

# Är en förklaring alltid en förklaring?

## Lärares frågor i relation till läroboken

*David Rosenlund*

Jag har under ett flertal år använt frågan ”förklara det första världskrigets utbrott” i mina historieprov. Frågan fungerade som jag såg det väl - jag fick underlag för att bedöma vilka elever som hade förmågan att med en förklaring visa att de förstått varför det första världskriget bröt ut. Efter hand upptäckte jag dock att frågan inte alls var oproblematiske. Orsaken till att jag omvärderade frågan är ämnet för detta kapitel.

Vid konstruktionen av ett prov utgår lärare från läroboken, undervisningens innehåll, klassrumsdiskussioner, utdelade artiklar och kursplanen i ämnet. Utifrån innehållet i dessa konstrueras frågor vars syfte är att ur eleverna locka fram de kunskaper och förmågor som ska testas. Tre viktiga förmågor som återkommer i många av gymnasiet kursplaner är förklaring, jämförelse och analys och det är varje lärares uppgift att kontrollera om eleverna klarar av dessa förmågor. Orden återkommer i de flesta prov och uppgifter. ”Jämför medeltiden och renässansen”, ”förklara Sveriges deltagande i 30-åriga kriget” eller ”analysera upplysningens inverkan på franska revolutionen.” Presterar en elev en god förklaring, en tydlig jämförelse och en acceptabel analys är läraren nöjd, noterar resultaten i sin bok och sätter sedan betyg i tron att eleven besitter de kunskaper och förmågor som har visats upp i svaret. Frågan som ska behandlas här är om läraren verkligen kan vara säker på att eleven besitter en förmåga, bara för att det ser ut så i svaren. Kapitlet börjar med en presentation av några teoretiska utgångspunkter, sedan redovisas det empiriska materialet som består av lärarkonstruerade prov och uppgifter vilka jag har analyserat och jämfört med läroböcker i historia. Slutligen presenterar jag slutsatser dragna utifrån den presenterade empirin.

### **Hur frågor kan påverka elevers lärande och rättssäkerhet**

I och med att det i ämnesbeskrivningar och kursplaner framgår att eleverna ska visa förståelse och förmåga att göra jämförelser kommer lärare att testa sina elever inom dessa områden för att försäkra sig om att eleverna besitter dessa kunskaper. I en undersökning där studenters inlärningsstrategier undersöks visar Marton och Säljö att när individer utsätts för tester påverkas deras sätt att angripa framtida lärdomsutmaningar. Vi anpassar våra strategier efter

de krav som ställs på oss. Om vi vid läsningen av en text tror att vi kommer att utsättas för frågor som testar om vi kommer ihåg detaljer i texten kommer vi att anpassa oss efter detta och läsningen fokuseras på det ytliga i texten, så kallad ytinläring. Det motsatta händer, i de flesta fall, om vi förväntar oss frågor som är inriktade på förståelse och sammanhang. Då fokuserar vi på textens djupare innebörd vilket är en förutsättning för djupinläring.<sup>1</sup> För detta kapitel är Martons och Säljös resultat viktiga eftersom det en elev vid en bedömningssituation uppfattar som viktigt påverkar dennes framtida inlärningsstrategier. Frågar läraren vid test A efter faktakunskaper är det faktakunskaper som eleverna kommer att arbeta för att tillägna sig vid förberedelserna inför test B. Frågar läraren efter förståelse och jämförelser är det förmodligen sådant eleverna kommer att inrikta sitt lärande på.

Hur lärare hanterar bedömningen är inte viktigt bara ur ett inlärningsperspektiv. Även elevernas rättssäkerhet påverkas av hur läraren mäter till exempel graden av förståelse eller förmågan att jämföra. När lärare bedömer sina elever ska de göra det utifrån de krav som ställs i kursplanerna. Står det att eleverna ska visa förståelse, förklara och jämföra ska läraren i sina bedömningar undersöka om eleverna har dessa förmågor. Om läraren inte gör det får eleven inte chans att visa om den har nått målen för kursen. Om läraren inte testat dessa förmågor men ändå sätter betyg på eleven som om den har visat upp dem, får eleven ett betyg trots att den inte har visat upp de kriterier som krävs för det betygssteget. Hur läraren hanterar bedömningen av förståelse och jämförelser är alltså i detta sammanhang viktigt ur två perspektiv: för det första påverkar den elevens framtida inlärningsstrategier, för det andra avgör det om eleven verkligen testas mot målen för den aktuella kursen.

Eleverna i den svenska skolan blir bedömda utifrån i vilken grad de har nått de betygsriterier som Skolverket formulerat. I kriterierna definieras vilka kunskaper och färdigheter en elev ska visa upp för att erhålla ett visst betyg: G, VG eller MVG.<sup>2</sup> En skillnad mellan de olika betygen är progressionen, graden av komplexitet, mellan de förmågor eleverna ska visa upp. Enligt kursplanen för historia A ska eleverna för att få betyget G kunna ”beskriva grundläggande drag”, för betyget VG ska eleverna ”göra jämförelser mellan olika kulturer” och den elev som siktar på betyget MVG ska dessutom ”anlägga skilda historiska perspektiv på vad som förr skett liksom på sin egen omvärld och sig själv.”<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Marton, Ference och Säljö, Roger, "Kognitiv inriktning vid inläring", i Ference Marton, Noel Entwistle och Dai Hounsell (ed) *Hur vi lär*, Stockholm 1986, s. 69ff. För liknande resultat se bland andra Caroline V. Gipps, *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*, London 1994, s. 38 och Paul Black, & Dylan Wiliam, "Developing the Theory of Formative Assessment". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 2009 (1), s 8.

<sup>2</sup> Progressionstanken blir av allt att döma snarlik i de nya ämnesplaner som planeras att införas 2011.

<sup>3</sup> Lpf 94. Kursplan 2000 för historia.

## **Blooms reviderade taxonomi**

För underlätta kommunikation kring progression och skillnader mellan olika typer av kunskap kan det vara fruktbart att använda sig av en taxonomi. En av de mest kända och använda är Blooms taxonomi. I början av 2000-talet gjordes en revidering av Blooms taxonomi som populärt kallas för Blooms reviderade taxonomi. Den reviderade taxonomin består av en tabell som definierar olika typer av kunskap på den ena axeln och vad eleverna ska göra med kunskapen (vilken kognitiv process som ska användas) på den andra. För att ge en bakgrund till diskussionen kring de lärarkonstruerade proven och uppgifterna nedan tänker jag först sammanfatta innebörden av några av de kunskapstyper och kognitiva processer som tas upp i den reviderade versionen av Blooms taxonomi.<sup>4</sup> Exempelfrågorna är alla konstruerade av lärare som bidragit med material till den studie som ligger till grund för denna artikel.

## **Kunskapstyper**

*Faktakunskap* består av de grundläggande delarna av ett ämne, till exempel historia. De har en låg abstraktionsnivå och förstås i regel på samma sätt även när de används inom olika områden. Exempel på faktakunskap i historia är att Storbritannien, Sovjetunionen och USA segrade i andra världskriget och att Bastillen stormades 1789. En mer komplex kunskapstyp är *begreppskunskap* och kännetecknas av kännedom om hur bitar av kunskap hänger ihop och påverkar varandra på ett systematiskt sätt. *Begreppskunskap* sträcker sig från enklare begrepp som adel via fenomen som upplysningen till komplexa sammanhang som hur den brittiska erfarenheten av första världskriget påverkade landets relation till Nazityskland eller teoribyggen som historiematerialismen. *Metodkunskap* består av kunskap om hur man i ett visst ämne löser problem. Det handlar i historia om att hitta i ett arkiv eller att använda de källkritiska kriterierna. Kunskapstyperna kan hanteras på olika sätt beroende på vilken kognitiv process som används för att bearbeta kunskapen. Nu kommer fyra av de sex processer som ingår i Blooms reviderade taxonomi att definieras.

## **Kognitiva processer – hur man använder sin kunskap**

Att *minnas* innebär att en elev kommer ihåg något och kan plocka fram relevant information ur sitt långtidsminne för att till exempel besvara en fråga. I ämnet historia är en typisk fråga av minnaskaraktär ”Vilka fick delta i den atenska demokratin?” Den kognitiva processen

---

<sup>4</sup> Lorin W. Anderson med flera, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001.

*förstå* innebär att en elev kan skapa mening av tillägnad kunskap, vilket är en förutsättning för att kunskapen ska vara användbar. Att göra jämförelser och konstruera förklaringar är delar av den kognitiva processen *förstå*. Ett exempel på en fråga som testar den kognitiva processen *förstå* är ”jämför imperialismen i Afrika med något annat erövrade område.” För att besvara denna fråga måste eleven ha kunskap om hur imperialismen gestaltade sig i Afrika och på minst en plats till. Det eleven ska göra med sin kunskap är att hitta likheter och skillnader i hur de två geografiska platserna påverkades av imperialismen. Att bearbeta en kunskapsstypt med den kognitiva processen *analysera* innebär att en elev plockar isär ett fenomen, definierar de ingående delarna, och relaterar dem till varandra och till fenomenet som helhet. En fråga där det är tänkt att eleverna ska använda den kognitiva processen *analysera* ser ut som följer. ”Analysera och diskutera vad som talar för respektive mot Versaillesfreden som en viktig orsak till andra världskrigets utbrott. Kom till ett självständigt ställningstagande beträffande Versaillesfreden som viktig orsak till Hitlers krig.” Eleven ska i sitt svar bena ut de olika delarna i Versaillesfreden och relatera dem till tänkbara orsaker till andra världskrigets utbrott och avgöra i vilken grad orsakerna kan härledas tillbaka till Versaillesfreden. Efter det ska eleven göra en sammanfattande bedömning av om freden kan sägas ha varit en viktig orsak till det andra världskriget. När en elev ska *värdera* innebär det att utifrån vissa kriterier avge ett omdöme om något. ”Diskutera revolution eller inte. Är det rätt att göra uppror/revolution? Var det rätt på 1700-talet, 1900-talet? Idag? Vad talar för och emot? Argumentera”. I denna fråga krävs det av eleven att den å ena sidan själv definierar vilka kriterier som gäller för vad som är rätt och att den å andra sidan ställer incitament, mål, medel och resultat av revolutioner i historien mot kriterierna.

### **En undersökning av lärarkonstruerade provfrågor**

När lärare vill ha ett bedömningsunderlag är det vanligt att de lämnar ut skriftliga instruktioner till eleverna i vilka det framgår vad eleverna ska göra för att läraren ska kunna bedöma deras kunskaper. Jag har i en pågående undersökning från ett representativt urval av gymnasielärare i historia samlat in de instruktioner de använde under en A-kurs i historia under läsåret 2008/2009.<sup>5</sup> Det är prov, instruktioner för grupp- och individuella arbeten samt instruktioner för hemskrivningar. De skriftliga instruktionerna kan se ut på olika sätt och syfta till olika former av aktiviteter från eleverna, men huvudmålet är alltid detsamma, att ta reda på vad eleverna kan. Jag har i undersökningen kategoriserat lärarnas frågor och uppgifter med

---

<sup>5</sup> Det insamlade materialet finns hos författaren

hjälp av Blooms reviderade taxonomi och därmed fått fram frågor och uppgifters kunskapsstyper och kognitiva processer. Jag har i skrivande stund inte analyserat alla insamlade prov och uppgifter men kommer nu att presentera åtta frågor från det bearbetade materialet. Jag kommer även att undersöka frågornas relation till den av läraren använda läroboken. Frågorna är inte utvalda för att de på något sätt är representativa för de enskilda lärarna, utan på grund av att de visar på något centralt för undervisning och lärande.

Men först, vad var egentligen problemet med den fråga om det första världskrigets utbrott som jag presenterade i inledningen? Den förklaring jag ville att eleverna skulle konstruera för att visa att de förstått orsakerna till det krigets utbrott fanns redan formulerad både i läroboken och i de lektionsanteckningar som de flesta eleverna hade med sig från mina lektioner. Det min fråga mätte var alltså inte om de verkligen förstod orsakerna, utan om de kunde minnas det de läst i boken och i sina anteckningsböcker. Vi ska nu se om detta fenomen finns representerat i materialet.

### **Frågor som testar förståelse genom förmågan att förklara**

När lärare vill undersöka om någon har förstått något är det vanligt att man ber om en förklaring. Om en elev kan förklara innebörden av begreppet "feodalism" gör lärare oftast bedömningen att den har förståelse för begreppet i fråga. Som jag visade i min redogörelse ovan för Blooms reviderade taxonomi har författarna där angett flera sätt genom vilka man kan visa förståelse, bland annat genom att göra en jämförelse eller att konstruera en förklaring. En förklaring innebär med taxonomins språkbruk att en elev konstruerar en modell där orsaker till- och konsekvenser av ett visst fenomen framgår. Det skall i modellen framgå hur en förändring i en del påverkar en annan del. I målen för gymnasiets A-kurs står att eleven ska "förstå innebörden av vanliga epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp." I betygsriterierna har detta operationaliserats till att eleven ska "använda frekventa epokbegrepp och andra centrala historiska begrepp." Jag tolkar skrivningen som att om eleven kan använda ett begrepp är det synonymt med att eleven förstår det aktuella begreppet.

Jag kommer nu att presentera lärarkonstruerade frågor som syftar till att hos eleverna locka fram den kognitiva processen *förstå* hos eleverna på två sätt, genom jämförelser och förklaringar. För att ta reda på om det verkligen är den efterfrågade kognitiva processen som eleverna använder kommer frågorna att jämföras med den lärobok som användes under kursen. Förutom läroboken har eleverna vid förberedelse för uppgifterna även haft tillgång till lektionsanteckningar och av läraren utdelat material. De källorna har jag inte tillgång till men

det är viktigt att komma ihåg att den typen av material kan ha exakt samma funktion som läroboken har i exemplen nedan.

Lärare C vill i ett prov om 1800-talet att eleverna ska ”förklara varför den (nationalismen) verkade ibland enande och ibland splittrande.” Om eleverna ska klara av att besvara denna fråga bör de för det första ha kunskap om begreppet nationalism och för det andra om dess inverkan på olika folkslag, nationaliteter. I elevernas lärobok skriver man följande om nationalismen:

Tanken att varje nation skulle få bilda en egen stat skulle visa sig ha stor livskraft, trots motståndet från de nationella makthavarna. Den sökte sig fram längs två huvudlinjer i Europa under 1800-talet. Å ena sidan försökte folk i de mångnationella väldena att bryta sig ut och forma egna stater. Å andra sidan ville folk som levde uppsplittrade i olika riken slå sig samman.<sup>6</sup>

Här presenteras i elevernas lärobok den förklaring som läraren vill att de ska konstruera i sina provsvar. Den elev som med någon form av behållning har läst boken inför provet kommer att ur sitt minne kunna plocka fram förklaringen och återge den i sitt provsvar. Den kognitiva process som eleven använder är i sådana fall *minnas* och inte *förstå*, vilket var målet med frågan.

Ett exempel på en förklaring som inte handlar om ett begrepp utan om en relation är en fråga som lärare I ställer till sina elever i ett prov. ”Förklara hur bolsjevikernas maktövertagande (ryska revolutionen) i Ryssland faktiskt bidrog till det demokratiska genombrottet i Sverige 1919/21.” I läroboken skrivs den koppling som finns mellan de två händelserna fram i avsnittet om rösträttsreformen i Sverige. Eleverna behöver alltså inte konstruera den kopplingen själva:

Revolutionen i Ryssland, där makten nu låg i bolsjevikernas händer, bidrog med sitt exempel till att ytterligare skärpa motsättningarna. I mitten av november kom den revolutionära oron till uttryck också i Sverige. [...] En inflytelserik grupp storföretagare med Marcus Wallenberg i spetsen uppvaktade högerledarna och manade dem att medverka till reformen, så att oron i samhället kunde dämpas och stabila förhållande återställas på arbetsmarknaden. Till slut gav de konservativa upp sitt motstånd. Strax före jul 1918 kunde riksdagen fatta det historiska beslutet.<sup>7</sup>

Även i detta fall presenteras alltså den förklaring som efterfrågas i provet, vilket leder till att eleverna får använda den kognitiva processen *minnas* istället för processen *förstå*, som läraren

---

<sup>6</sup> Hans Nyström och Örjan Nyström, *Perspektiv på historien A*, Malmö 2001, s. 203.

<sup>7</sup> Hans Nyström och Örjan Nyström, s. 291? 292

avsåg. Ytterligare ett exempel är lärare H, som vill att eleverna ska svara på följande VG-fråga: ”Gustav III ville gärna vara en upplyst monark. Varför ville han det och vad menades med det?” Under lärobokens rubrik ”en upplyst monark” kan eleverna hitta denna skrivning.

Kungen var påverkad av upplysningsidéerna och ville gärna framstå som en vidsynt och framstegsvänlig monark. På hans initiativ avskaffades tortyren och dödsstraff utmättes bara för de grövsta brotten. [...] På detta sätt ville kungen locka duktiga yrkesmän och investerare till landet och främja den ekonomiska utvecklingen.<sup>8</sup>

I texten kan eleverna som synes hämta information om Gustav III:s motiv för att agera i upplysningens anda, och även innebörden av begreppet ”upplyst monark” framkommer i texten. Det räcker alltså för eleverna att använda den kognitiva processen *minnas* för att besvara denna fråga.

I ett prov om antiken ställs eleverna som undervisas av lärare H inför uppgiften att ”diskutera olika orsaker till romarrikets undergång och försök förklara hur de hänger samman.” I läroboken som eleverna förhoppningsvis läste inför provet skrivs så här:

På 200-talet utsattes romarrikets för ett allt hårdare tryck längs gränserna [...] och måste satsa allt större resurser på det militära försvaret. Samtidigt drabbades riket av flera epidemiska sjukdomar som medförde att en fjärdedel av invånarna dog. En krympande befolkning skulle alltså bära en allt tyngre skattebörda. Flera kejsare försökte lösa statens ekonomiska problem [...] men resultatet blev galopperande inflation. Allt detta gick ut över handeln och det ekonomiska livet. Medelklassen i städerna utarmades och många bönder övergav sina jordar för att slippa betala skatt.<sup>9</sup>

Här kan eleverna hämta både ett antal orsaker till undergången och förklaringar till hur de hänger samman. Eftersom att frågan kan besvaras genom att eleverna minns textens innehåll, testas inte förmågan att *förklara* med denna fråga.

### **Frågor som testar förståelse genom förmågan att göra jämförelser**

Ett annat sätt för lärare att ta reda på om elever förstår något är att be dem göra en jämförelse. Det gör lärare C i ett prov där eleverna ska besvara frågan ”vilka skillnader och likheter fanns mellan fascismen i Italien och nazismen i Tyskland?(skriv i punktform).” De elever som inför provet läst läroboken kan kanske påminna sig följande text:

---

<sup>8</sup> Hans Nyström och Örjan Nyström, s. 178

<sup>9</sup> Hans Nyström och Örjan Nyström, s. 41

Den italienska fascismen hade många likheter med nazismen, bland annat ledarkulten, de stora massmötena och den starka nationalismen. Men de rasistiska och antisemitiska inslagen i ideologin var inte lika framträdande. [...] Genom sin totala kontroll och mobilisering av massorna skilde sig regimerna i Tyskland och Italien från de andra högerdiktaturena.<sup>10</sup>

I läroboken presenteras som synes både likheter och skillnader mellan fascismen och nazismen, så det eleverna gör när de skriver provet är inte att själva identifiera likheter och skillnader, utan att minnas och repetera den jämförelse som finns i boken. Även lärare H vill att eleverna ska leverera en jämförelse. I ett prov om antiken ges följande uppgift: ”jämför styrelsesättet i den romerska republiken med det som rådde i Aten under demokratin. Diskutera likheter och skillnader.” I läroboken finns följande skrivning:

Styrelsesättet i den romerska republiken hade både likheter och olikheter jämfört med det som vi stiftat bekantskap med i de grekiska statsstaterna. Också i Rom räknades alla fria män som fyllt 17 som medborgare. Men till skillnad från i Grekland var de uppdelade i två grupper med olika rättigheter och skyldigheter; patricier och plebejer. [...] Till skillnad från i Grekland var folkförsamlingen i Rom en ganska tandlös institution. Man fick inte lägga fram några egna idéer där eller föra några debatter utan bara rösta om förslag som kom från ämbetsmännen ur senatsadeln.<sup>11</sup>

Här finns information om både likheter och skillnader mellan de olika styrelsesätten, så eleven behöver när den svarar inte göra någon egen jämförelse, då det finns en jämförelse att hämta från läroboken.

### **Frågor som testar förmågan att analysera**

En analys handlar enligt Blooms reviderade taxonomi om att plocka isär ett fenomen i dess beståndsdelar och sedan reda ut hur de olika delarna förhåller sig till varandra och till fenomenet som helhet. Lärare I ställer i ett prov följande fråga till sina elever: ”Analysera de ekonomiska omständigheterna som gjorde att Tyskland drabbades av *hyperinflation* 1923. I din analys behöver du gå tillbaka till 1919.” Eleven ska som jag förstår frågan koppla ihop hyperinflationen med Versaillesfreden för att kunna presentera ett bra svar. I läroboken står det följande

En tung börda som Versaillesfreden hade lagt på Tyskland var det stora krigsskadestånd som skulle betalas till segrarmakterna. [...] År 1923 ockuperade Frankrike Ruhrområdet för att tvinga fram en

---

<sup>10</sup> Hans Nyström och Örjan Nyström, s. 318? 319

<sup>11</sup> Hans Nyström och Örjan Nyström, s. 32



ökning av betalningstakten. Tyskland svarade med att stoppa produktionen i gruvor och fabriker. Resultatet blev varubrist och stigande priser. När regeringen i Berlin tryckte upp stora mängder sedlar för att ge ekonomiskt stöd åt företag och arbetare i Ruhr utbröt en inflation som saknar motstycke i historien.<sup>12</sup>

I elevernas lärobok framgår tydligt hur fredsvillkoren från 1919 bidrog till hyperinflationen och vilka ekonomiska mekanismer som gjorde att inflationen sköt fart 1923. Om en elev levererar ett svar som innehåller informationen i citatet ovan förefaller det rimligt att anta att det är ett godtagbart svar på frågan. Eftersom eleverna kan besvara frågan genom att repetera texten från läroboken är det inte den kognitiva processen *analysera* som har använts, utan processen *minnas*. En fråga som komplicerar situationen är vilken betydelse läraren lägger i begreppet analys. Det förefaller troligt att denna lärare inte är ute efter en analys som svarar mot den beskrivning av begreppet som ges i den reviderade taxonomin. Däremot är det ett rimligt antagande att den elev som avger ett godtagbart svar av läraren kommer att anses ha gjort en analys.

Lärare B vill också locka fram en analys ur eleverna som i en hemtentamen om medeltiden får följande uppgift: ”Försök att göra en analys av begreppet feodalism, där en del i analysen är att du ska förhålla dig till orsak- och verkanssamband.” När eleverna slår upp sin lärobok hittar de bland annat följande under rubriken ”Feodalismen:”

Bristen på pengar gjorde att man gick över till naturahushållning. För furstarna innebar detta ett problem – hur skulle de få in skatterna? Och hur skulle de kunna bekosta tungt beväpnade ryttare? De pansarklädda ryttarna hade nämligen fått allt större betydelse i krigföringen. [...] Lösningen blev att fursten delade ut jordområden till underlydande stormän, s.k. vasaller. En vasall fick då ta ut skatt inom det område som han fick som län. I gengäld skulle han hjälpa kungen att styra sitt län och ställa utrustade ryttare, riddare, till kungens förfogande. [...] Det feodala systemet gjorde det möjligt för härskaren att regera över stora riket, även när han befann sig i fält, och få tillgång till en effektiv krigsmakt.<sup>13</sup>

Även i detta fall inställer sig frågan om läraren efterfrågar en analys i den reviderade taxonomins mening, om så är fallet får eleven i alla fall den del av analysen som ska handla om orsak och verkan serverad i läroboken. Man kan även tänka sig att läraren anser att en skrivning från eleverna där orsaker till och konsekvenser av feodalismen framgår kryddad med detaljer från läroboken anses vara ett godtagbart svar. Oavsett vilket får eleverna så pass

---

<sup>12</sup> Hans Nyström och Örjan Nyström, s. 312? 313

<sup>13</sup> Hans Almgren, Arne Löwgren och Börje Bergström, *Alla tiders historia maxi*, Malmö 2002, s. 88.

mycket hjälp av lärobokens innehåll att det inte kan vara den kognitiva processen *analys* som eleverna ska använda, snarare handlar det om processen *minnas*.

### **...och vad spelar det här för roll?**

Det finns tre områden inom vilka de ovan redovisade resultaten är relevanta. Först och främst påverkas eleverna i och med att lärarna testar deras förmåga att minnas istället för att testa mer komplexa kognitiva processer. Enligt Marton och Säljös resultat leder det till att de i sina fortsatta studier kommer att fokusera på ytinläring, memorering av lätt urskiljbara bitar av fakta. Dessutom påverkas rättssäkerheten i och med att elever kan bedömas ha färdigheter som de inte visat upp att de behärskar, vilket kan leda till att de får ett betyg som är högre än vad det egentligen skulle ha varit.

För det andra visar resultaten på minst två viktiga lärdomar för oss som är lärare. Det är centralt att vi med eleverna arbetar med vad det innebär att konstruera en förklaring, hur man gör en jämförelse och hur man analyserar ett fenomen. Vikten av att utgå från kognitiva processer, eller förmågor, i undervisningen behandlas ingående i Fredrik Alvéns kapitel. Dessutom är det av största vikt att lärare konstruerar frågor och uppgifter utifrån ett material som är nytt för eleverna. När elever ska visa att de kan jämföra måste de visa det utifrån ett material där likheter och skillnader inte har presenterats för dem tidigare. Arbetar man medvetet med de kognitiva processerna i undervisningen faller det sig naturligt att använda nytt material.

Sist men absolut inte minst är det för samhället viktigt att skolväsendet bibringar eleverna de kunskaper som de demokratiska institutionerna beslutat om. I läroplanen för gymnasiet, Lpf 94, anges att "[u]tbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet." Fortsättningsvis sägs att det ska ske genom att

eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.<sup>14</sup>

Om skolan ska lyckas med sitt uppdrag är det viktigt att vi lärare verkligen möjliggör för eleverna att tillägna sig de angivna förmågorna och inte, vilket de presenterade resultaten tyder på, träna dem på memorering, än om den är klädd i finare ord.

---

<sup>14</sup> Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94, s. 5