå de reformer som diskuteras i dag.

GERMUND LARSSON är fil. dr. och forskare vid Stockholms universitet. Han disputerade 2018 på en avhandling om bestraffningssystemet i de svenska läroverken under 1900-talet. Därefter har han bedrivit forskning om skoldisciplin, studentexamen och det motstånd som den svenska folkskolan mötte under 1860-talet.



Foto: Erik Åstrand.

JOHANNA RINGARP är docent i historia och pedagogik. Hon är verksam som forskare och lektor i pedagogik vid Stockholms universitet/ Uppsala universitet. Hon disputerade 2011 på avhandlingen *Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling* (Makadam). Ringarps forskning är främst inriktad på välfärds- och utbildningsfrågor.



Foto: Clément Morin.

42. Enfeldt 2022.

KÄLLOR

- Aftonbladet*, »Ledare«, 22 februari 2001.
- Berg, Fridtjuf, 1883, *Folkskolan såsom bottenskola ett inlägg i en viktig samhällsfråga*. Stockholm: L. Hökerberg.
- Berg, Gunnar, Svensson, Sten & Wingborg, Mats, 2022, »Ministrarna som kommunaliserade och skapade skolmarknaden, Per Kornhall, Sten Svensson, Majsa Allelin & Bo Karlsson (red.), *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor*. Stockholm: Natur & Kultur, 24–31.
- Berg, Gunnar, Svensson, Sten, Wingborg, Mats & Westerberg, Bengt, 2022, »Bengt Westerberg om skolans omdaning under 1990-talet«, Per Kornhall, Sten Svensson, Majsa Allelin & Bo Karlsson (red.), *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor*. Stockholm: Natur & Kultur, 42–50.
- Bergström, Fredrik & Sandström, Mikael F., »Friskolor gynnar alla elever«, *Dagens Nyheter*, 6 mars 2001.
- Bildt, Carl, 2013, tweet 2013-04-06, <https://twitter.com/cbildt/status/320630977523228673> (2022-05-31).
- Bøe, Sigrid, »Vinst i skolan acceptabelt«, *Dagens Nyheter*, 22 februari 2001.
- Bøe, Sigrid, »Öppning för vinstbolag i skolan«, *Dagens Nyheter*, 21 februari 2001.
- Dagens Nyheter*, »Ledare«, 22 februari 2001.
- Dir. 2011:68, *Regler och villkor för fristående skolor m m*.
- Enfeldt, Johan, 2022, *Vad får du för skolpengarna?: så fungerar skolsystemet, därför fungerar det inte, så kan du göra något åt det*. Stockholm: Atlas.
- Fristående skolor, diariet: 1992, 1994, 1997 & 2002, Skolverkets arkiv.
- Leijonborg, Lars, 2018, *Kris och framgång. Mitt halvsekel i politiken*. Stockholm: Ekerlids förlag.
- Pertoft, Mats, 2022, »Miljöpartiet och friskorna – en exposé över kampen för en alternativ pedagogik«, Per Kornhall, Sten Svensson, Majsa Allelin & Bo Karlsson (red.), *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor*. Stockholm: Natur & Kultur, 72–80.
- Regeringens proposition 1991/92:95, *Om valfrihet och fristående skolor*.
- Regeringens proposition 1992/93:230, *Valfrihet i skolan*.
- Regeringens proposition 1995/96:200, *Fristående skolor m.m.*
- Ringarp, Johanna, 2017, *25 år av skolreformer: vinterseminarium om skolans kommunalisering och friskolereformen*.
- »Skoladresser från skolenhetsregistret«, Skolverket, 2022 <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/skoladresser-fran-skolenhetsregistret> (2022-05-31).

- Skoldirektör Sven Åke Johanssons arkiv. SE/RA/721529 Riksarkivet.
- Skolinspektionen, 2021, *Beslut om ansökningar att starta eller utöka fristående skola – läsåret 2022/23*.
- Skolvärlden*, »Mångfald på lika villkor«, ledare, nr 4, mars 2001.
- SOU 2001:12, *Fristående gymnasieskolor – hot eller tillgång?*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2013:56, *Friskolorna i samhället. Betänkande av Friskolekommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2016:78, *Ordning och reda i välfärden. Betänkande av Välfärdsutredningen*. Stockholm: Civildepartementet.
- Sydsvenska Dagbladet*, »Ledare«, 22 februari 2001.
- Wingborg, Mats, 2019, »Skolpengen blev ett monster«, *Dagens Arena*, 2019-09-23



Foto: Pixabay.

ULRIKA BERGMARK

Aktionsforskning i förskola och skola

ATT UTBILDNINGEN I förskola och skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är välkänt för lärare, men det kan vara en utmaning att utföra uppdraget. Ett sätt är att lärare arbetar med aktionsforskning, som är en typ av praktknära forskning som utgår från lärares frågor och görs i samverkan med forskare.

I ett internationellt perspektiv är det svenska lagkravet om att utbildningen i förskola och skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet unikt.¹ Dock finns det riktlinjer även i andra länder som anger att lärare bör arbeta forskningsbaserat, men det är inte formulerat som ett lagkrav.² Det svenska utbildningsväsendet är därmed del av en internationell trend som framhåller forskningsbaserad undervisning, vilken förväntas bidra till att öka utbildningens kvalitet och lärares professionalism, vilket i sin tur ska leda till höjda elevresultat.³

Paragrafen om en förskola och skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är dock kortfattad. Det ges ingen specifik beskrivning av vad begreppen innebär och hur de ska praktiseras i skolverksamhet.

1. SFS 2010:800, 5§; SOU 2018:19.

2. Brante 2014; Cain 2015; Lambirth m.fl. 2021.

3. Organisation for Economic Cooperation and Development 2018.

De professionella i förskola och skola behöver därför själva skapa en förståelse för begreppen och hur de ska integreras i utbildningen och undervisningen. I samband med skollagens införande formulerade Skolverket beskrivningar av begreppen där vetenskaplig grund omfattar »att kritiskt granska, pröva och sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang»⁴ och beprövad erfarenhet innebär erfarenhet som är »prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många».⁵

Rapp och kollegor⁶ beskriver att det inte finns någon gemensam tolkning av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet hos lärare och rektorer. Det finns inte heller tydliga tillvägagångssätt för hur begreppen ska praktiseras i verksamheten. Det finns dock senare studier som visar att lärare och rektorer har påbörjat uttolkningen av begreppen och hur de ska genomsyra utbildningen. I en studie av Bergmark och Hansson⁷ beskrivs att deltagande lärare och rektorer upplever utmaningar med att definiera begreppen vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och även vetenskapligt förhållningssätt (ett begrepp som Skolverket använt sig av i sina riktlinjer). Trots detta framträder ändå vissa gemensamma tolkningar. Vetenskaplig grund beskrivs som kunskaper som genererats via forskning av universitetsforskare och kan handla om bland annat allmändidaktik, ämnesdidaktik samt ledarskap och organisation. När det gäller beprövad erfarenhet skiljer sig rektorer och lärares tolkning åt till viss del. Rektorernas tolkning ligger nära Skolverkets initiala definition, medan lärarna utmanar Skolverkets förklaring om att beprövad erfarenhet måste vara dokumenterad, prövad av många och spridd i en vidare kontext. Många lärare anser att det ställs alltför höga krav på dokumentation och spridning för att en erfarenhet ska anses vara beprövad. Vidare menar rektorer och lärare att vetenskapligt förhållningssätt handlar om att tillämpa resultat från forskning i den konkreta utbildnings- och undervisningspraktiken, men

det relaterar även till granskning och utvärdering samt ett systematiskt arbetssätt. På så sätt har vetenskapligt förhållningssätt en tydlig relation till det systematiska kvalitetsarbete (SKA) som alla förskolor och skolor ska bedriva.⁸ Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan alltså, utifrån Bergmark och Hansson,⁹ ses som två kunskapskällor som kompletterar varandra, och som ligger till grund för förskole- och skolverksamhet. Vetenskapligt förhållningssätt omfattar att kritiskt granska resultat från forskning med utgångspunkt i de professionellas erfarenheter av undervisning och utbildning. Genom denna värdering bestämmer de professionella, baserat på sin beprövade erfarenhet, vilka resultat från forskning som ska iscensättas i undervisningen och hur den processen ska göras. Nedan följer en bild (figur 1) som beskriver hur de tre begreppen kan relateras till varandra och vilka kompetenser som används när forskningsresultat ska omsättas i undervisningspraktiken.

Det har skett en viss förändring i Skolverkets definitioner av skollagsbegreppen under den tioårsperiod som förflutit sedan skollagens införande.¹⁰ Numera beskrivs vetenskaplig grund som en kunskapskälla som baseras på forskningsstudier. Utbildningen i förskola och skola ska grundas på denna kunskapskälla. Tidigare framhölls att vetenskaplig grund är något aktivt i form av ett antal verb, exempelvis kritiskt granska, pröva och omsätta. Detta har tonats ner de senaste åren för att i stället framhålla vetenskaplig grund som en kunskapskälla (ett substantiv). Skolverket betonar dock att vetenskaplig kunskap måste översättas och värderas av de professionella och därför ses vetenskaplig grund inte endast som en kunskapskälla: »[V]ad forskningen säger behöver tolkas för att kunna användas på ett ändamålsenligt sätt i den egna verksamheten. Det är därför viktigt att värdera om och på vilket sätt forskningen är relevant för den egna barngruppen eller eleverna.»¹¹

4. Skolverket 2013, s. 10.

5. Skolverket 2013, s. 11.

6. Rapp, Segolsson & Kroksmark 2017.

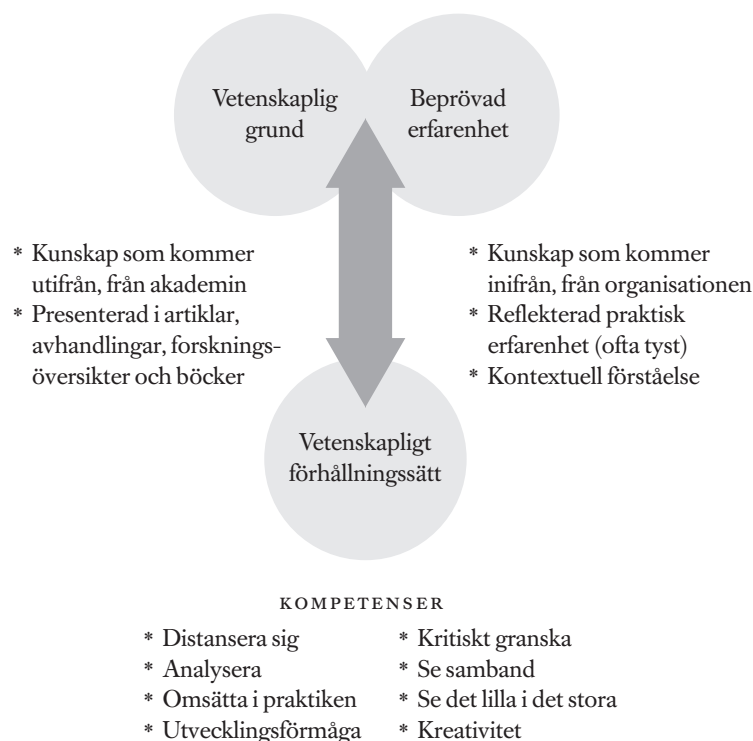
7. Bergmark & Hansson 2021a.

8. SFS 2010:800.

9. Bergmark & Hansson 2021b.

10. Skolverket 2021.

11. Skolverket 2021.



FIGUR 1 · En sammanställning över hur de tre begreppen vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och vetenskapligt förhållningssätt kan definieras (Bergmark & Hansson 2021b, s. 27).

Det har också skett en viss förändring i definitionen av beprövad erfarenhet. Skolverket anger att en erfarenhet blir beprövad när den »problematiseras och prövas på ett strukturerat sätt [...] dokumenteras i någon form. Dokumentationen gör också att arbetet kan diskuteras med andra och spridas vidare.»¹² Tidsperspektivet, att den beprövade erfarenheten ska genereras under en lång tid, och omfattningen, att många personer

12. Skolverket 2021.

ska ha testat och reflekterat över erfarenheterna, finns inte längre tydligt framskrivna. Att definitioner förändras över tid kan vara något naturligt som sker. I takt med att fler professionella börjar tolka och använda de begrepp som associeras till skollagen och att det ges ut fler studier som kritiskt granskar tolkningen och användningen av begreppen i praktiken sker förhandlingar och omtolkningar.

Akademiseringen av lärares arbete och lärares professionella utveckling

Forskningsbaserad undervisning är som tidigare beskrivits en del av en internationell trend som syftar till att öka utbildningskvalitet och lärares professionalism och ska leda till ökade kunskapsresultat. Den forskningsbaserade undervisningen leder till att de vetenskapliga kraven på lärares arbete höjts – att läraryrket akademiseras.¹³ Akademiseringen av lärarutbildningarna har pågått ett tag, men fortfarande finns det många yrkesverksamma lärare som har gått en äldre lärarutbildning som inte fokuserat på vetenskaplighet så tydligt, utan de praktiska lärarkunskaperna har stått i centrum.¹⁴ Detta kan få som konsekvens att lärare i förskola och skola upplever utmaningar när det gäller att praktisera uppdraget om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och att det därför finns behov av kompetensutveckling. Även om läraryrket är inne i en akademiseringsprocess är det viktigt att framhålla att lärares professionella yrkeskunskaper samtidigt bör värderas högt eftersom de relaterar till beprövad erfarenhet. Det behövs därför kompetensutveckling som främjar utveckling av både vetenskaplig kunskap och professionell lärarkunskap.

Lärares kompetensutveckling har sett olika ut genom tiderna. Ofta har den fokuserat på fortbildning genom exempelvis föreläsningar och kurser och ofta då med externa kursledare och föreläsare. Denna typ av kompetens

13. Cain 2015; Kyvik 2009.

14. Bergmark & Erixon 2020.

tensutveckling syftar ofta till att inspirera lärare så att de sedan kan omsätta de nya tankarna i undervisningen och den hålls vid särskilda tidpunkter, ofta avgränsad till en kort tid. Det kan finnas ett underliggande, men inte uttalat, antagande om att lärare är i behov av fortbildning av experter, för att de själva saknar kunskapen.¹⁵ Det finns kritik mot sådan kompetensutveckling eftersom den riskerar att bli alltför generell och oberoende av den specifika undervisningskontexten. Många lärare kan i och för sig uppleva sådana insatser som givande för stunden, men problemet kan vara att de inte får någon reell betydelse för förändringar av undervisningen.¹⁶

Det finns dock andra typer av kompetensutveckling som i stället bygger på lärares specifika kunskaper kring sin egen undervisning och som är en del av lärares arbete samt genomförs under längre tid i kollegiala processer.¹⁷ Denna kompetensutveckling utgår från läraridentifierade utvecklingsbehov och genomförs i cykliska processer som revideras under tidens gång. Lärarna följer inte en detaljerad plan som bestämts i förväg, utan planerna anpassas efter hur arbetet fortskrider.¹⁸

Aktionsforskning

Ett konkret exempel på denna typ av cyklisk kompetensutvecklingsprocess är aktionsforskning, som syftar till att vara en del av lärares arbete, baserad på lärares frågor för utveckling samt utgår från lärares erfarenheter av den specifika undervisningskontexten. Samtidigt som aktionsforskning grundar sig på lärares erfarenheter utgår den också från forskningsresultat och metoder som är relevanta för den specifika process som används. I aktionsforskning arbetar ofta lärare och forskare tillsammans.¹⁹ Även om

aktionsforskning kan beskrivas som en form av kompetensutveckling är den också en forskningsansats.

Aktionsforskning handlar om både handling (aktion) och systematiska studier av handlingen (forskning).²⁰ Denna forskningsansats avser att överbrygga gapet mellan teori och praktik genom att förena handling och systematisk reflektion.²¹ Rönnerman och kollegor poängterar att genom aktionsforskning kan det genereras kunskap om utvecklingsarbete som genomförs utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.²²

Aktionsforskning utvecklades som en motreaktion mot forskningsansatser som positionerade deltagare i forskning som objekt med låg grad av delaktighet. Den amerikanske socialpsykologen Kurt Lewin anses vara en föregångare inom aktionsforskning. Enligt Lewin är syftet med aktionsforskning att den ska leda till handling och förändring inom olika praktiker. Aktionsforskning startade sin utveckling inom olika praktiker och forskningsansatsen har sedan spridits även till skolans värld.²³ I Sverige beskrivs aktionsforskning numera som en form av praktikinära forskning i förskola och skola.²⁴ Forskningen tar sin utgångspunkt i lärares undervisningspraktik och läraridentifierade utvecklingsområden och syftar till att generera kunskap om praktiken, men även till att bidra med utveckling. På så vis kan forskning och utveckling ömsesidigt berika varandra.²⁵

I skolan syftar aktionsforskning till att, utifrån de professionellas frågor, exempelvis lärarnas, utveckla praktiken genom att utföra aktioner som sedan analyseras och reflekteras över. På så vis används resultatet från aktionsforskningen för att förbättra praktiken.²⁶ Lärargrupper samarbetar ofta med forskare som arbetar vid ett universitet eller vid en skolorga-

15. Clarke & Hollingsworth 2002.

16. Timperley 2011.

17. Opfer & Pedder 2011.

18. Clarke & Hollingsworth 2002.

19. Bergmark & Viklund 2021; Kemmis 2009, Reason & Bradbury 2008.

20. McNiff 2013; Rönnerman 2018.

21. Reason & Bradbury 2008.

22. Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer 2018.

23. Reason & Bradbury 2008.

24. Rönnerman 2018.

25. Bergmark & Graeske 2022.

26. Kemmis 2009.

nisation. Andelen forskarutbildade i skolverksamhet har ökat de senaste årtiondena, forskaren behöver därför inte vara en extern part, utan det kan vara en forskarutbildad lärare som arbetar i en skolverksamhet som bedriver forskningen i samverkan med lärarna.²⁷ Lärarnas delaktighet är hög genom hela processen, från att formulera forskningsfrågor och samla in och analysera data till att presentera resultat. Det är dock forskarna som är huvudansvariga för forskningsprocessen. Lärares erfarenheter och kunskaper är viktiga i aktionsforskningen, men även samverkan mellan lärare och forskare är värdefullt för att processerna ska gå framåt och utvecklas.²⁸

Noffke har studerat aktionsforskningen genom historien där hon avsåg att belysa förväntningar, mål och praktiker som finns inom aktionsforskningstraditionen.²⁹ Hon har i studierna funnit tre dimensioner av aktionsforskning: personlig, professionell och politisk. Den *personliga dimensionen* handlar om att aktionsforskning kan leda till fördjupad förståelse för sig själv, sin praktik och hur den kan förbättras samt utveckling av personliga relationer genom att forska tillsammans med andra. Den *professionella dimensionen* berör aktionsforskningens möjligheter att utveckla forskningen om utbildning men även lärares professionalitet genom kollaborativa processer i skolan. Den *politiska dimensionen* kan kopplas till jämlikhet och demokratiska processer. Aktionsforskning kan förändra undervisning och skolverksamhet som i längden förväntas leda till att utjämna orättvisor och bidra till positiv samhällsutveckling. Noffke argumenterar för att dessa olika dimensioner har fått olika stark betoning genom aktionsforskningens historia och att det inte är vattentäta skott mellan dem.

27. Bergmark & Viklund 2021.

28. Bergmark & Viklund 2021.

29. Noffke 1997.

Praktiskt genomförande

I min roll som forskare i en kommunal verksamhet har jag under de senaste åren arbetat med aktionsforskning i samverkan med lärare och rektorer. Detta arbete har resulterat i populärvetenskapliga böcker och vetenskapliga artiklar. Den återstående delen av kapitlet är till stor del inspirerad av detta arbete.

Aktionsforskning genomförs i cykliska processer och brukar ofta åskådliggöras med hjälp av en spiral – den så kallade aktionsforskningsspiralen. Den har funnits med länge under aktionsforskningens historia, men har gestaltats på olika sätt. Dock har de olika faserna av planering, handling, observation och reflektion funnits med på något sätt.³⁰ De olika faserna är överlappande och deltagarna går in i och ut ur de olika faserna under aktionsforskningens gång. I de aktionsforskningsspiralprojekt som jag varit involverad i har vi arbetat efter aktionsforskningsspiralen som finns presenterad i Bergmark och Viklund.³¹

De fyra faserna som processen består av är: 1) Identifierar område, 2) Planerar, iscensätter och dokumenterar aktiviteter, 3) Analyserar och reflekterar över processen och 4) Sprider lärdomar för fortsatt utveckling. I den *första fasen* ringas området för aktionsforskningen in – fokus är på vad-frågan. I identifieringen av ämnesområde utgår deltagarna i aktionsforskningen från både forskning och beprövad erfarenhet. I detta skede formuleras sedan syfte och forskningsfrågor som snävar in området. Deltagarna kan också med fördel tydliggöra sina förväntningar i form av ett så kallat önskat läge (målformuleringar för projektet). I den *andra fasen* är hur-frågan central då deltagarna börjar planera och genomföra projektaktiviteterna. Det kan omfatta aktiviteter i barn- och elevgrupp, men även i lärargruppen, beroende på aktionsforskningens syfte och frågeställningar. Nu bestäms också hur genomförda aktiviteter ska dokumenteras. Här kan deltagarna vända sig till vetenskaplig metodlitteratur för att finna inspiration för dokumentation. Vanliga sätt att dokumentera kan vara skriftliga

30. McNiff 2013.

31. Bergmark & Viklund 2021, s. 74.

reflektioner, kollegiala samtal som spelas in och skrivs ner (transkriberas), intervjuer och enkäter. I den *tredje fasen* blir analysen central. Det finns också ett antal möjliga analysmetoder beskrivna i metodlitteratur, exempelvis tematisk analys, diskursanalys eller kvantitativ sammanställning i form av diagram och tabeller. I denna fas kan deltagarna, om de har gjort ett önskat läge i början av processen, återvända till detta, för att värdera var i processen mot uppsatta mål de befinner sig. Den värderingen kan vara ledande för att göra justeringar så att det önskade läget nås i slutet. I den *fjärde fasen* sammanfattas slutligen resultat och lärdomar i relation till forskning och beprövad erfarenhet som ansågs vara relevant i uppstarten av processen. Vilka likheter och skillnader kan ses? Sedan är spridning av resultat och lärdomar en viktig del av den sista fasen. Spridningen kan göras på olika sätt och i olika sammanhang: muntligt, skriftligt och för det egna kollegiet och vid andra förskolor och skolor osv. Till slut är det också av vikt att i denna fas planera för hur de nyvunna lärdomarna och resultaten ska förvaltas inom den egna gruppen eller den verksamhet som gruppen tillhör, så att aktionsforskningen blir en del av ett fortsatt utvecklingsarbete bortom projektet.

Ett konkret exempel: Aktionsforskning om läsning och litteratursamtal

För att konkret gestalta hur en aktionsforskningsprocess med dess fyra faser kan genomföras i undervisningen ges här ett exempel från ett av de projekt som jag handlett tillsammans med försteläraren Sara Viklund. Projektet och resultaten har tidigare presenterats i böckerna *Litteratursamtalets pedagogik: relationer, lärande och utveckling*³² och *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*.³³

32. Bergmark & Viklund 2020.

33. Bergmark & Viklund 2021.

En svensklärargrupp på 15 personer vid Strömbackaskolan, som är en gymnasieskola i Piteå, hade en önskan om att utveckla läsning och bearbetning av skönlitteratur. De hade tidigare upplevt utmaningar med att intressera eleverna för skönlitteratur. För att göra läsningen mer lustfylld hade ett vanligt sätt för dem varit att låta eleverna välja böcker efter intresse utan gemensam bearbetning i grupp. De ville nu i stället arbeta med gemensam läsning och bearbetning av skönlitteratur genom samtal på ett systematiskt sätt. Lärarna tog, förutom beprövad erfarenhet, också stöd i forskning kring läsning och litteratursamtal, både vilka utmaningar och hinder som identifierats och de möjligheter som finns. Det beslutades att varje lärare skulle inkludera en klass i projektet, vilket resulterade i att 15 klasser i olika årskurser från både studie- och yrkesförberedande program deltog, totalt ca 300 elever.

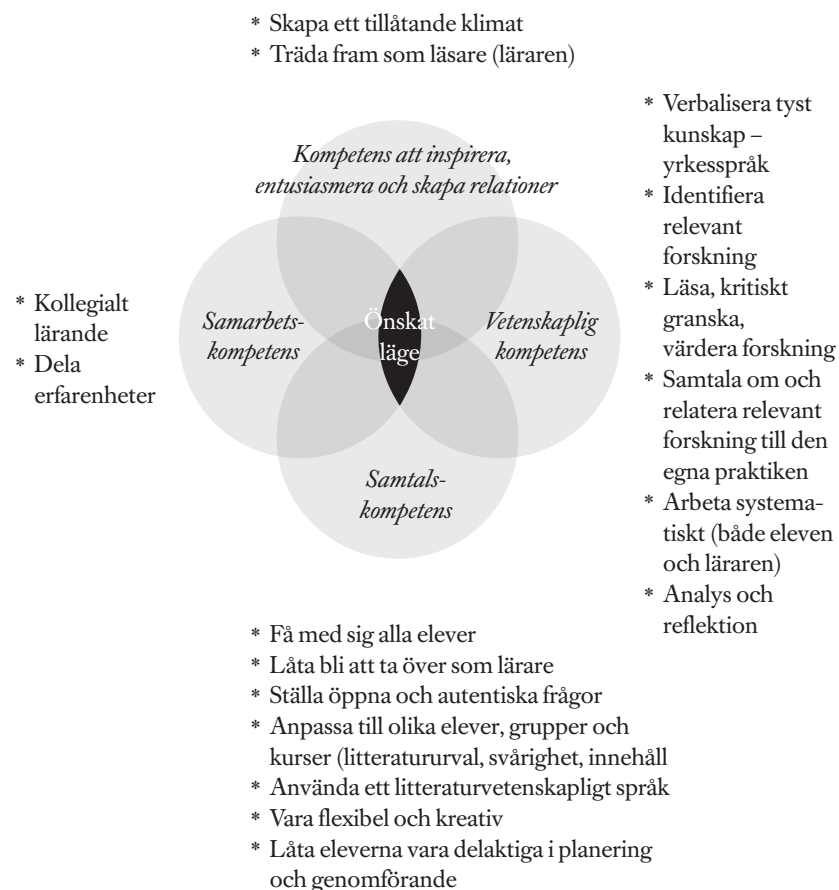
När området var identifierat formulerades syfte och frågeställningar enligt följande:

Syftet med projektet är att undersöka gymnasieelevers och lärares upplevelser av gemensam, kontinuerlig läsning och bearbetning av skönlitterära texter i boksamtal.

- * Hur beskriver deltagande elever och lärare sina erfarenheter av det gemensamma arbetet med skönlitteratur?
- * Förändras elevernas inställning till läsning av skönlitteratur under projektets gång? I så fall på vilket sätt?
- * Vilka läskompetenser synliggörs hos eleverna? Förändras balansen mellan olika kompetenser under projektet?
- * Vilka styrkor och vilka svagheter med arbetssättet framkommer?
- * Vilka förutsättningar och vilka behov rörande arbete med skönlitteratur blir synliga under arbetet?³⁴

34. Bergmark & Viklund 2021, s. 82.

För att tydliggöra förväntningarna och målen gällande de kompetenser som lärarna önskade utveckla genom aktionsforskningen formulerades ett önskat läge (se figur 2).



FIGUR 2 · Önskat läge med kompetenser som lärarna önskade utveckla under aktionsforskningen (Bergmark & Viklund 2020, s. 128).

FAS 2: PLANERAR, ISCENSÄTTER OCH DOKUMENTERAR AKTIVITETER

Lärargruppen beslutade att de skulle genomföra aktiviteter både i elevgruppen och i lärargruppen. Aktiviteter i elevgruppen bestod av litteratursamtalen med eleverna. Varje lärare valde tillsammans med eleverna ut vilken roman som skulle läsas i varje klass baserat på elevernas kunskaper, vilken kurs de gick och vilka klassuppsättningar som fanns tillgängliga. Klasserna läste därför olika böcker, men alltid samma bok i varje klass. När en bok var färdigbearbetad valdes en ny. Formen för samtalen genomfördes enligt följande:

- * Lärarledda samtal genomförs en gång i veckan med max 15 elever per grupp, ibland färre
- * Inför varje samtal läser eleverna ett visst antal sidor i boken
- * Läraren läser också det aktuella avsnittet i boken före veckans samtal
- * Eleverna får ett uppdrag från lärarnas uppgiftsbank som de förbereder till samtalet
- * Veckans uppdrag är utgångspunkt för samtalet, men elevernas tankar och frågor styr också samtalet
- * Läraren är samtalsledare och fördelar ordet samt ser till att föra tillbaka samtalet till texten
- * Läraren för anteckningar i anslutning till samtalet.

Det som var nytt för lärarna med detta arbetssätt med att läsa och bearbeta skönlitteratur var att de nu arbetade kontinuerligt med en bok, eftersom en lektion per vecka var avsatt till litteratursamtal. Sedan deltog också alla lärare i alla samtal med sina elever. Tidigare hade de delat upp sina klasser i mindre grupper och de gick själva runt och lyssnade på de pågående samtalen, vilket gjorde att de inte hann höra allt som sades. Ytterligare en skillnad jämfört med hur lärarna tidigare arbetat med bearbetning av skönlitteratur var att samtalen nu utgjorde det enskilda bedömningsunderlaget, eftersom eleverna inte fick en skrivuppgift knuten till läsningen som de brukat få tidigare.

Aktiviteter i lärargruppen bestod av kollegiala reflekterande samtal en gång per vecka där utmaningar och möjligheter med samtalen dryftades. Lärarna skrev även loggbok och observerade varandras undervisning. Projektet dokumenterades via skriftliga elev- och lärarreflektioner samt elevintervjuer och kollegiala samtal i lärargruppen.

FAS 3: ANALYSERAR OCH REFLEKTERAR ÖVER PROCESSEN

Dokumentationerna från projektet analyserades gemensamt av lärarna och forskaren. I analysen användes tematisk analys som är en analysform som lämpar sig för kvalitativa data som bygger på erfarenheter som uttrycks via ord och skrift. Analysen resulterade i fem teman: *Den läsande eleven*, *Den följsamma läraren*, *Det lyckade samtalet*, *Det gemensamma lärandet* och *Det betydelsefulla samarbetet*. Dessa olika teman gestaltar varför läsning och samtal om skönlitteratur är betydelsefullt i skolan, men även hur samtalen kan genomföras. I slutet av processen genomförde också lärarna en så kallad tidslinjereflektion där aktiviteterna både med lärargruppen och eleverna sammanfattades. Tidslinjen fungerade som en utgångspunkt för reflektionen över hela processen. Vid detta tillfälle reflekterade lärarna också över det önskade läget som formulerats i början av projektet och värderade vilka mål som uppnåtts och om de lärt sig något annat som inte förväntades i början.

FAS 4: SPRIDER LÄRDOMAR FÖR FORTSATT UTVECKLING

I slutet av processen var det dags att sprida resultaten och lärdomarna från projektet. Lärarna och forskaren har presenterat projektet muntligt vid lärarträffar, för politiker, i lärarutbildningskurser och konferenser. De har också skriftligt presenterat resultaten i bokform.

Sammanfattningsvis går alltså en aktionsforskningsprocess igenom olika faser – identifiering av område, planering och iscensättning av ak-

tiviteter, analys och reflektion över resultat samt spridning av lärdomar för fortsatt utveckling. De tidigare avsnitten har berört *hur* arbete med aktionsforskning i undervisningen kan genomföras. I de följande avsnitten presenteras *vad* aktionsforskningsprocesser kan bidra med i lärares professionella lärande samt hur barns och elevers lärande påverkas.

Lärares förväntningar på aktionsforskning och hur det blev

De senaste åren har jag, som tidigare beskrivits, bedrivit aktionsforskning med lärare från förskola, grundskola och gymnasium.³⁵ Lärargrupperna har själva valt sina områden som de vill arbeta med och det har handlat om sokratiska samtal, systematiskt kvalitetsarbete, motivation och elevdelaktighet samt läsning och bearbetning av skönlitteratur. Jag har fungerat som handledare och forskare i de olika projekten. Ett vanligt förfaringssätt är att forskare hittar gemensamma områden som de vill utveckla och beforska.³⁶ Samtidigt kan det också vara så att forskare och lärare har olika fokus och intresseområden och så var det i mitt fall. Lärarna arbetade med ovanstående ämnesområden medan jag studerade lärarnas förväntningar inför att arbeta med aktionsforskning och vilket professionellt lärande som kunde ses samt vilka utmaningar som uppkom under processerna då de arbetade med sina ämnesområden.

I de följande avsnitten kommer forskningsresultat från två tidigare publicerade vetenskapliga studier att presenteras.³⁷ Vid starten av aktionsforskningen formulerade lärarna sina individuella förväntningar som sedan via kollegiala samtal mynnade ut i ett gemensamt så kallat önskat läge – som omfattade målformuleringar gällande de kompetenser lärarna önskade utveckla. Det önskade läget fanns med under hela processens

35. Bergmark 2020, 2022; Bergmark & Viklund 2020, 2021; Bergmark & Westman 2021; Bergmark m.fl. 2022.

36. Eriksson 2018.

37. Bergmark 2020, 2022.

gång och lärargrupperna återkom till målformuleringarna för att se om de var på rätt väg eller om något behövde justeras i processen. I slutet av aktionsforskningen reflekterade lärarna över resultaten genom att jämföra de initiala förväntningarna med uppnådda resultat.

Initialt hade lärarna olika förväntningar på att arbeta med aktionsforskning. Det mest framträdande var deras förhoppningar om att få utvecklas professionellt som lärare, både på individuell och kollektiv nivå. Sammantaget kan sägas att lärarna önskade utveckla pedagogiska, vetenskapliga och relationella kompetenser. *Pedagogiska kompetenser* handlade om att utveckla arbetssätt och metoder i undervisningen. Två lärare beskrev sina förväntningar på detta vis: »Jag har jobbat länge och känner att jag sitter fast i invanda undervisningsmönster [...] För mig skapar det en frustration som lett mig till att 'söka svar' genom detta projekt, som känns verkligen hands on« (Grundskollärare 16) och »Utveckla och bredda mitt arbetssätt helt enkelt och att synliggöra det arbete jag och eleverna gör« (Gymnasielärare 3). *Vetenskapliga kompetenser* omfattade önskan om att utveckla kunskaper om hur en forskningsbaserad undervisning kan utföras, allt från att hitta relevant forskning och implementera den i undervisningen till att dokumentera och analysera sitt eget arbete som lärare. En lärare beskrev sin förväntan: »Jag vill bli bättre på djupare reflektioner och kunna analysera 'ett steg längre', vill bli bättre på att kunna koppla ihop min kunskap om barns utveckling och lärandeteorier i mina reflektioner« (Förskollärare 1). En annan lärare reflekterade över vikten av att arbeta systematiskt och regelbundet för att kunna utveckla de vetenskapliga kompetenserna: »Att kunna utforska systematiskt, kritiskt granska sin egen verksamhet/undervisning och utifrån det kunna reflektera kring vad som fungerar bra och vad som fungerar mindre bra samt vilka åtgärder/förbättringar det skulle kunna generera« (Grundskollärare 13). *Relationella kompetenser* relaterade till en önskan om att utveckla relationer till kollegor, barn och elever. En lärare beskrev sin förväntan: »Ett gott och gemensamt arbete bland kollegorna. Utbyte av idéer, erfarenheter och kunskaper« (Gymnasielärare 9). Förståelsen för var elever befinner sig i sitt lärande var också en viktig

förväntan. En lärare uttryckte sig så här: »Jag tänker att aktionsforskningen ska ge mig en större förståelse för hur just min elevgrupp tillägnar sig nya kunskaper i arbetet med textsamtal« (Grundskollärare 1).

Den professionella utvecklingen förväntades sedan främja barnens och elevernas lärande och utveckling. Lärarna ville genom aktionsforskningen göra skillnad för barnen och eleverna, vilket i längden skulle leda till högre måluppfyllelse. En lärare reflekterade: »Jag hoppas att detta projekt kommer att utveckla alla oss pedagoger på förskolan i vår profession och att det i sin tur utvecklar vår verksamhet och ger barnen goda förutsättningar att få utvecklas och växa som människor« (Förskollärare 3). Grundskollärarna och gymnasielärarna hade en förhoppning om att eleverna skulle utveckla kunskaper inom aktionsforskningens specifika ämnesområde. I följande citat reflekterade en lärare över de kunskaper som elever förväntas tillgodogöra sig: »Jag tycker att textsamtal är ett smart sätt för att utveckla elevers läsförståelse, läslust och förmåga att reflektera och ge respons på andras tankar« (Grundskollärare 8). Ett annat exempel belyser att aktionsforskningen förväntas leda till elevers ökade motivation för skönlitterär läsning: »Jag hoppas kunna öka motivationen hos mina elever, och att i en större bredd locka fram vad litteraturen faktiskt ger oss människor« (Gymnasielärare 4).

Lärarna tänkte också att aktionsforskning kan bidra till en ökad status för läraryrket. Detta var inte så tydligt framskrivet i de skriftliga reflektionerna, men det fanns enstaka lärare i olika lärargrupper som uttryckte detta. Det kunde handla om att öka statusen för ett visst ämne inom en skolform, exempelvis svenska inom gymnasieskolan: »Ämnets legitimitet är också en aktuell faktor« (Gymnasielärare 8). Statusen berörde också vissa skolformer, till exempel kulturskolan och förskolan: »De erfarenheter vi gör genom projektet skulle också kunna skärpa bilden av vad Musik- och dansskolan står för, vad vår verksamhet kan erbjuda« (Grundskollärare 16) och »Högre yrkesstatus och en känsla av ökad yrkesprofession« (Förskollärare 13). För dessa lärare var det motiverande att arbeta med aktionsforskning eftersom det då finns möjligheter att deras specifika skolform uppmärksammas och att de får chans att visa vad verksamheten innebär.

Hur blev det?

I slutet av varje aktionsforskningsprojekt fick lärarna möjlighet att reflektera över sitt eget professionella lärande, elevers lärande samt vilka utmaningar som de upplevt under processen.

De initiala förväntningarna berörde till största delen lärares professionella utveckling och lärande och det är även inom det området som resultaten är mest tydliga. Resultaten i slutet av aktionsforskningsprojekten visar att lärarna utvecklat ett förändrat tänkande, handlande och relationer till andra inom tre områden: undervisning, forskning och samverkan. Området *undervisning* handlar om förändringar i lärarrollen och i arbetssätt och metoder som används i undervisningen. Detta relaterar till de pedagogiska kompetenser som lärarna förväntade sig att utveckla i början av projekten. Genom att arbeta med aktionsforskning har lärarna fått insikter om hur de kan utveckla sig själva som lärare och därmed sin undervisning. En lärare reflekterade på slutet över sitt lärande: »Jag anser att jag har utvecklat min didaktiska kompetens genom att reflektera i loggboken över mina val i undervisningen. Det har gjort mig nyfiken på att prova nya saker och metoder« (Grundskollärare 5). Lärarna har genom aktionsforskningen utökat sin repertoar av undervisningsformer där elevers och barns delaktighet har ökat. »Min lärarroll har förändrats, från att vara styrande har jag blivit mer lyhörd inför eleven, vill mer utgå ifrån vad eleven vill och i stället skapa förutsättningar för elevens lärande« (Grundskollärare 2).

Området *forskning* berör förändringar som relaterar till hur forskningsbaserad undervisning kan utföras och det handlar om de vetenskapliga kompetenser som lärarna önskade utveckla initialt. Begreppet forskning uppfattades av många lärare i starten av aktionsforskningen som något främmande och utmanande och det var inte tydligt hur det skulle kunna integreras i undervisningen. Genom processen i aktionsforskningen har dock forskning blivit något mer känt och relevant för undervisningen, även om det fortfarande kan finnas mycket att vidareutveckla. En lärare reflekterade:

Ordet forskning hakade jag upp mig på när vi skulle börja med detta. Det kändes stort och jag förstod inte riktigt vad som förväntades av mig. Nu har det gått en tid, jag har inte kläm på allt men det känns som något som jag kommer att ha nytta av i verksamheten (Grundskollärare 9).

I slutet av projekten kan noteras att lärarna har ökat sin användning av vetenskapliga metoder för dokumentation och analys av sin egen undervisning. I dessa metoder spelar reflektion en central roll som ett vetenskapligt verktyg. I aktionsforskningsprojekten har lärarna uppmuntrats att skriftligen reflektera över sina undervisningserfarenheter. En lärare beskrev den skriftliga reflektionens roll i förändringsarbete: »Att det blir nedskrivet blir ännu en dimension till mina reflektioner, de blir inte bara tankar utan kanske också en förändring« (Grundskollärare 17). Reflektionens roll betonades också i processen att skapa ett yrkesspråk för undervisning:

Jag tycker också att jag börjat få fler begrepp att använda i mitt yrkesspråk och genom att vi i aktionsforskningen fått möjlighet att prata/reflektera och analysera tillsammans så har vi börjat kunna verbalisera det vi gör på ett helt annat sätt. Detta i sin tur underlättar när vi försöker se saker ur flera olika synvinklar, vilket ger oss djup och en mångfald (Förskollärare 12).

Området *samverkan* belyser förändringar som relaterar till samarbete med kollegor, rektor, elever och forskare, som kan kopplas till de relationella kompetenser lärarna initialt önskade utveckla. När det gäller samarbete med kollegor infriades förväntningarna till mångt och mycket, men samtidigt visade det sig i slutet av aktionsforskningen att det kollegiala haft ännu större betydelse än förväntat.

Jag slås av hur mycket blev som vi tänkt, men att vi har haft ett ännu större behov av varandra än vi först trott. Jag ser hur veckorna av enskilt reflekterande har övergått till att »Vi kanske ska ses i alla fall«. Det kollegiala har

betytt massor. Jag ser hur vi har hjälpt varandra att bli uthålliga och jobba för ett mål (Gymnasielärare 2).

Citatet visar på vikten av en lärargemenskap som innebär en miljö där lärare kan stödja och uppmuntra varandra samt hjälpa varandra att vara uthålliga och hålla fokus på målen. En annan lärarreflektion belyser kopplingar mellan en stödjande lärargemenskap och utveckling av undervisningen:

Vi har alltid vågat vara modiga och öppna för nytänk och nya idéer. Vi vågar 'misslyckas' och tar lärdom och reflekterar över hur vi som pedagoger kan utvecklas och göra bättre till nästa tillfälle. (Förskollärare 9).

Aktionsforskningsprojekten har bidragit till förstärkta relationer till eleverna och ökad elevdelaktighet. Några lärare insåg att de redan var duktiga på att skapa relationer till elever, men att de fått en djupare förståelse för relationernas roll i undervisning. »Jag har blivit mer medveten om relationen mellan mig och eleven. Hur bemöter jag eleven? Hur peppar jag, hur 'kritiserar' jag?« (Grundskollärare 1). Aktionsforskningen har också bidragit till att skapa fler tillfällen för att bygga relationer till eleverna:

Genom detta arbetssätt har jag haft veckoliga träffar med eleverna och det har verkligen underlättat för att skapa relationer med dem. Jag hade en ny etta och kände inte till någonting om dem och tack vare att sitta med dem i mindre grupp känner jag att jag har fått bättre relation med dem. Dessutom upplever eleverna att de har fått möjlighet att skapa relationer i gruppen [...] Med ett tryggare och bekvämt klimat blir också eleverna mer tillåtande och mer stödjande mot varandra (Gymnasielärare 5).

I detta citat betonas det att litteratursamtalen var särskilt viktiga när läraren mötte en ny grupp. Fördjupade relationer skapades också när eleverna klev fram och visade sig själva – det blev ett möte mellan människor, bortom mötet mellan lärare och elev.

Även relationerna till rektor och forskare stärktes under aktionsforskningen. Detta var inte något som uttrycktes i de initiala förväntningarna. En lärare betonade vikten av samverkan med både kollegiet och rektorn i följande citat: »Det har framför allt stärkt relationerna med kollegorna i aktionsforskningsprojektet, men också med vår rektor, som deltog i mötena« (Grundskollärare 3). Handledning har varit en central del av samverkan mellan lärare och forskare. För att handledning ska fungera är det viktigt att skapa en tillåtande miljö, vilket en av lärarna reflekterade över: »Jag har upptäckt hur behagligt det är med en handledare som låter en komma med diverse korkade funderingar och ändå ser på en med nyfikenhet och respekt« (Grundskollärare 4). Handledarens roll som reflekterande dialogpartner var något som också framkom i resultatet av aktionsforskningen. En lärare skrev: »Handledningen av forskaren har varit mycket viktigt, detta eftersom hon har andra synvinklar och tankar som kan fungera som brytjärn mot ens egna mer invanda tankesätt« (Förskollärare 12). Forskaren befinner sig en bit ifrån lärarnas undervisningskontext och har därför en annan utgångspunkt. Detta gör att andra perspektiv kan framhållas jämfört med situationer då det är en kollega som reflekterar tillsammans med en annan kollega. Samverkan med personer både nära och lite längre ifrån undervisningen kan således berika arbetet.

Det fanns ett fåtal lärare som i början av processen uttryckte en förhoppning om att aktionsforskningen skulle leda till att höja statusen för ett specifikt ämne eller en viss skolförhållande. Vid slutet när de reflekterade över resultaten kom frågan om status inte upp. Detta kanske beror på att det kan vara svårt att se tydliga resultat gällande status under endast ett års arbete med aktionsforskning. Det kanske är något som förhoppningsvis syns i ett längre perspektiv.

Lärarna konstaterade i slutet att aktionsforskningen hade haft en positiv effekt på barns och elevers kunskapsinhämtning och lärande. Kunskaperna berörde de områden som projekten arbetat med. Exempelvis handlade det om språklig och litteraturvetenskaplig kunskap. En lärare skrev i slutet av projektet:

Att använda de litteraturvetenskapliga begreppen har mer än någonsin känts som om de hamnade där de skulle. Eleverna har också, så smått, anammat begreppen och kan ibland uttrycka sig på ett annat sätt än om vi inte hade arbetat på detta sätt (Gymnasielärare 7).

Lärarna anser att eleverna även lärt sig sådant som de inte förväntat sig initialt. »Elevernas förståelse för det lästa har verkligen utvecklats genom samtalet med andra, eleverna har ökat sitt läsande, litteratursamtalen har ökat motivationen att läsa och samtalen har handlat om elevernas intellektuella, sociala och känslomässiga lärande« (Powerpointpresentation, Gymnasiet). I början hade lärarna förhoppningar om att eleverna skulle få fördjupade kunskaper i svenska, men det sociala och känslomässiga lärande som eleverna upplevde var inte något som var förväntat. På så vis ledde aktionsforskningen till bonuseffekter.

Lärarna i grundskoleprojektet, som också handlade om läsning och samtal, förväntade sig initialt att eleverna skulle utveckla sin läsning och förmåga att samtala kring det lästa samt att det skulle öka elevernas motivation att läsa ännu mer. Vid projektslutet visar deras reflektioner att många av förväntningarna hade infriats. De beskriver vid en muntlig presentation: »Ökat elevengagemang vid textsamtal, elever har lärt sig samtalsmodellen och att bearbeta texter genom olika uttrycksformer och ökad läslust i klassrummet« (Powerpointpresentation, Grundskola). Projektet i musik- och dansskolan fokuserade på att lärarna skulle utveckla och använda nya arbetsformer med eleverna som förväntades öka motivationen för ämnena. I en presentation på slutet beskrivs att aktionsforskningen gett resultat i undervisningen: »Ökad elevdelaktighet och engagemang« (Powerpointpresentation). När det gäller projektet i förskolan som handlade om sokratiska samtal kan förskollärarna se att barnen utvecklat kunskaper: »Barnen har lärt sig samtalsmodellen och nya begrepp och ord. Barnen leker filosofiska samtal på förskolan, de berättar om samtalen hemma och föräldrar säger att de vill leka 'samtal' hemma« (Powerpointpresentation, Förskola).

Utmaningar under processens gång

Lärarna upplevde vissa utmaningar under aktionsforskningen. Det kunde handla om att få alla barn och elever engagerade i undervisningen som aktionsforskningen fokuserade på. En lärare reflekterade över utmaningar att få med alla elever i litteratursamtalen: »Det ultimata samtalet finns kanske inte i realiteten, utan är bara en hägring långt borta vid horisonten. Det kända uttrycket 'bli varm i kläderna' kan ändå fungera som en metafor för hur jag upplever min spröda nyvunna profession« (Gymnasielärare 6). Citatet visar på de höga förväntningar som denna lärare har på sin undervisning och det faktum att lärares undervisning och professionalitet är i ständig utveckling. Det tar tid och krävs engagemang för att utvecklas som lärare.

Andra utmaningar relaterade till svårigheter med att komma i gång och sedan vara uthållig med att skriva loggbok.

I början av projektet hade jag svårt att komma ihåg att reflektera i min loggbok och jag fick kämpa för att ta mig tid till det. Nu har jag fått in en rutin som funkar för mig och jag tycker det är mycket positivt att läsa den i efterhand. Dock är min ambition att bli bättre på att få ett djup i mina reflektioner som jag i dagsläget ibland tycker kan vara lite torftiga (Grundskollärare 11).

Vid observation av varandras undervisning var det inte helt lätt att veta vad som skulle observeras i undervisningen. »En svårighet som jag mött är att veta vad som ska observeras och reflekteras över och hur jag gör det på bästa sätt« (Grundskollärare 11). Det blev lätt så att observationen blev alltför generell, så här handlade det om att hitta sätt för att snäva in fokus för observationen.

En del av lärargrupperna upplevde att förutsättningarna för att delta i aktionsforskningen hade förändrats under tidens gång, vilket gjorde att det

blev en utmaning att hitta gemensamma mötestider: »Det har periodvis varit svårt att hitta tider för att ha kollegiala möten i verksamheten och det hade kanske behövts mer i början när allt var nytt, både aktionsforskning- och metoden« (Förskollärare 1).

Lärarna upplevde också att det tar tid att utveckla en forskningsbaserad undervisning. De är på god väg, men ännu inte färdiga med det. »Jag tycker att jag har kommit en bit på väg inom kompetenserna [relaterade till aktionsforskningen], men det här är inget som man någonsin blir fullärd inom« (Förskollärare 1). En annan lärare skrev:

Då jag är en långsam person, tar det tid för mig att omvandla teori till praktik. All den teoretiska kunskap jag fått håller jag fortfarande på att processa för att få till och omsätta i praktiken. Den sista skriften jag läste till i dag fick många pusselbitar att falla på plats (Grundskollärare 12).

Slutligen uttrycktes en utmaning som relaterade till vad som kommer att hända när aktionsforskningen är avslutad. Det fanns en farhåga att lärargrupperna själva inte skulle fortsätta med aktionsforskningen om det inte finns handledare: »I framtiden vore det verkligen bra att ha någon som leder oss i forskningen, det blir svårt att i arbetsgrupperna göra det själva, pga. tidsbrist och att vi är arbetstyngda« (Grundskollärare 2). Det fanns också tankar om hur de processer som aktionsforskningen startat skulle leda vidare och sprida sig till kollegor som inte varit med: »Utmaning att få med alla pedagoger, att entusiasmera och inspirera fortsättningsvis« (Förskollärare 14).

Avslutning

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan ses som två kompletterande kunskapskällor som utbildningen i förskola och skola grundar sig på. Den vetenskapliga grunden består av forskningsresultat som framtagits av universitetsforskare genom systematiska studier. Den beprövade

erfarenheten genereras inom förskolans och skolans praktiker och är därmed erfarenhetsbaserad och kontextuell. För att kunna genomföra en forskningsbaserad undervisning behövs också ett vetenskapligt förhållningssätt som innebär att utifrån de två kunskapskällorna: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, tolka och värdera hur forskningsresultat ska omsättas i praktiken. Forskningsstudier som genomförts sedan skollagens införande betonar att uppdraget inte är helt lätt att genomföra och att det kan behövas initiativ som främjar utvecklingen av forskningsbaserad undervisning. Ett sådant initiativ är aktionsforskning, vars syfte både är att utveckla en praktik och att generera forskning om hur det går till. De lärar-röster som kommit till tals i detta kapitel visar att lärarna kommit en bra bit på vägen för att tolka skollagens centrala begrepp och de har erövrat kunskaper om hur en forskningsbaserad undervisning kan genomföras. Genom aktionsforskningen har lärarna tagit del av forskningsresultat som de sedan speglar mot den beprövade erfarenheten. Forskningsområdena var identifierade av lärarna och processerna var lärardrivna och kunde justeras allt eftersom, vilket medförde en flexibilitet som uppskattades av lärarna. Aktionsforskningen har därmed bidragit till såväl ökad lärarproffessionalitet som barns och elevers lärande.

ULRIKA BERGMARK är fil.dr och professor i pedagogik på Institutionen för hälsa, lärande och teknik vid Luleå tekniska universitet. Hon arbetar också som vetenskaplig ledare i Piteå kommun, där hon samverkar med rektorer och lärare angående uppdraget att uppfylla skollagens krav om en förskola och skola på vetenskaplig grund. En central del av detta arbete utgörs av aktionsforskningsprojekt.



Foto: Stefan Bergmark

KÄLLOR

- Bergmark, Ulrika & Erixon, Per-Olof, 2020, »Professional and academic knowledge in teachers' research: An empowering oscillation« i *European Educational Research Journal*, 2020(19):6, s. 587–608.
- Bergmark, Ulrika, 2020, »Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional development« i *Professional Development in Education*. Doi: 10.1080/19415257.2020.1827011.
- Bergmark, Ulrika & Hansson, Kristina, 2021a, »How teachers and principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation and proven experience: Challenges and opportunities« i *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2021(65):3, s. 448–467.
- Bergmark, Ulrika & Hansson, Kristina, 2021b, »Skola på vetenskaplig grund – att tolka och översätta uppdraget«, Ulrika Bergmark & Kristina Hansson (red.), *Skola på vetenskaplig grund i praktiken: akademisering av lärares arbete*, s. 17–40.
- Bergmark, Ulrika & Viklund, Sara, 2020, *Litteratursamtalets pedagogik: Relationer, lärande och utveckling*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bergmark, Ulrika & Viklund, Sara, 2021, *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergmark, Ulrika, 2022, »The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: Intentions, outcomes, and prerequisite conditions« i *Educational Action Research*, 2022(30):3, s. 427–444.
- Bergmark, Ulrika & Graeske, Caroline, 2022, *Praktiknära forskning i förskola och skola: undervisning, forskning och utveckling i samverkan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergmark, Ulrika & Westman, Susanne, 2022, »Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt« i *Utbildning & Lärande*, 2022(16):1, s. 7–26.
- Bergmark, Ulrika, Dahlbäck, Ann-Charlotte, Hagström, Anna-Karin & Viklund, Sara, 2022, »Att leda med omsorg: Fyra handledningsmetaforer i aktionsforskning« i *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2022(27):2, s. 28–51.
- Brante, Thomas, 2014, *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Stockholm: Liber.
- Cain, Tim, 2015, »Teachers' engagement with published research: Addressing the knowledge problem« i *Curriculum Journal*, 2015(26):3, s. 488–509.
- Clarke, David & Hollingsworth, Hilary, 2002, »Elaborating a model of teacher professional growth« i *Teaching and Teacher Education*, 2002(18):8, s. 947–967.
- Eriksson, Inger, 2018, »Lärares medverkan i praktiknära forskning: Förutsättningar och hinder« i *Utbildning och Lärande*, 2018(12):1, s. 27–40.
- Kemmis, Stephen, 2009, »Action research as a practice-based practice« i *Educational Action Research*, 2009(17):3, s. 463–474.
- Kyvik, Svein, 2009, *The dynamics of change in higher education*. Dordrecht: Springer.
- Lambirth, Andrew, Cabral, Ana, McDonald, Roger, Philpott, Chris, Brett, Ashley & Magaji, Adewale, 2021, »Teacher-led professional development through a model of action research, collaboration and facilitation« i *Professional Development in Education*, 2021(47):5, s. 815–833.
- McNiff, Jean, 2013, *Action research. Principles and practice*. 3 utg. London and New York: Routledge.
- Noffke, Susan E., 1997, »Professional, personal, and political dimensions of action research« i *Review of Research in Education*, 1997(22):1, s. 305–343.
- Opfer, Darleen V. & Pedder, David, 2011, »Conceptualizing teacher professional learning« i *Review of Educational Research*, 2011(81):3, 376–407.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2018, *Teaching in focus*. Paris: OECD Publishing.
- Rapp, Stephan, Segolsson, Mikael & Kroksmark, Tomas, 2017, »The education act: conditions for a research-based school. A frame-factor theoretical thinking« i *International Journal of Research and Education*, 2017(2):2, s. 1–13.
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary, 2008, *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. 2 utg. London: Sage Publications.
- Rönnerman, Karin, 2018, »Vikten av teori i praktiknära forskning. Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer« i *Utbildning och Lärande*, 2018(12):1, s. 41–54.
- Rönnerman, Karin, Edwards-Groves, Christine & Grootenboer, Peter, 2018, *Att leda från mitten: lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Skolverket, 2013, *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2021, Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet> (Hämtad 2021-08-15).
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:19, 2018, *Forska tillsammans. Samverkan för lärande och förbättring*. Betänkande av Utredningen om praktiknära skolforskning i samverkan. Stockholm: Regeringskansliet.
- Timperley, Helen, 2011, *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.



Foto: Shutterstock

ELISABET NIHLFORS

Folkbildning för att främja demokratin

LÄRARENS BETYDELSE FÖR folkbildningen är lika brinnande aktuellt 2022 som 1822. De senaste 200 årens förändringar globalt och lokalt, inom alla samhällssektorer, har understrukt betydelsen av att folkbildning når alla. Förutsättningarna för lärare att i sin yrkesutövning klara den uppgiften på 2020-talet är dock delvis andra än 1822.

Det finns en nära koppling mellan folkundervisningens befrämjande och utvecklingen av ett demokratiskt samhälle. Kampen på 1880-talet gällde förverkligandet av en skola som skulle nå alla för att kunna ge alla grundläggande kunskaper. En kamp för ett demokratiskt samhälle. Skolan på 2020-talet möter alla barn och ungdomar från tidig förskoleålder till vuxenutbildning men kampen om en skola som ger alla barn och ungdomar kunskaper som gör att ett demokratiskt samhälle kan fortsätta att utvecklas kvarstår.

Enbart nyhetsrapporteringen under 2022 ger flera exempel på behovet av kunskaper inom ett stort område; kriget i Ukraina, förbud mot aborter som har möjliggjorts av USA:s högsta domstol, mord på öppen gata, flyktingströmmar som beror på krig, flyktingströmmar som beror på klimatförändringar, cyberangrepp på myndigheter och institutioner, infiltration i sociala medier, makthavare som medvetet ljugar om sakernas tillstånd

osv. Exempel som utmanar demokratiska grundvalar utifrån olika kunskapssyn och samhällssystem. Nyhetsrapporteringen når enskilda personer som utifrån sina kunskaper och erfarenheter bedömer vad som är fakta och vad som är fejk. Bedömningar som görs utifrån kunskaper om både historiska och nutida sammanhang.¹ Bedömningar som i sin tur påverkar individens agerande. Behovet av kunskaper är stort men det krävs också mod för att kunna och vilja agera, inte minst gäller det lärare som i sitt yrke ska befrämja undervisningen, främja allas lika värde.

Lärare befinner sig som alla andra mitt i informationsflödet och söker ständigt nya kunskaper. Men det som gör lärares yrkesutövning särskilt utsatt är att de regelbundet behöver välja ut *vad* som ska prioriteras i utbildningen och även välja *hur* undervisningen ska genomföras i den miljö där de befinner sig. Varje individ har sina kunskaper och erfarenheter som ständigt behöver både bekräftas och utmanas. De val lärare gör, den kunskap utifrån vilka dessa val genomförs, gör läraryrket till en oerhört viktig aktör i arbetet med att värna och utveckla demokratin.² Något som Dewey konstaterade för över hundra år sedan är att demokrati är mer än »*en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet*«.³

Även om många förutsättningar är annorlunda än för 200 år sedan vilar uppdraget fortfarande tungt på dem som kan befrämja folkundervisningen så att ett demokratiskt samhälle, med allas lika värde, kan fortsätta att utvecklas. Det uppdraget är också inskrivet som en del av portalparagrafen i Skollagen och i läroplanerna och behöver tas på djupaste allvar. Det är fortfarande beklagligt att uttrycket »poesidelen« florerade under 1980-talets skoldebatt, när de demokratiska värderingarna i läroplanerna åberopades. Det var en förminskning av uppdraget visavi övriga uppdrag. Poesi är en upplevelse som av några ansågs vara svår att infoga i diskussionen om

kunskaper. Det förstärktes av ett ökat fokus på mätbara kunskaper. I dag torde alla inse att behovet av kunskaper är stort inom alla ämnesområden inklusive demokrati – och värdegrund. Kunskaper som gör det möjligt att värna en demokratisk samhällsutveckling. Filosofen Peter Kemp ger en bra bild av skolans uppdrag när han uttrycker sig ungefär så här: Att ge alla individer kunskaper som gör att de klarar sig i världen samtidigt som de bibringas kunskaper som gör att världen klarar sig.⁴

Att våga agera

Det som sker både globalt och lokalt landar mer eller mindre direkt i varje lärares vardag. I de dagliga mötena med barn/unga/vuxna och med deras vårdnadshavare. Möten som ofta innehåller frågor där svar ännu inte finns. Frågor som är komplexa och behöver analyseras för att kunna förstås och i förlängningen hanteras. Både lärare och elever utmanas, var och en på sitt sätt när förändringar sker som inte omedelbart är begripliga, inte ger en känsla av sammanhang.⁵ Ny kunskap innebär oftast att gammal kunskap behöver omprövas. Samtidigt ska verksamheten fortsätta enligt gällande läroplaner inklusive tester och nationella prov. Nuet ligger alltid före. Förutsättningarna i nuet är andra än de som rådde när till exempel gällande läroplaner beslutades. Och framtiden är oviss. Dessa »glapp« förutsätter professionella yrkesutövare som både kan och vågar agera i nuet även när osäkerhet råder (jämför erfarenheter från covid-19-pandemin).

Kunskap och tid är ofta en bristvara och dessutom sammankopplade med varandra. Händelser inträffar och kan ge omedelbar effekt, men ibland kan den vara fördröjd och källan till effekten svår att spåra. Oavsett behövs tid för återkommande samtal och reflektion. Att regelbundet mötas, att samtalen är pågående, ger förutsättningar för den gemensamma kunskapsutvecklingen. Dessa samtal kan vara kollegor emellan, mellan

1. Wikforss, 2020.

2. Wikforss & Wikforss, 2022.

3. Dewey, 1916/1999, s. 127.

4. Kemp, 2005.

5. Antonovsky, 1991.

vårdnadshavare och förskolans personal vid morgonens eller eftermiddagens lämning/hämtning eller mellan lärare som handleder elever på deras yrkespraktik etcetera. När förändringar sker, när åtgärder omedelbart behöver sättas in, är det personalen i förskola och skola som kan göra skillnad, de möter alla barn och ungdomar. Därför är det också viktigt att lyfta fram och värdesätta betydelsen av att lärare i sin yrkesutövning har tid att föra regelbundna samtal också med personer i lokalsamhället, med kollegor från andra yrkesgrupper för att underhålla och med utveckla ett fortsatt demokratiskt samhälle.

Ny kunskap

De få exemplen ovan visar på behovet av kvalificerade lärare i formella och informella miljöer för folkundervisningens befrämjande. Det räcker dock inte med enbart beprövad erfarenhet. För att vara en del av och i det livslånga lärandet behövs även en vetenskaplig grund för yrkesutövningen. Dels beroende på förändringar som påtalats ovan, dels beroende på att nya kunskaper ständigt kommer fram inom olika områden. Ny kunskap inom områden som ibland är helt nya för flera. Det kan gälla kunskaper kopplade till den så kallade gröna omställningen, utvecklingen inom artificiell intelligens (AI) som innebär förändringar både inom teknikområdet men inte minst inom det samhällsvetenskapliga och humanistiska området då det påverkar hur vi planerar och lever våra liv i olika delar av landet och världen.

Det kommer även fram ny kunskap inom områden där många redan har en gedigen grundkunskap, till exempel inom det historiska området. Allt från nya utgrävningar till dokument som varit hemligstämplade och visar en annan version än den etablerade av en händelse. Exempel på nya kunskaper som kan vara utmanande.

Ny kunskap presenteras löpande inom samtliga vetenskapsområden; humaniora och samhällsvetenskaper, medicin och vård, naturvetenskap och teknik. Utbildningsvetenskaperna är ett område som kan fånga denna

bredd av kunskaper i forskning som fokuserar på hur olika förändringar inverkar på lärande och undervisning. Att utbildningsvetenskaper, som har ett av landets största områden att svara upp mot (utbildningssektorn) och där behovet av ny kunskap är stort, har den lägsta forskningsresursen alla kategorier ger inte professionen de rätta förutsättningarna.

Nya fakta kan utmana och utmanas i olika sociala medier där de ifrågasätts eller tolkas på ibland oklara grunder. Exempel som återigen visar på svårigheterna att kunna skilja tillförlitlig information från desinformation. Något som en lärare ska behärska. Men hur kunskaper sedan formas hos individer och grupper i olika flöden och på olika mötesplatser är endast ett av flera exempel på utmaningar som lärare med ansvar för utbildning av hög kvalitet möter. Det handlar inte enbart om en förskjutning av kunskapsmonopolet som skett sedan 1880-talet, tack vare en hög utbildningsnivå bland medborgarna. Det handlar i hög rad om vem som har tolkningsföreträde, tillgång till olika medier och andra källor samt om en kamp om tiden.

Att befrämja undervisning för alla är och förblir utmanande för lärarkåren. Det utmanar även policyområdets olika aktörer och beslutsfattare. Och det utmanar förhållandet mellan politik och profession. Vilken kunskap eller vems kunskap är till exempel vägledande vid olika beslut? Vad som ska undervisas om regleras ofta i läroplanerna som grund. Men *hur* det ska ske är delvis en annan fråga och där behöver professionens röster vara starka. De generiska kunskaper som finns om lärandet i olika miljöer behöver kompletteras med kunskaper om den specifika lokala miljön där undervisningen sker för att den ska kunna bidra till bildning hos var och en. Detta är ett svårt och utmanande moment i undervisningen då inte enbart ungdomars egen syn på utbildningens värde⁶ påverkar situationen utan även närsamhällets syn på bildning och utbildning.⁷ Till det kan läggas

6. Öqvist & Malmström, 2014.

7. Seashore Louise, 2015; Nihlfors & Johansson, 2015.

möjligheten att använda sitt starkaste språk⁸ men även närheten till fortsatt utbildning som gymnasiet och/eller högre utbildning gör skillnad.⁹

Fakta och förståelse, kritiskt tänkande, vidsynthet och omvärldsorientering är något som kan växa och utvecklas i genuina möten, inte minst i unika möten mellan lärare och elever. Dessa möten kan en organisation som Sällskapet för Folkundervisningens befrämjande, SFUB, hjälpa till att göra så högkvalitativa som möjligt genom att bidra till förutsättningarna för lärare att främja bildningstanken. Lusten till lärande under hela livet säkerställs. SFUB kan även bidra till att kvalificera samtalet om skolan, där professionens röster är starka.

Ansvar för kunskapsutveckling

SFUB är ett exempel på ett initiativ av och för professionen själv, så att den aktivt kan arbeta för yrkets utveckling. Initiativen inriktades initialt både på preparandutbildning för att få fler att söka sig till läraryrket och på utvecklingen av läromedel och annat undervisningsmaterial. Under de senaste decennierna har stipendier för kompetensutveckling varit mest framträdande för SFUB. Stiftelsen S.A.F.¹⁰ som bildades 1880 låg nära SFUB:s inriktning då de ville höja folkbildningen och verka för *enhet och god anda inom lärarkåren och för förbättringar av lärarnas ställning i allmänhet*. Att fortsätta insatser behövs för folkundervisningens befrämjande på 2020-talet är uppenbart. Det är formerna för detta som kan diskuteras och där finns lärdomar att dra från kollegors arbete under århundraden.

Skolkommissionen, 1946 års skolkommission¹¹ var en utredning som många lärare, inte minst folkskollärarna, deltog aktivt i. Utredningen föreslog bland annat en försöksverksamhet där lärarna skulle formulera hypoteser som sedan forskarna skulle pröva. Senare, på 1960-talet, fanns ett

så kallat »pedagogiskt utvecklingsblock« där myndigheterna vände sig till lärarna för att få lösningar inom de områden som reformerna riktats mot. Resultatet skulle sedan utvärderas av forskare. Under 1970-talet infördes så kallat lokalt utvecklingsarbete. Dessa exempel visar hur det initialt fanns en grundton som utgår från att de professionella, lärarna, hade de kunskaper som behövdes för att identifierade problemen. Sedan skedde en förskjutning i synen på vilken kunskap som behövs. Initialt efterfrågas ny kunskap, i det senare skedet handlar det om att de kunskaper som presenteras i reformpaketen ska genomföras och där ska lärarna finna framkomliga vägar.¹² Lärares behov av ny kunskap förskjuts successivt till kunskap om reformers implementering. Det ena skulle inte behöva utesluta det andra men eftersom de medel som fanns till förfogande följde dessa trender gav det effekt.

På 1950-talet expanderade de statliga skolmyndigheterna kraftigt (Skolöverstyrelsen) och tog över kunskapsutvecklingen både vad gäller forskning och utvecklingsarbete. Lärarna gick från att vara subjekt i forskningen till att vara objekt.¹³ På 1980-talet skedde en form av boskillnad där pedagogisk forskning föreslogs knytas till den långsiktiga utbildningsplaneringen, reformeringen, medan utvecklingsarbetet i skolan skulle ske genom fortbildning.¹⁴

Utredningen *En hållbar lärarutbildning*¹⁵ föreslog väsentligt ökade medel till utbildningsvetenskaplig forskning. Dels till Vetenskapsrådet, dels till lärosätena i form av s.k. basanslag. Sju lärosäten föreslogs att under tio år få förfoga över särskilda medel inom det utbildningsvetenskapliga området. Dessutom föreslogs följande:

- * Ett anslag skapas för att underlätta en uppbyggnad av handledningsresurser vid de olika lärarutbildningarna riktade mot kommunala satsningar. Anslaget tilldelas högskolorna med motsvarande 75 000 per år för varje kommunalt finansierad doktorand som antas i utbildningsvetenskap

8. SOU 2019:8.

9. Öhrn & Beach, 2019.

10. <https://lararnashistoria.se/safs-historia/>.

11. SOU 1948:27.

12. Carlgren, 2018.

13. Ibid.

14. SOU 1980:2.

15. SOU 2008:109.

- * Medel utgår för uppbyggnad och drift av ämnesdidaktiska centra för samtliga större undervisningsämnen inklusive för en gemensam servicefunktion.¹⁶

Inget av ovanstående genomfördes. Det dröjde till 1990-talet innan regeringen medverkade till att forskarskolor som riktade sig direkt till lärare inrättades. Senare följde även förslag om praktikinära forskning (Ds 1996:16) och inrättandet av utbildningsvetenskap.¹⁷ Skollagen¹⁸ som trädde i kraft 2011 slog fast att verksamheten ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet:

5 § Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor.

Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling.

Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.¹⁹

Det ställde krav på lärares kunskaper, som också blev beroende av tillgång till aktuell forskning. En ny skolmyndighet, Skolforskningsinstitutet, bildades 2015, bland annat med uppgiften att sammanställa forskningsresultat som ett stöd för lärare att kunna leva upp till vetenskaplig grund. Utvecklingen av lärares eget deltagande i forskning går dock fortfarande långsamt. Detta presenterades senast av en utredning om praktikinära forskning²⁰ med anledning av att försöksverksamheten ULF (Utbildning

Lärande Forskning) startat på uppdrag av regeringen men där initiativet kommit från Lärarutbildningskonventet två år tidigare.²¹

Dessa få exempel visar på olika initiativ som medverkat till att ansvaret för kunskapsutvecklingen flyttats från lärare till myndigheter eller från lärare till universitet för att i början av 2020-talet åter ha närmat sig professionens deltagande i forskningen.²² Samtidigt står genuina professionella intressen mot resurstillgång och olika prioriteringar. Resurser i tid, pengar och kunskap. Prioriteringar som även styrs av statens riktade medel inom bestämda områden som huvudmän kan söka från Skolverket för ett till tre år.²³ Statens riktade satsningar uppgår till över 20 miljarder, vilket kan jämföras med medel till forskning för praktiken som uppgår till några hundratals miljoner. Möjligheten för lärare att, som 1946 års skolkommision uttryckte det, formulera hypoteser som sedan forskarna kan pröva är avlägsen. Men även möjligheten för lärare med doktorsexamen att kunna fortsätta forska och undervisa hos en skolhuvudman är ännu inte utbyggd. Ett område som utvecklas i och genom ULF.²⁴

Det finns exempel på framgångsrika satsningar som gjorts regionalt och lokalt kring forskning och utveckling, där lärares behov och aktiva medverkan är en utgångspunkt. Här ska endast tre exempel ges från olika delar av landet: Piteå kommun²⁵ har i flera år byggt upp en forsknings- och utvecklingsenhet för att underlätta samverkan inom kommunen och med olika lärosäten. Kungsbacka kommun²⁶ har medvetet arbetat med att ta vara på och anställa disputerade lärare. Lektorerna har en tjänstekonstruktion som gör det möjligt att forska, undervisa och aktivt delta i skolutvecklingsarbetet. Högskolan Dalarna²⁷ är ett exempel på hur lärosäten och

16. Ibid. sid. 390.

17. SOU 1999:63.

18. SFS 2010:800.

19. SOU 2010:800 1 kap. 5§ sista stycket.

20. SOU 2018:19.

21. www.ulfavtal.se/dokument/.

22. Carlgren, 2018.

23. se <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag>; RIR 2017:30.

24. www.ulfavtal.se/aktiviteter/.

25. <https://www.pitea.se/invanare/skola-forskola/forskning-och-utveckling/>.

26. <http://kungsbackadelar.se/utblick-forskning/>.

27. <https://www.du.se/sv/Samverkan/pud/forskning-och-utveckling/samskandeforskning/skolforskning/>.

huvudmän gemensamt samlar sina resurser och skapar en forskningsfond där de gemensamt i olika projekt kan söka ny kunskap, kunskaper som efterfrågas av professionerna. Samtliga exempel är alla del av större strukturer som möjliggör för flera att vara delaktiga och därmed också påverkar verksamhetens utveckling.

Flertalet lärare i landet har ännu inte tillgång till miljöer där ny kunskap kan tas fram eller befintlig forskning diskuteras. Det är fortfarande problematiskt för en del huvudmän att finna arbetsorganisationer och tjänster som gynnar detta vilket har visats när uppföljning gjorts av de lärare som disputerat och sedan återgått till sin tidigare tjänst alternativt valt lärosätet som sin arbetsplats.²⁸ Här finns flera orsaker som påverkar valet: vem erbjuder bra lön, bra arbetsmiljö, möjlighet att kunna förena forskning och undervisning genom s.k. Förenade anställningar med mera.²⁹

Försöksverksamheten ULF har inriktat arbetet på att bygga vidare på befintlig verksamhet och samtidigt bygga nytt där så behövs; att skapa en infrastruktur för lärarinitierad forskning över hela landet som på sikt medverkar till att underlätta utvecklingen av utbildningen och undervisningen. Ett nationellt ramavtal ska formas som ska underlätta för lärare och skolledare, huvudmän och lärosäten att aktivt bidra till och med ny kunskap.³⁰

Behovet är stort av både forskning och professionsutveckling. Det är angeläget att dessa båda följs åt men samtidigt särskiljs. Det vill säga professionsutveckling kan innebära att aktivt delta i och medverka till att ny kunskap kommer fram inom professionen, men det kan även innebära att ta vara på befintlig kunskap för att utveckla verksamheten. Behovet av att särskilja dem är för att det handlar om olika tempo och delvis olika förhållningssätt. Att kritiskt granska den egna verksamheten, kritiskt granska befintlig forskning och/eller utveckla ny kunskap kräver flera olika typer av kunskaper och kompetenser och tillgång till mötesplatser där regelbundna

samtal kan föras. Forskning som söker ny kunskap på komplicerade frågor behöver samla olika kunskaper och kompetenser.³¹ Dessa processer tar tid. Det är viktigt att forskning får ta tid. Samtidigt kan resultatet generera nya frågor. Kort- och långsiktig planering bör känneteckna skolan som arbetsplats, det förutsätter en hög grad av flexibilitet i arbetsorganisationen för att möta dessa olika behov över tid.

Att underlätta för lärare att ta initiativ

Behovet av återkommande fortbildning/kompetensutveckling är stort för alla professioner. Initiativ tas både av den enskilde och av arbetsgivaren, lokalt, regionalt och nationellt. Insatserna riktas till individer och/eller grupper och rör allt från enskilda ämnen till generella skolutvecklingsinsatser. Under lång tid har tiden för kompetensutveckling varit begränsad och flertalet insatser kortsiktiga. Behovet av långsiktiga insatser som stöd för det livslånga lärandet för lärarna själva behöver stärkas och bli en del av skolans organisation inklusive bemanningen. Med början 2020 byggs ett nytt professionsprogram upp av Skolverket i samverkan med de fackliga organisationerna och företrädare för lärosäten och skolhuvudmän. Hur det kommer att gestalta sig är oklart men där kan rymmas:

/.../... kompetensutvecklingsinsatser som bygger på kollegialt lärande, uppdragsutbildning eller kurser inom ramen för universitets och högskolors eller yrkeshögskolans ordinarie kursutbud samt andra professionsutvecklande insatser.³²

31. Van de Ven, 2013.

32. Promemorian Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare (U2021/03373) baseras på Utredningens om en bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner (U 2016:06) betänkande Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektors professionella utveckling (SOU 2018:17).

28. Serder, 2016; Rapport 2016/17.

29. U2022/02088.

30. Proitz m.fl., 2022.

Det är, som framhållits ovan, angeläget att skolans organisation dimensioneras så att tid finns för professionens kunskapsutveckling i olika former. En annan utmaning är att identifiera och därefter prioritera vilka kunskaper som behövs. Detta är nödvändigt eftersom utbildningsområdet är gigantiskt, antalet anställda stort med varierande kunskaper och erfarenheter. Det ställer krav på att kompetensutvecklingen kan variera till innehåll och form. Staten har ofta en tydlig agenda, det kan även gälla huvudmannen. Utbildningsplatserna är inte tillräckligt många. Obalansen mellan tillgång och efterfrågan lär kvarstå under lång tid framåt. Likaså möjligheten för fler lärare att själva kunna styra kunskapsutvecklingen, kunna delta i kunskapsproduktionen.

Här skulle SFUB på flera sätt kunna bidra till att stödja lärare som tar egna initiativ och vill driva kunskapsutvecklingen. Att se lärare som subjekt. Sätten att stödja kan variera beroende på om det handlar om att ta vara på befintlig kunskap och utveckla undervisningspraktiken eller om det handlar om att ta initiativ och aktivt delta i att ta fram ny kunskap utifrån ett identifierat problem. SFUB har en utmaning i att se bortom rådande trender och i stället se det som kanske utmanar, det som några identifierat som framtida ännu inte kända behov.

Ett exempel på ett beprövat sätt att stärka lärares/professionens kunskapsutveckling är att arrangera studiecirkel och/eller forskningscirkel där lärare som identifierat ett behov kan anlita en eller flera forskare under en begränsad tid. De kan ledas av lektorer anställda av en huvudman eller av ett lärosäte. Resultatet dokumenteras och är ett sätt där den beprövade erfarenheten möter vetenskapen genom befintlig forskning.³³ Denna dokumentation som utgår från en specifik problemställning som lärarna vill fördjupa och utveckla kan sedan spridas inom professionen. Forskningscirkeln som leds av forskare (nationell/internationell) inom det aktuella området kan genomföras på distans och/eller fysiskt. Det öppnar för samverkan inom landet men även med andra länder. Här skulle SFUB kunna

33. Persson, 2017.

bidra genom att bevilja medel för dess genomförande. Att ge lärare möjlighet att delta på seminarier och/eller konferenser nationellt/internationellt och presentera sitt eget arbete, dokumenterat och granskat material kan vara ett annat sätt att stärka professionens egen kunskapsproduktion.

Ett kompletterande sätt där SFUB skulle kunna bidra till att stärka de professionellas erfarenhet och kunskap är att arrangera, ensam eller tillsammans med andra, regelbundet återkommande kvalificerade seminarier kring aktuella utbildningsfrågor. En tradition som anknyter till företrädarens arbete är att inbjuda lärare till seminarier. Vart femte år under perioden 1870–1970 arrangerades nordiska skolmöten med upp till 7 000 lärare och andra intresserade. Forskaren Joakim Landahl konstaterar att dessa arrangemang, där lärare möttes på en internationell arena, var betydelsefulla. I dag finns flera nationella och internationella arenor för både lärare och forskare.³⁴

En arena som däremot inte finns är den för möten mellan professionen (lärare och skolledare) och politik eller policyaktörer, där agendan sätts av de professionella och samtalen utgår från de professionellas beprövade erfarenhet och vetenskapliga grund. En arena, där Folk och Försvar kan vara förebild, där samtal sker i en lugn miljö utifrån fakta, kvalificerade samtal om svåra frågor. Här skulle SFUB, enskilt eller gemensamt med andra seriösa aktörer, kunna bjuda in till en sådan arena för att genom att exponera dokumenterade kunskaper som lärarna har medverka till en stärkt profession. Huvudtemat skulle kunna vara folkundervisningens befrämjande för att stärka demokratin såväl för individen som för samhället i stort.

34. Landahl, 2015

ELISABET NIHLFORS är professor i pedagogik med inriktning mot ledarskap. Hon har bland annat varit huvudsekreterare vid Vetenskapsrådet/UVK och dekan för Fakulteten för utbildningsvetenskaper vid Uppsala universitet samt arbetat som lärare och skolchef. Hon leder *Research on Educational Leadership* vid Uppsala universitet. Hennes forskning rör skolans styrning och ledning och hon har en omfattande produktion av artiklar och böcker.



Foto: Annika af Klerker.

KÄLLOR

- Antonovsky, Aaron, 1991, *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Carlgren, Ingrid, 2018, Pedagogiken och lärarna. Pedagogisk forskning i Sverige Vol. 23 Nr 5 2018 ISSN 1401-6788. sid 269-283.
- Dewey, John, 1916/1999, *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Ds 1996:16, Lärarutbildning i förändring. Utbildningsdepartementet.
- Kemp, Peter, 2005, *Världsmiddagsgästen: politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundrandet*. Göteborg: Daidalos.
- Landahl, Joakim, 2015, Det nordiska skolmötet som utbildningspolitisk arena. Ett rumsligt perspektiv på den moderna pedagogikens historia. Utbildning och demokrati, 24(3), 7-23.
- Nihlfors, Elisabet, & Johansson, Olof, 2015, När nationell policy möter lokala genomförandearnor. Rapport från ett VR-projekt 2009-2015. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A918195&dswid=6819>.
- Persson, Sven, 2017, Forskningslitteracitet – en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap. Malmö: Forskning i korthet nr 1, 2017.
- Prøitz, Tine, S., Rye, Ellen, Borgen, Jorunn S., Barstad, Kristin, Mausethagen, Hilde Afdal Sølvi & Aasen, Petter, (2022), Utbildning, lärande, forskning Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet. Universitetet i Sørøst-Norge – Skriftserien nr. 87 2022.
- Rapport 2016/17. Forskarskolor för lärare och förskollärare – en uppföljning av fyra statliga satsningar. Rapport från riksdagen 2016/17: RFR4.
- RIR 2017:30 Riktade statsbidrag till skolan – nationella prioriteringar men lokala behov. Stockholm: Riksrevisionen.
- Seashore Louis, Karen, 2015, Linking leadership to learning: state, district and local effects. In Skott, Pia, & Nihlfors, Elisabet, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, Special Issue Educational leadership in Transition, 2015:3. 30321, DOI: 10.3402/nstep.v1.30321.
- Serder, Margareta, 2016, Tillbaka i skolan som kommunlektor Intervjuer med forskarutbildade lärare kring deras uppdrag hos kommunala och enskilda huvudmän. Kommunförbundet Skåne.
- SFS 2010:800 Skollagen.
- SOU 1948:27 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1980:2 Skolforskning och skolutveckling.
- SOU 1999:63. Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Utbildningsdepartementet.

- SOU 2008:109 En hållbar lärarutbildning. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:19 Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2019:18 *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- U2022/02088 Uppdrag att se över eventuella hinder för mobilitet mellan högskola och andra sektorer.
- Van de Ven, Andrew H. (2013). *Engaged Scholarship. A guide for organizational and social research*. Oxford: University Press.
- Wikforss, Åsa. (2020). *Alternativa fakta – om kunskapen och dess fiender*. Fri tanke förlag.
- Wikforss, Åsa & Wikforss, Mårten (2021) *Därför demokrati: Om kunskapen och folkstyret*. Fri tanke förlag.
- Öhrn, Elisabet. & Beach, Dennis (2019). *Young people's life and schooling in rural areas*. Tufnell Press.
- Öqvist, Anna & Malmström, Malin (2014). *Barn och ungdomars attityder till vidareutbildning. Identifiering av nyckelfaktorer för framtida kompetensförsörjning 2014*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:998556/FULLTEXT01.pdf>.

KRÖNIKA

Oberoendet och den starka ekonomin är SFUB:s styrkor

GABRIEL ROMANUS *var sällskapets ordförande under åren 2000–2009. Här ger han sin syn på sällskapets historia och framtid.*

NÄR SFUB:S DÅVARANDE ordförande Lennart Orehag på våren 2000 kontaktade mig och frågade om han fick föreslå mig till ordförande i Sällskapet för Folkundervisningens Befrämjande, blev jag naturligtvis både intresserad och smickrad. Jag har alltid varit engagerad i skolfrågor men jag har aldrig arbetat som lärare i skolan. Mitt engagemang har varit knutet till skolans andra intressenter – först som ordförande i min skolas elevråd och i Sveriges Elevers Centralorganisation, SECO, och sedan som ordförande i Riksförbundet Hem och Skola. Jag har också tillhört styrelsen för Lärarhögskolan i Stockholm och Skolöverstyrelsens styrelse. I den mån jag har bedrivit undervisning har det varit på låg nivå inom Stockholms universitet, den s.k. »ettbetygsundervisningen« i statistik, men som företagsledare och politiker har jag såklart också haft uppgifter av undervisande karaktär.

Det som framför allt lockade mig var att få vara med och leda en sammanlutning av individer engagerade i skolans värld, en organisation som är oberoende av intressegrupper och av myndigheter. Alldeles särskilt intresserad blev jag när jag fick klart för mig hur ekonomin såg ut. Nästan all ideell verksamhet som jag har deltagit i har kännetecknats av brist på pengar. Det har lett till att en mycket stor del av de frivilliga krafternas tid och

engagemang har fått ägnas åt att på olika sätt försöka skaffa fram pengar. I SFUB är ekonomin god och de aktiva kan i stället koncentrera sig på verksamheten. Den kan finansieras inom ramen för kapitalets avkastning och tillväxt. Att ekonomin är så god som den är beror i hög grad på att den har skötts av kompetenta personer, ofta verksamma inom näringslivet, som har fått resurserna att växa. I samband med att jag slutade åtog sig Systembolagets före detta ekonomidirektör Sven-Erik Tengvall rollen som skattmästare 2009. Under hans tid fördubblades kapitalet ännu en gång.

Ryggraden i SFUB:s verksamhet är att stödja lärares fortbildning, framför allt genom stipendier för utlandsresor. Att svensk undervisning ska kännetecknas av internationellt engagemang och en vilja att ta till sig erfarenheter från andra länder har alltid varit viktigt, och är det i dag mer än någonsin. Stipendieverksamheten har under 2000- och 2010-talen utvecklats starkt, både administrativt och tekniskt. Detta tack vare ett engagerat och ofta intensivt arbete av de direktionsmedlemmar som har ingått i beredningsgruppen för stipendieärenden. Det uppehåll i utdelningen som blev nödvändigt i anslutning till pandemin gjorde ytterligare teknisk anpassning möjlig. Ett nytt verksamhetsstöd tillgängligt via internet utvecklades under Gunnar Hambers ledning. Som medlem i direktionen gladdes jag åt att kunna medverka till den svenska skolans utveckling och internationalisering genom olika former av stipendieverksamhet, men jag tyckte också att vi kunde göra mer. Jag hoppades att SFUB:s oberoende i förhållande till alla skolans intressenter, tillsammans med vår goda ekonomi, skulle göra det möjligt för oss att hjälpa till att hitta kreativa lösningar på skolans olika problem genom att anordna konferenser och debatter eller producera skrifter inom olika områden.

Vi började inledningsvis med att anordna konferenser. Den första handlade om arbetsklimatet i skolan. Den följdes av seminarier och konferenser om flera viktiga ämnen. Under åren har de bland annat behandlat matematik, språkundervisning, skolledarrollen, IT och internationella kunskapsmätningar. Det har varit bra konferenser som har givit deltagarna både ny kunskap och stimulans. Men jag är inte lika säker på att de har

gjort något bestående intryck i skoldebatten eller på annat sätt lämnat varaktiga bidrag till skolans utveckling. Det beror nog bland annat på att vi inte har sett till att konferenserna har genererat några skrivna rapporter eller liknande dokument. I de här arrangemangen har vi samarbetat med flera andra organisationer inom skolans värld, till exempel Föreningen för svensk undervisningshistoria, Stiftelsen Sveriges allmänna folkskollära-förening och Stockholms läraresällskap. Dessa samarbeten har varit värdefulla för oss och bidragit till bra konferenser, men om jag är självkritisk tycker jag att vi kunde ha satsat mer, valt djärvare ämnen och låtit aktiviteterna ta mer resurser i anspråk.

Därmed är jag över på frågan om mina förhoppningar inför framtiden. Jag tänker att de redan nämnda konferenserna kan ses som en start på något som kan växa sig större. Det finns många kontroversiella frågor inom skolans värld, där en allsidig belysning och dokumentation av olika ståndpunkter skulle uppskattas – även i vidare kretsar. SFUB:s oberoende och goda ekonomi ger sällskapet en närmast unik ställning att bidra till att lyfta fram dessa frågor. Den exakta formen för detta – om det handlar om att arrangera konferenser/seminarier, att ge ekonomiska bidrag till forskningsprojekt eller kanske till och med att skapa någon form av tanke-smedja – ska naturligtvis framtida direktioner och medlemsmöten besluta om. Men oavsett form skulle det innebära att vi gör plats för mer fristående tankeverksamhet. Det skulle kunna etablera SFUB som en viktig aktör inom skolans värld på ytterligare ett sätt.

GABRIEL ROMANUS



STADGAR

för

SÄLLSKAPET FÖR FOLKUNDERVISNINGENS BEFRÄMJANDE

Av Kungl. Maj:t gillade och stadfästa
den 13 november 1896 med senare vidtagna ändringar.
Senaste revidering den 10 maj 2016.

ART. 1 SÄLLSKAPETS ÄNDAMÅL OCH ÅLIGGANDEN

- 1 § Sällskapet för folkundervisningens befrämjande, som ursprungligen kallades Sällskapet för växelundervisningens befrämjande och som bildades 1822, har till uppgift att främja folkundervisningen i Sverige.
- 2 § Sällskapet skall främja folkundervisningen genom stöd till kompetensutveckling av lärare och andra lämpliga åtgärder.
- 3 § Till ledamot i sällskapet antas personer som delar sällskapets målsättning och är beredda att följa sällskapets stadgar. Beslut om antagande fattas av direktionen.

ART. 2 SÄLLSKAPETS KAPITAL

- 1 § Med kapitalet skall förstås det bokförda värdet av sällskapets samtliga tillgångar vid årets ingång.
- 2 § Med avkastning förstås ränta, utdelning och realisationsvinst samt annan inkomst av sällskapets tillgångar.
- 3 § Åtgärder enligt art. 1 § 2 ovan liksom kostnaderna för sällskapets verksamhet skall täckas inom ramen för föregående års avkastning. Om denna inte är tillräcklig för att upprätthålla den sedvanliga verksamhetsnivån,

får även kapitalet tas i anspråk, dock maximalt med ett belopp motsvarande 10 % av kapitalet vid årets ingång.

ART. 3 SÄLLSKAPETS STYRELSE

- 1 § Värden och ledningen av sällskapets angelägenheter anförtros åt en direktion bestående av sex till tolv personer, valda av sällskapet bland dess ledamöter. Blir någon plats inom direktionen under det löpande året ledig, må direktionen komplettera sig själv, intill dess val enligt § 6 kan äga rum.
- 2 § Direktionen väljer inom sig en ordförande, en vice ordförande, en sekreterare och en skattmästare.
- 3 § Direktionen sammanträder när så erfordras. För att direktionens beslut skall anses giltigt, måste, utom ordföranden, minst tre ledamöter ha deltagit i beslutet. Alla frågor om vilka meningarna är delade, avgörs genom omröstning. Vid lika röstetal har ordföranden utslagsröst. Beslut justeras av ordföranden och anmäls vid nästa sammankomst.
- 4 § Det åligger direktionen att använda sällskapets medel enligt stadgarnas föreskrifter samt att inför sällskapet årligen redovisa hur medlen disponerats.
- 5 § Revisorerna, som för varje år väljs vid sällskapets årsmöte – ej av eller bland direktionens ledamöter – skall före april månads utgång granska direktionens förvaltning och räkenskaper, vilka jämte direktionens och sällskapets protokoll bör tillställas revisorerna inom mars månad.
- 6 § Direktionen skall kalla sällskapets ledamöter till årsmöte senast under maj månad. Kallelse sker genom brev. Kallelse skall utfärdas senast en månad före sammankomsten. Mandattiden för ledamot i direktionen är tre år. Avgående ledamot kan återväljas. Val förrättas, där så begärs, med slutna sedlar. Vid lika röstetal skall lotten skilja.
Dagordningen vid årsmötet skall innehålla följande punkter:
 1. Årsmötet öppnas
 2. Val av ordförande och sekreterare för årsmötet
 3. Fråga om årsmötets stadgeenliga kungörande
 4. Verksamhetsberättelse

5. Resultat- och balansräkning
 6. Revisionsberättelse och fråga om ansvarsfrihet
 7. Val av ledamöter i direktionen
 8. Val av två revisorer och två revisorssuppleanter
 9. Val av valberedning inför nästa års årsmöte
 10. Fråga om medlemsavgift
 11. Beslut om ett totalbelopp för direktionens fasta arvoden för det kommande verksamhetsåret.
 12. Övriga ärenden
- 7 § Direktionen skall sammankalla sällskapet till extra sammankomst om den finner behov därav föreligger. Direktionen skall även sammankalla sällskapet, om skriftlig begäran därom görs av någon av sällskapets ledamöter. Kallelse sker enligt vad som anges i § 6.

ART. 4 ÄNDRING AV STADGARNA

- 1 § Förslag till förändring eller tillägg till dessa stadgar framställs till sällskapet vid dess årsmöte. Förslag skall hänvisas till direktionen för prövning. Dess betänkande i frågan skall föreläggas nästa årsmöte för avgörande. Direktionen kan också själv väcka förslag om stadgeändring. Av direktionen väckta förslag liksom direktionens yttrande över av ledamot väckt förslag skall sändas tillsammans med kallelse till årsmötet.
- 2 § Ändring av Artikel 2 § 1–3 samt Artikel 4 § 1–2 får endast ske efter beslut vid två på varandra följande ordinarie årsmöten.

SFUB:S DIREKTION 2022

Kerstin Friborg
 Susanna Malm
 Annika Nittmar
 Lars-Erik Olofsson
 Christina Palm
 Susanne Qviberg
 Johan Rådmark
 Inger Sandström
 Petra Skeppstedt Myhren
 Eva Edman Stålbrandt

Samtliga medlemmar i den nuvarande direktionen har, eller har tidigare innehaft, roller inom utbildningsväsendet, antingen inom skolan som till exempel forskollärare, lärare och skolledare eller inom universitetens institutioner för pedagogik.

För att komma i kontakt med oss: kontakt@sfub.se.
 Läs gärna mer om SFUB och vår verksamhet på www.sfub.se.