

PISA-resultaten i Finland.

Perspektiv på och förklaringar till framgången

Michael Uljens

1. Inledning

Framgång analyseras sällan – brist på framgång desto oftare

En norsk matematikdidaktiker, Anne Birgitte Fyhn från Trondheim, befann sig under våren 2005 på en forskningsvistelse vid Åbo Akademi i Vasa. I en artikel i den lokala dagstidningen gav hon uttryck för sin undran: varför debatterar ni inte PISA i Finland? Varför gläds ni inte över det oftare för era framgångar? I Norge är vi, säger hon, mycket oroad över avsaknaden på framgång och diskuterar det mycket. Historiskt sett har Finlands skolsystem aldrig upplevt ett motsvarande globalt intresse. Inte ens den internationellt hänseende högstående lärarutbildningen har väckt omvärldens intresse som PISA gjort.

Till frågan om bristen på diskussion i Finland kring PISA kunde sägas: framgång analyseras sällan – brist på framgång desto oftare. Ofta noteras rapporter om framgång bara med nöjda miner och observationer av lågmäldare art. Men om negativa resultat påverkar ett lands självbild i negativ riktning och om detta görs offentligt är krutladdningen såpass stark att debatt är att vänta. PISA resultaten har utmanat många länders självförståelse. T.ex. är detta tydligt i Tyskland. Birgit Schaffar, doktorand i pedagogik i Vasa från Marburg, uttryckte det på följande sätt: Goethe och Humboldt föddes i Tyskland men har nu flyttat till Finland.

Finlands nya roll – vägvisaren

Förutom att framgång oftare leder till nöjda reaktioner än till upprörd debatt kan en annan orsak till den uteblivna diskussionen i Finland bero på är att man i Finland varit mera van att följa utbildningsreformer genomförda utomlands än att se andra följa sig. Nu plötsligt står Finland i en situation där man uppfattas som modell. Det tar ett tag att finna sig i den nya rollen.

Till skillnad från flera andra länder har Finland inte deklarerat att målet är att skapa "världens bästa skola". Om frånvaron av sådana deklARATIONER kan ses som uttryck för den finländska blygsamheten, realism eller något annat är svårtolkat. Däremot är bekant att om dylikt deklarerats högröstat kan fallet bli stort. Inte heller Nokia deklarerade att den globala marknaden skulle erövrats, men så skedde. Likväl, då PISA-resultaten visat sig positiva för Finlands del vet man inte riktigt heller hur man skall tackla det. Omvärldens medier har dock med sina frekventa reportageresor väckt landets pedagoger till insikt och efterhört tolkningar och förklaringar.

Hur skall variationen mellan olika länder då förklaras? Och framförallt – hur skall Finlands framgångar förklaras? Innan vi ger oss i kast med tolkningar av fallet Finland pekar inledningsvis på två typer av frågor eller perspektiv som vi bör ha i minnet då PISA diskuteras. Den första frågeställningen har att göra med uppläggnings, genomförandet och den offentliga lanseringen av resultaten men också dess vetenskaplighet och dess relation till nationella läroplaner. Den andra frågeställningen har att göra med det faktum att PISA genomförts inom OECD:s regi d.v.s. en organisation som vill gynna ekonomiskt samarbete och utveckling. PISA kan alltså, hävdar jag, tolkas som ett uttryck för att ett nytt utbildningspolitiskt klimat infunnit sig.

PISA erbjuder relativt få förklaringar

Det omfattande datamaterial som insamlats i samband med PISA ger möjlighet att formulera slutsatser mellan prestationer och elevernas hembakgrund, hur de upplever skolans klimat och hur lärarna ser på orsaker till framgång. Ändå har PISA rapporteringen inte tillfredsställande lyckats peka på vad som förklarar framgång eller bakslag (se t.ex. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/63/34002454.pdf>). I PISA rapporterna analyseras oftast samband mellan enbart några variabler, trots att vi vet hur komplext bakgrundsvariabler samverkar. Det betyder inte att de erhållna resultaten skall underskattas, men likväl har ett behov uppstått att förklara och tolka talen. Det upplevs inte vara tillräckligt att i dessa sammanhang peka på att skolprestationerna varierar med den sociokulturella hembakgrunden - variationer och skillnader inom och mellan länder kvarstår ändå - eller att peka på att elever med god självuppfattning klarar sig bättre. Följdfrågorna hopar sig.

Spelar huvudmannen någon roll?

Men är detta ett misstag från ansvarigt håll? Jag tänker inte här på alla de hundratals enskilda forskare i tiotals länder som gjort ett samvetsgrant utredningsarbete utan mera på den bakomliggande organisationens syn på varför, hur och för vilka syften just denna kartläggning har genomförts. Det är inte egalt om huvudmannen är FN eller OECD. Det är inte egalt om arbetet leds av OECD:s utbildningsansvariga Andreas Schleicher eller någon annan. Det måste också noteras att information från jämförande undersökningar av skolelevers matematikprestationer finns i stora mängder. PISA kartläggningen har alltså inte tacklat en informationsbrist. Vilket var då syftet med hela projektet? Jag återkommer till frågan om OECD:s syften med kartläggningen längre fram.

Lanseringen av resultat

Det är inte heller egalt hur resultaten lanseras i offentligheten. Syftet med lansering av forskningsresultat kan uttryckligen vara att skapa debatt och ”röra om” eller så kan syftet vara att erbjuda med förklaringar på redan identifierade problem. Mitt intryck är att PISA rapporten mera syftat till det förra. Det är nämligen så att många länder varit ytterst tillfreds med sin matematikundervisning och elevernas resultat. Utifrån ett kulturellt och nationellt perspektiv har utbildningarna varit funktionella. PISA har därför skapat problem och bidragit med svar som ingen enskild nation efterhört. Vilka resultat som körs ut och hur detta görs är med andra ord politik.

Vilken utvärderingstradition?

Det är inte heller ointressant om evalueringar följer en sk. assesment eller evaluation tradition gällande pedagogisk utvärderingsforskning. Om evalueringar nöjer sig med att huvudsakligen rangordna, som i fallet PISA, utan att koncentrera sig på att i dialog stå till buds med förklaringar eller rekommendationer, skapas ett utrymme för varje enskilt land genomdriva varierande typer och kanske helt motsatta typer av utbildningspolitiska satsningar. Det är ändå viktigt att påminna om att man inte kan peka ut någon enskild faktor som huvudorsak till variationerna mellan länderna, utan det handlar om ett konglomerat av samverkande faktorer. Men just därför hade det varit så centralt att bidra med någon typ av förklaring som orienteringsunderlag för politiker.

Teoretisk grund

Senare kontextuellt orienterad inlärningspsykologisk forskning har också visat att inläring och kognitiva prestationer i hög grad är kontextuellt och kulturellt relaterade. Därför finns anledning att uppmärksamma osäkerhetsmoment som uppstår genom att "samma" sak skall mätas i olika kulturer. PISA undersökningarna är dock överraskande tystlåtna över de teoretiska utgångspunkterna för mätningen av prestationer men även gällande hur man ser på komparativ pedagogisk forskning, dess villkor och svårigheter.

Mätproblem

Utän att här gå in på enskilda exempel är det ett faktum att en del av de uppgifter som använts i PISA för att mäta matematisk kompetens har varit oklara. Vid flera frågor har flera svarsalternativ kunnat betraktas som rimliga, d.v.s. som "rätta" svar, beroende på hur de mångtydiga uppgifterna tolkats av eleverna. Ett annat problem är att det är mer eller mindre omöjligt att få tag på testen för att värdera deras uppbyggnad. Orsaken är att man inte vill ge elever och lärare möjlighet att förbereda sig men samtidigt är detta problematiskt ur vetenskapligt perspektiv då vedertagen praxis är att offentliggöra de mätinstrument som använts i undersökningar.

Vad har man mätt – matematisk problemlösningsförmåga eller läsförståelse?

Ett specifikt drag vid PISA-testen är att de uttryckligen mäter "mathematical literacy" och inte kompetens att genomföra räkneoperationer. Mathematical literacy kan översättas med praktisk matematisk problemlösningskompetens, d.v.s. att lösa matematiska problem i vardagen. Matematiska problem i vardagen är ofta relativt enkla och kan beskrivas verbalt: "Om en snickare skall bygga en låda med måtten XX och YY, hur många meter virke behöver han då?" Detta innebär att en elevs språkliga läsförmåga eller läsfärdighet kommer att ha konsekvenser för hennes möjlighet att lösa matematiska problem. PISA resultaten visar även på extremt höga korrelativa samband mellan just elevernas läsfärdighet och deras sk. matematiska förmåga (Björkqvist, 2005). Mot den bakgrunden kan frågas hur mycket man mätt läsfärdighet i stället för räknefärdighet?

Vetenskaplig evaluering?

I de offentliga PISA rapporterna står att läsa att evalueringen görs på vetenskaplig grund. Ändå bör det observeras att undersökningen inte bygger på någon explicit och dokumenterad teoretisk utgångspunkt rörande hur skolframgång skall förklaras. Därför kan man säga att PISA mätningarna är ateoretiska (Hansen, 2005). Om en undersökning

eller utvärdering inte bygger på ett begreppsligt koherent tankesystem eller teori är det ifrågasatt huruvida evalueringen ifråga kan hävdas vara vetenskaplig.

Brist på framgång skylls ofta på mätningarna

Det är rätt vanligt att brist på framgång förklaras med inadekvata mätmetoder. Det är därför begripligt att kritik rörande PISA:s mätmetoder förekommer enbart i liten utsträckning i Finland. Inom finlandssvenska pedagogikkretsar har mätmetoderna ifrågasatts, kanske just beroende på att de svenskspråkiga 15-åringarna i Finland klarade sig sämre än de finskspråkiga. Viss uppmärksamhet har alltså på finlandssvenskt håll riktats på att bortförklara differenserna mellan språkgrupperna, medan man gärna ändå upplever sig representera det framgångsrika Finland i andra sammanhang. Om skillnaderna mellan språkgrupperna i Finland är enkelt bortförklarade relativiseras samtidigt hela Finlands tätposition i internationellt hänseende. Framgången kanske trots allt inte var så märkvärdig? Granskar man gränsvärdena för statistiskt signifikanta differenser mellan länder framträder de facto en bild där Finlands skolprestationer inte skiljer sig från de närmast efterföljande ländernas framgångar. Variationen *inom* varje land spelar alltså ut de blygsamma poängmässiga differenserna mellan länderna.

Att evaluera det som inte eftersträvats?

PISA resultaten är problematiska ur de enskilda lärarnas perspektiv eftersom de är så knapphändiga gällande orsaker till förklaringar. Mellan läraraktivitet och elevresultat finns många mellanliggande variabler, vilket gör det svårt att identifiera hur det pedagogiska handlandet och är kopplat till elevernas resultat. Det finns också många omkringliggande faktorer som spelar in. PISA har heller inte eftersträvat att identifiera samband mellan lärares pedagogiska verksamhet och resultaten.

De facto utgår PISA inte ens från vad lärarna eftersträvat i sina jobb som lärare. Till skillnad från en del andra internationella undersökningar har PISA inte utgått ifrån enskilda länders läroplaner, d.v.s. de dokument som styr lärarnas pedagogiska arbete. Inte helt överraskande har länder vars läroplaner skiljer sig från det som PISA mäter klarat sig dåligt PISA mätningarna (se t.ex. Ungern).

Vi kan alltså se att osäkerhetsfaktorerna är många då resultaten skall tolkas. Men det hittills nämnda är inte nog. Innan jag går in för att på en mera konkret nivå peka på specifika förklaringar till den finländska framgången i PISA vill jag uppehålla mig en stund vid den utbildningspolitiska kursändringen vi för tillfället genomlever och som PISA är uttryck för. Denna kursändring hör till den andra stora utbildningspolitiska kursändringen efter andra världskriget i Europa. Den första var 1960-talets stora reformer som fokuserade på expansion och tillgänglighet.

2. PISA och OECD:s nyliberala utbildningspolitik

OECD:s strategi: att provocera fram en inom- och mellanstatlig utbildningspolitisk dialog genom att utelämna förklaringar

Det är inte ointressant att undersökningarna genomförs i regi av en internationell organisation vars syfte är att utveckla ekonomiskt samarbete och utveckling (Organisation for Economic Cooperation and Development).¹ I en global kunskapsekonomi utgör skola och kunskapsproduktion viktiga konkurrensfaktorer. I ett allt mera avreglerat samhälle med ökat individuellt ansvar ligger det således i OECD:s intresse att fostra nationer till konkurrens med varandra på skolans och utbildningens område. Och det ser ut att lyckas.

Jag noterade tidigare att PISA undersökningarna i blygsam utsträckning kunnat peka på orsaker till variationen mellan länderna. Detta kan också tolkas som en medveten OECD strategi: vi tvingas ju på detta sätt till dialog mellan länder, vilket självklart skapar förutsättningar för en likriktning eller harmonisering av utbildningssystemen. Själva mätningens syfte kan svårligen tolkas på något annat sätt. Avsikten är bidra till att skapa en homogen utbildningsmarknad. Ett harmoniserat utbildningssystem gynnar i sin tur den mobilitet på arbetsmarknaden som upplevs som central, d.v.s. att arbetskraften är beredd och har förutsättningar att flytta på sig dit jobben finns. En rangordning av länderna utan begreppsliga eller empiriska förklaringar skapar förvisso ett utbildningspolitiskt handlingsutrymme i respektive land. Men utbildningspolitiken tilldelas här samtidigt en begränsad instrumentell roll. Uppgiften blir att finna ut sådana praktiska lösningar som kan gynna respektive lands placering på rankingskalen. Politikens roll att peka ut möjliga framtidsscenarier uttunnas och den riskerar att degraderas till administrativ sysselsättning.

Det andra syftet OECD-strategin gynnar är uppenbarligen att skapa en ständigt pågående konkurrens mellan olika regioner och länder. I en ständig konkurrens kan ingen vara säker på sin goda placering - ett utbildningens ekorrhjul utan slutmål med andra ord. Som vi vet skapar konkurrens osäkerhet, vilket in sin tur blir en grogrund för prestationsökande och effektivitetssökande åtgärder. Detta sker utifrån en ångestfylld tillvaro där känslan av otillräcklighet per definition aldrig upphävs. Det kan inte förnekas att konstruktionen är sinnrik. Bilden av tävlingscyklisten växer fram – trampa neråt och blicka uppåt. OECD:s utbildningspolitik kan därför karakteriseras som teknologiskt instrumentell (Pettersson, 2005). Jag har i andra sammanhang hävdat att utbildningen på detta sätt tilldelas syftet att effektivisera den kulturella reproduktionsprocessen, men att en sådan pedagogik inte beaktar skolans uppgift att skapa transformations- eller förändringskompetenta medborgare. Politiken och pedagogiken blir således ensidigt underordnade det ekonomiska livets intressen och utveckling.

¹ OECD grundades i Paris 1960 med syfte att stimulera och nå ekonomisk tillväxt, sysselsättning och högre levnadsstandard i medlemsländerna genom att upprätthålla ekonomisk stabilitet samt att bidra till stöda expansionen av världshandel. OECD grundades av 20 länder men utökades år 2000 till 30. Ett växande icke-OECD anslutna länder har deltagit i PISA undersökningarna.

Utbildningspolitisk kursändring även inom den högre utbildningen

Det är av helt avgörande betydelse att inse att OECD:s PISA undersökning ingår som ett led i en dramatisk utbildningspolitisk kursändring. I likhet med andra länder har Finland under en mycket kort tid tagit tydliga steg mot marknadsekonomisk eller nyliberalistisk utbildningspolitik där bl.a. prestationsmätningar och decentralisering av läroplansarbete är kännetecknande element. Detta syns tydligt även inom universiteten i Finland både på organisatorisk och innehållslig nivå (jfr. Bologna processen). Den av valfrihet präglade nya lärarutbildningen i Sverige är ett paradexempel på samma filosofi – valfrihetsfilosofin blir den nya ”dolda” läroplanen för socialisering av blivande lärare. Sverige har f.ö. även genom sina nya privatskolor med syfte att även vara ekonomiskt vinstbringande (jfr. Kunskapsskolan) intagit en särpräglad roll bland de europeiska länderna.

I en tid då immateriella kvaliteter, d.v.s. kunnande och kompetens, blir avgörande framgångsfaktorer i en s.k. postindustriell kunskapsekonomi uppfattas satsningar på högre utbildning avgörande. Det här ställer universiteten inför tidigare okända uppgifter. Betoningen på den tredje uppgiften, att samverka med närsamhället, vid sidan av sanningssökandet och ett altruistiskt tjänande av fosterlandet och mänskligheten blir därför en betydande styrfaktor. Inom kort kommer 100% av universitetens finansiering i Finland att vara beroende av antalet utexaminerade magistrar och doktorer (samt vetenskapliga publikationer). Redan nu styr examina 80% av budgettilldelningen. Från mitten av 1990-talet tills idag har antalet doktorer har stigit från 300 till närmare 1300 per år - med obefintlig tilläggsresursering. Och det förutsätts att kvaliteten på avhandlingarna skall bibehållas på samma nivå. Det kan noteras att då Finland för 15 år låg i topp gällande investering i utbildning i förhållande till BNP ligger vi idag under OECD:s medeltal.

Den externa finansieringens betydelse har ökat dramatiskt. Detta kan komma att innebära att grundforskning äventyras. Marknaden betalar för forskning som leder till ekonomiskt nyttig eller annars funktionell forskning. Likväl bör i sammanhanget noteras att den externa finansieringen till avgörande del består av statliga eller andra offentliga medel. Rent företagsfinansierad forskning är av mycket blygsam omfattning i Finland. Den ökande ”externa” finansieringen (d.v.s. fördelningen av skattemedel) handlar därför framförallt hellre om att mekanismerna för fördelningen av forskningsmedel nu ändras. Det att forskningsmedel konkurrensutsätts kommer med intill visshet gränsande säkerhet att leda till att universiteten i Finland på sikt kommer att tydligare indelas i forskningsuniversitet, som lyckas i konkurrensen om medlen, och i undervisningsuniversitet som står för magisterutbildning, d.v.s. en typ av yrkeshögskoleutbildning. Till samma fenomen hör den pågående klickbildningen inom högre utbildning, vilket innebär att europeiska ledande universitet bildar självstärkande konglomerat. League of European Research Universities (LERU, <http://www.leru.org/>), till vilket Helsingfors universitet tillhör, är ett exempel på detta.

Det är därför förvånande att universiteten överlag uppfattar den externa finansieringen som tecken på ökad autonomi. De facto har universiteten i västliga demokratier knappast någonsin varit så styrda som idag. Inte minst genom de allt större styrda forskningsprogram som lanseras. Den nationella styrningen genom målsättningar och prestationskrav har också ökat kraftigt medan de statliga anslagen har stampat på stället eller minskat. Ökad extern finansiering och mindre grundanslag med krav på ökad

examinationsfrekvens och snabbare studietider, leder självklart till att den av universiteten själv kontrollerade forskningen naggas i kanterna.

Under 90-talet ändrades även "den osynliga kulturen" för hur professorernas sociala status konstituerades. En ny mentalitet fann utbredning: den framstående akademikern var nu den som varit framgångsrik i att uppbåda externa forskningsmedel.

Medan de etablerade forskningsorienterade universiteten välkomnar konkurrensbaserad finansiering som de gynnas av, har mindre och yngre universitetsorter också visat sig anpassningsbara till den nya filosofin. Inga "akademiska" bromsar har slagit på. Universitetens nya lagstadgade uppgift, "den tredje uppgiften", d.v.s. krav på ökad interaktion och samverkan med omvärlden och som samtidigt lanserats i flera länder, välkomnas och uppfattas ytterligt naturlig. Då regionerna uppfattar universiteten som regionens motor och som stora arbetsgivare understöds gärna verksamheten med lokala skattemedel, men med pragmatiska argument. Kriteriet för understöd är sällan framgång på den internationella forskningsarenan. Förhoppningen rörande utbildningens effekter är oftast mera näraliggande. De regionala nordiska universiteten balanserar mellan dessa verkligheter – den pragmatiskt orienterade regionala identiteten och den vetenskapligt orienterade globala identiteten.

Vidare tecken på denna nya utbildningspolitik, som OECD:s PISA är exempel på, är att universitetsstyrelserna begåvas med externa medlemmar till följd av den sk. tredje uppgiften. Dekanernas och rektors maktbefogenheter har utökats. Kollegiala beslutsnivåer har i stället uttraderats.

Det nya lönesystem som år 2005 införs vid de finländska universiteten, och som redan genomförts i flera andra europeiska länder, uttrycker även den en prestationsbaserad utbildningsfilosofi. Bolognaprocessen gällande universitetsexaminas yttre harmonisering arbetar i samma riktning. Idén är givetvis att inom ett harmoniserat system är mobiliteten enklare och framförallt framstår det europeiska universitetssystemet som ett enat system i förhållande till omvärlden.

Nationella test som rangordnar skolor

I linje med denna nya utbildningspolitiska trend har Finland under senare år genomfört återkommande nationella prov i olika skolstadier. Skolorna har sedan rangordnats enligt prestationerna och dessa listor har upprepade gånger publicerats i medierna. Variationerna mellan skolorna har varit stora. Idén är enkel: man menar att konsumenterna d.v.s. föräldrarna skall få information om vilken "skolfabrik" som är den effektivaste förädlaren av råvaran. Skolans verksamhetsidé uttrycks i den lokala läroplanen. Alltså var man skall investera sin råvara (barnen) för effektiv förädling? Rektorn blir VD och lärarna kunskapsarbetare. Den ekonomiska retoriken har redan länge dominerat skolan. Modellen är ändå fundamentalt problematisk då den antar ett kausalt förhållande mellan pedagogiska handlingar och elevresultat, läraren producerar dock inte elevresultat.

Så har föreställningen om behovet av nationella mätningar saluförts under en annan täckmantel både av de finländska och utländska utbildningsmyndigheterna. Argumentet var att man med de nationella testens hjälp ville garantera en nationellt jämlig utbildning. Ett traditionellt jämställdhetsorienterat utbildningspolitiskt argument kom därmed att användas för att legitimera en ny konkurrensorienterad utbildningskultur.

Den offentliga rankingen av skolor på basen av elevprestationer och som introducerades i Finland i medlet av 90-talet, var ett helt nytt inslag i vår skolkultur. Rankingen upprörde lärarna, eftersom alla pedagoger vet att skolans framgång i så hög grad även beror på faktorer utanför skolan. Kritiken mot denna nya rankingpraxis blev relativt tydligt formulerad, men fortfarande får vi med jämna mellanrum ta del av dylika rangordningar i dagspressen. De nationella skolmyndigheterna, som introducerade listningen, insåg inte vilket begärligt byte detta skulle bli för offentligheten genom pressen. När skolmyndigheterna senare velat begränsa tillgången på denna typ av information har det hela blivit rättssak (fallet Vanda) där medierna vann. Det är givetvis motiverat att nationella utbildningsmyndigheter håller sig informerade om variationen i landet men det är skäl att förhålla sig tveksamt till det sätt på vilket resultaten givits offentlighet. Enskilda skolor stämplas alldeles i onödan.

Under senare år har särskilt rankingen av universitet vunnit i utbredning. Det är framförallt pressen som lett denna utveckling (se ex <http://education.guardian.co.uk/universityguide2004> som exempel på situationen i England eller <http://thecenter.ufl.edu/> för USA) men även universitet har specialiserat sig på fenomenet (<http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>). I Finland har Högskolornas utvärderingsråd (Korkeakoulujen arviointineuvosto) rekommenderat att systemet inte tillämpades i Finland.

Vad som i detta sammanhang är av avgörande betydelse är att den finländska skol- och universitetskulturen och dess framgångar inte historiskt sett är framvuxen som ett resultat av nationella eller internationella test eller rankingprocedurer. Det finns snarare tecken på att den kvalitativa nivån sänks till förmån för de höga kvantitativa intentionerna. Ett allmänt intryck tyck t.ex. vara att variationsvidden på dr-avhandlingarnas nivå har ökat.

Global homogenisering underlättar ekonomiskt samarbete

Då man rangordnar skolor och länder ligger det i sakens natur att bara en kan vinna och resten måste förlora hur små eller obetydliga skillnaderna än är. Internationella jämförelser av detta slag utgör alltså instrument i en internationell likriktningsprocess (homogeniseringsprocess) avsedda att underlätta mobilitet och kommunikation mellan nationer. En globaliserad ekonomi gynnas av gemensamma standarder på olika områden och därför sker detta också i på utbildningens område. Det är därför inte överraskande att OECD är intresserat av att genomföra evalueringar av detta slag.

Och något nytt är ju detta förvisso inte. Redan 1600-talets Stormaktssverige grundade universitetet i Åbo, Dorpat, Greifswald och Lund, i nämnd ordning, i syfte att både utveckla men samtidigt kontrollera regionerna. Andra kulturella homogeniseringsprocesser inom nationalstater är välbekanta: skolan, myntet, flaggan, geografien, administrationen, förvaltningen, lagarna, domstolen och ekonomiska avtal har utnyttjats i detta avseende. Mönstret fortsätter nu på en mellanstatlig/internationell och global nivå. Logiken är den samma. I samtliga skeden har lokala variationer fått lov att kapitulera.

Transnationell rangordning av den allmänbildande skolan innebär rangordning av nationalstaten

En fråga som inställer sig är hur den nationella särarten, den språkliga och det allmänskulturella, skall hanteras i denna likriktande och prestationsorienterade politik? Frågan har fått blygsam uppmärksamhet. Inte heller har frågor om karaktärsbildning, personlighet, eller internationell solidaritet beretts utrymme i PISA mätningar. Elevernas sätt att tolka 1900-talets europeiska krigshistoria har man också nogsamt aktat sig för att mäta. Det vore intressant att se hur man skulle rangordna elever i Europa med hänsyn till hur de förklarar orsakerna till 1900-talets krig. Den skolboksstrid som under våren 2005 pågick mellan Japan och Kina visar att historieskrivningens innehåll är avgörande. De strider inte om hur väl eleverna uppnått målsättningarna utan om vilken konstruktion av det historiska förloppet som skall dominera. Detta är ett exempel på att frågan om allmänbildningen är en fråga för hela samhället. Det är inte enbart skolläraren som har att besluta i dessa frågor enligt eget förgottfinnande. Exemplet visar också att den allmänbildande skolans uppgifter är andra och flera än att förbereda elever med nyttiga och för arbetslivet relevanta kunskaper.

Ett historiskt perspektiv visar att 1800-talets nationalstatliga homogeniseringsprocesser avsåg att förena idén om en personlig identitet med en nationell identitet. Allmänbildningen som en allmän bildning, d.v.s. som en bildning gemensam för alla, skulle garantera nationell enighet i ett föränderligt samhälle. Yrkes- eller professionsutbildningens valfrihet garanterade för sin del ett utrymme för den individuella friheten. På så sätt tänks allmänbildningen och yrkesutbildningen som en helhet i vår västerländska bildningstradition.

Agendan har steg för steg förändrats så är att den nu aktuella utbildningspolitikens idé är att formulera skolans uppgift med marknaden som allt starkare och tydligare referenspunkt. Det bör observeras att detta även gäller den allmänna bildningen, som riktar sig till elever som lyder under läroplikt. Även denna utbildning skall nu visa sig marknadsrelevant. Det är praxisrelevanta uppgifter som eleverna i PISA mätningen skall klara av att räkna (om detta mera senare). Detta tyder på en viss utbildningspolitisk förvirring: vi tycks nationellt sakna en regulativ idé som håller samman den enskilda med det kollektiva. Poängen är att den nationella skolans allmänbildande syften har traditionellt varit andra än att leverera ”marknadsrelevant” kompetens. Den allmänbildande skolans syften har varit att stöda en generell, översiktlig, bildning som utgör grund för fortsatta utbildningsval. Dess syften har i det moderna samhället även varit att utveckla personlighet, social kompetens, respekt för andra åskådningar, konstruerande av nationell identitet, mm. På grund av att den allmänbildande skolan har denna kultureproducerande och –transformerande uppgift samt uppgiften att förbereda för det civila samhället, har dess innehåll varierat med det land eller den kultur där den finns och verkar. Skolans innehåll och mål har därför kulturellt sett reflekterat nationens hjärta. Då den nationella skolan haft denna uppgift förstår man att en rangordning av skolan samtidigt uppfattas som en rangordning av landets som helhet. Då skolans läroplan uttrycker kulturen och landets intressen blir skolans verklighet och intentioner en symbol för kulturen överlag. Att internationella mätningar griper tag i den allmänbildande skolans innehåll och utvärderar denna med bestämda utbildningspolitiska målsättningar utmanar således den nationalstat som upprätthåller den allmänbildande

skolan. Och detta sker alldeles oavsett om deltagandet varit frivilligt eller är eftersträvansvärt i övrigt. Mekanismen som opererar är likväl den ovan beskrivna.

Parallellt med denna OECD gynnade marknadsorienterade utbildningspolitik har den nationalstatliga skolan att även förhålla sig till andra kulturella och politiska aggregationsprocesser. För Finland gäller detta framförallt medverkan i den Europeiska Unionen. Det är därför värt att observera att de internationella CIVIC undersökningarna som undersökte ungdomarnas medborgerliga insikter och färdigheter, och där de nordiska ländernas ungdomar klarade sig utmärkt, inte väckte egentligen någon offentlig debatt överhuvudtaget (Naylor, 2004). En annan observation rörande t.ex. Finland är att finländska ungdomar visar sig vara relativt oförberedda (passiva) när det gäller beredskap till konkret samhällligt engagemang.

Medborgerlig kompetens är en färskvara

Enligt den europeiska bildningstraditionen är den institutionaliserade utbildningens uppgift att utveckla eleverna på ett mångsidigt sätt, d.v.s. deras personlighet, kulturella och språkliga identitet, medborgerliga färdigheter, kunskaper och insikter i varierande ämnesområden etc. OECD:s utbildningspolitik stöder emellertid huvudsakligen sådana färdigheter som kan upprätthålla landets ekonomiska konkurrenskraft. Detta är tydligt i senare års policydokument, särskilt rörande vuxenutbildningen. Den nordiska bildningstraditionen som lagt stor vikt vid den fria bildningen har kontinuerligt fått stryka på foten till förmån för arbetslivsanpassad yrkesutvecklande professionsutbildning. Det är självklart så att vi inte skall utbilda för arbetslöshet, men vi rör oss med oroande fart mot en mycket ensidig och nyttoorienterad syn på ungdomars och vuxnas bildningsbehov. Detta är oroande mot bakgrund av att det politiska deltagandet och överlag intresset för gemensamma angelägenheter sjunker snabbt. Den europeiska demokratitraditionen utmanas av denna utveckling. I en komplex och osäker värld är behovet av utbildning som hjälper medborgarna att fatta beslut av stor betydelse. Det växande intresset för utbildning för demokrati och medborgarskap, som vi sett de senaste åren, är därför välkomna. Som den polska sociologen Zygmunt Baumann noterat är medborgerlig kompetens en färskvara som också den måste inkluderas i konceptet för det livslånga lärandet. Den kompetensen måste erövrats av varje ny generation.

Det vore dock ett misstag att se allmänbildning och yrkesutbildning, eller personlighetsdanning och inläring av sakkunskap och varierande färdigheter, som varandras motsatser, eller som varandra över- eller underordnade. Läs- och skrivinläring som den allmänbildande skolans uppgift motsvaras i yrkes- och professionsutbildning av en specialiserad fördjupning av denna allmänna kompetens. Personlighetsdanning och utvecklandet av den moraliska medvetenheten och tänkandet i den allmänbildande skolan hanteras i professionsutbildningen av yrkesetiska problemställningar. På det sättet bildar den allmänbildande fostran en grund för yrkesutbildningen, men skapar samtidigt en grund för att i framtiden överskrida den valda professionen.

Skola och ekonomisk framgång

Även om frågan om utbildning som ekonomisk konkurrensfaktor ofta betonas är kopplingen mellan skolframgång och ekonomisk framgång långtifrån klargjord. Är det verkligen så att satsningar på utbildning haft önskad ekonomisk effekt? PISA resultaten visar i varje fall inte på entydiga samband mellan investerat kapital och avkastning i form

av excellens, d.v.s. att investerat kapital i utbildningssektorn skulle leda till bättre skolprestationer. Finlands satsningar i utbildningen är medelmåttiga jämfört med OECD:länderna, men prestationerna utomordentliga. Det handlar här om ytterst effektivt använda ekonomiska resurser.

Ur nationalekonomsikt perspektiv kan dessutom noteras att USA:s konkurrenskraft är hög trots att skolprestationerna är låga: hög konkurrenskraft förklaras alltså inte entydigt med goda skolprestationer. I Finland är både utbildningsnivån och konkurrenskraften hög (Lyytinen, 2003). Man kan väl tänka sig att hög kunskapsmässig kompetens även borgar för framtida framgång såtillvida att ett välutbildat folk äger förändringskapacitet, d.v.s. kan anpassa sig enligt nya förhållanden. Utbildning kan därför ses som en kulturell överlevnadsmekanism.

Även på individnivå är relationen mellan skolframgång och framgång i livet en komplex fråga. Flickorna är bäst i skolan och utgör idag majoritet vid universiteten men erfar ändå ingen självklar och motsvarande framgång på arbetsmarknaden. I kraft av sina prestationer borde de placera sig bättre än gossarna. Det sker inte.

Utbildning som exportartikel

Den globala kunskapsekonomin har lett till att utbildningens och framförallt den högre utbildningens och forskningens marknadsekonomiska betydelse har ökat kraftigt under senare decennier. De europeiska länderna har således tagit upp kampen om den högre utbildningen på global nivå, men är långt ifrån ensamma om detta. Den pågående diskussionen om terminsavgifter för inhemska och utländska studeranden är ett gott exempel på det som följer då staten tar sin skyddande hand från universitetet. Hur minoritetsuniversitet skall klara sig i en sådan kamp är oviss. Konceptet om Mastersprogram är också uttryck för samma fenomen – grundutbildningen kan alla ta hand om, konkurrensen gäller magisterstuderandena som lockas till studier på program som marknadsanpassats och där tråkiga studier i discipliner fått ge vika.

Satsningar på högre utbildning i Väst förväntas också betyda inkomster. Australiens främsta exportprodukt är redan nu utbildning. Och en febril aktivitet pågår i Europa på denna front. I Finland har t.ex. Yrkeshögskolorna i flera år trimmats in i ett system med utbildningsprogram på engelska så att de står färdigt rustade när terminsavgifter införs. Det är uppenbart att den rådande utbildningspolitiska intentionen är att de västliga universiteten i framtiden kommer att konkurrera om att sälja utbildning. Konkurrensen om studenterna blir global.

De ovanstående synpunkterna rörande den samtida utbildningspolitiken är en nödvändig bakgrundsteckning för att förstå att OECD:s intresse att mäta skolprestationer och rangordna länder inte är ett lösryckt fenomen utan att det bildar en pusselbit i ett betydligt större mönster. Denna bakgrundsteckning är viktig då vi nu skall se på variation i Finland och sedan peka på möjliga orsaker till landets tätposition.

3. Variation inom Finland

Spridningen liten - få svaga, få toppar

Ett särdrag för elevernas prestationer i Finland är den lilla spridningen, d.v.s. att eleverna är jämngoda. Spridningen var den minsta av alla länder. Det bör därför observeras att Finland inte har ett stort antal topp elever som drar upp medeltalet. Det är snarare så att vi i internationell jämförelse har få svaga elever, som alltså inte drar ner medeltalet. Det är en mycket central poäng.

De specialpedagogiska åtgärderna varierar mellan länder. I Finland tar vi väl hand om svagpresterande elever medan högpresterande elever ännu inte uppmärksammas i samma utsträckning, men på denna punkt har den specialpedagogiska tänkandet också breddats under senare år.

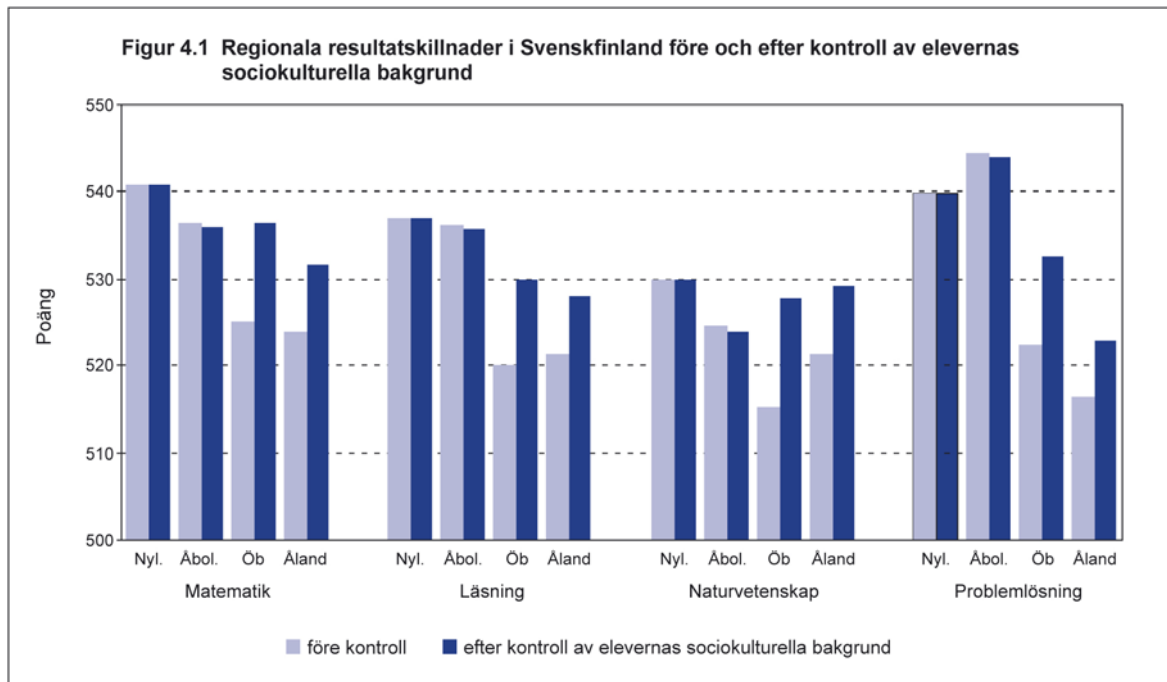
Regionala (geografiska) differenser inom landet överlag små

Variationen inom landet är inte heller särskilt stor, d.v.s. oavsett i vilken del av landet barnen går i skola är resultaten ungefär lika goda. Inte heller finns signifikanta skillnader mellan elever i städer och landsbygd. Då variationen mellan skolorna analyserats visar det sig att denna enbart ca 9% av variationen kan förklaras med variation mellan skolorna (Kupari, 2004).

Finsk- och svenskspråkiga ungdomars prestationer – de svenska eleverna sämre

Resultaten är utmanande för den finlandssvenska skolan. Det visar sig nämligen:

- a) att finlandssvenska ungdomar klarar sig något sämre än sina finska kamrater,
- b) att variationen bland finlandssvenska regioner är stora,
- c) att österbottniska ungdomar återfinns i den lägre ändan då vi tittar på variationen inom Svenskfinland (se fig nedan, källa: <http://ktl.jyu.fi/pisa/>).



Hur skall variationen i Svenskfinland förklaras? 15-åringarna i Nyland klarar sig bäst trots "storstadsmiljö" med allt elände som detta föreställs medföra, trots lärarbrist, trots större skolmiljöer med antagen oro, och trots en "störande" tvåspråkighet. Uttryckt på annat sätt klarar sig österbottniska elever något sämre (åtminstone inte bättre) även om man har en tradition med små och trygga skolor, även om man bor i landets lyckligaste del (Nykarleby och Närpes tävlar väl ännu om titeln), även om man kan välja och vraka mellan kompetenta lärare till skolorna och även om man fungerar i tydligare enspråkigt svensk omgivning. Detta är otvetydigt ett ben som erbjuder ett visst tuggmotstånd för den finlandssvenska skolvärlden.

Och man inte kan ens utropa Heureka med hänvisning till skillnaderna mellan nyländska och österbottniska föräldrars utbildningsnivå. När dr Viking Brunell, som analyserat särskilt de finlandssvenska resultaten i PISA undersökningen, kontrollerade för sociokulturell bakgrund, d.v.s. eliminerade denna betydande bakgrundseffekt, så kvarstår faktum att österbottniska elever klarar sig något sämre än de nyländska. Dock är denna skillnad inte längre stor och inte heller signifikant. Men när eleverna söker sig vidare i livet tas i allmänhet ingen hänsyn till föräldrarnas utbildningsnivå utan enbart till ungdomarnas kompetens så som den ser ut för tillfället. Och då är de österbottniska ungdomarnas startläge sämre.

Vilken roll spelar lärarutbildningen egentligen?

Trots tillgång på utbildade lärare, trots homogen språkmiljö, trots en uppväxt i trygga miljöer och små skolor, och allt detta i det lyckligaste av landets landskap med relativt sett låg arbetslöshet och överlag färre sociala problem går det alltså något sämre här än på annat håll i Svenskfinland (förutom Åland). Hur skall detta förklaras?

Detta tyder ju på att t.ex. tillgång på välutbildade lärare inte förmår förklara framgång eftersom det motsatta, den stora lärarbristen i svenska skolor i södra Finland inte korrelerar med låga skolprestationer. De är tvärtom högre trots lärarbristen. Det är uppenbart andra faktorer som skall användas för att förklara framgången.

En kvarstående förklaring är att förhållningssättet till och ambitionsnivån gällande kunskap i Österbotten generellt är annorlunda än i övriga delar av det svenska Finland. Vi talar om ett av tradition ruralt område med låg utbildningsnivå. Detta förstärks av att andelen arbetsplatser med krav på högre akademisk utbildning är lägre hos oss än t.ex. i Nyland. Går det alltså an med ett lättare koncept? Variationen i de regionala bildningstraditionerna i Svenskfinland som bl.a. även slår ut som variation i gymnasiebenägenhet kommer även här till synes.

Det finns skäl att fästa uppmärksamhet eftersom resultaten har återverkningar på ungdomarnas möjlighet att konkurrera om utbildningsplatser vid universiteten. Å andra sidan, i samma takt som ungdomarna både i Nyland och i Österbotten i allt högre grad söker sig till sina regionala universitet märks detta inte längre lika tydligt. Och då andelen nybörjarplatser vid universiteten är högre för svenskspråkiga gymnasister leder detta också till att det går an med lite lägre ambitionsnivå. Skall vi då nöja oss med detta? Naturligtvis inte. Inte heller kan ambitionsnivån med avseende på forskningens kvalitet och dess värdering vid regionala universitet ställas lägre än vid större universitet med tydligare internationella giltighetsambitioner. Parentetiskt kan noteras att Helsingfors universitet under senare år också utvecklats till ett regionalt universitet med avseende på studentrekrytering. Idag kommer ca 80% av HU:s studeranden från närregionerna.

Oavsett det ovanstående bör ändå märkas att differenserna mellan de nordiska länderna poängmässigt är relativt små – alla befinner sig tryggt över medelnivån i statistiken. Ändå finns överraskande skillnader som även är signifikanta. Men ju mer vi tonar ner differenserna, desto omärkligare blir ju samtidigt den finländska skolans framgång!. Det är svårt att äta kakan och ha den kvar.

4. Varför klarar sig då finländska ungdomar så bra?

Utifrån ovanbeskrivna utbildningspolitiska och kulturella kontextualisering samt med nämnda reservationer i minnet pekar jag i det följande ut *möjliga* förklaringar till den finländska skolans framgångar.²

Ett påpekande som vid första anblicken förefaller som fullständigt överflödigt är att finländare i allmänhet inte föreställer sig i intelligenshänseende vara begåvade med någon särskild genupsättning, inte heller att vi vore ett utvalt folk i något avseende. Förklaringar till framgång måste naturligtvis sökas på annat håll. Men eftersom

² Ett av motiven till det PISA seminarium som arrangerades vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 30-31.3 2005 var det faktum att få pedagogiska undersökningsresultat fått sådant genomslag som PISA-resultaten. Samtidigt är det symptomatiskt att universitetspedagogerna varit så fränkopplade från både genomförande och vid analysen av resultaten. Det bör också upprepas att tolkningarna är spekulativa men nödvändiga som diskussionsinlägg i den allmänna debatten. Det andra motivet är PISA:s uttryck för en nyliberal utbildningspolitik och därmed ett objekt för analys inom ramen för forskningsprojektet "Bildning och senmodernitet" vid Enheten för pedagogik och vuxenpedagogik vid Åbo Akademi i Vasa.

statsminister Matti Vanhanens far, professor emeritus Tatu Vanhanen från Tammerfors universitet, har kommit att figurera i den internationella pressen p.g.a. sin bok *IQ and the Wealth of Nations* författad tillsammans med prof. Em. Richard Lynn från Irland, som en förespråkare för en sociobiologism, är det skäl att sopa undan detta argument. I Vanhanens och Lynns bok förfäktas en syn enligt vilken differenser i det nationalekonomiska tillståndet i olika länder kan förklaras med variation i ländernas genomsnittliga IQ-nivå. Frågan är om detta är ett tecken i tiden eller inte? En sådan förklaringsgrund av dock av inget värde.

(1) ”Pluggskola”, praxisrelevant kunskap eller både och?

En första och ofta angiven orsak är att den finländska skolan är kunskapscentrerad. Det har ofta tolkats i Finland så att vi har en ”pluggskola”. Men PISA resultaten visar till finländarnas glädje och kanske lite överraskande att kunskapscentreringen inte betyder att ungdomarna enbart behärskar indrillad ”bokkunskap” utan att ungdomarna faktiskt också kan lösa vardagliga problem bättre än elever i andra länder. PISA-testen har ju inte utgått från de enskilda ländernas läroplaner, inte heller testat mekaniska räknekompetens utan testat ”mathematical literacy”, d.v.s. praktisk, vardaglig matematisk problemlösningskompetens.

(2) Läroplanens innehåll korrelerar med PISA-testen

Det är uppenbart att PISA testets sätt att formulera problem är mera typiskt i vissa länders skolsystem, medan andra skolkulturer dominerar andra länder. T.ex. har den finländska matematikundervisningen sedan början av 1980-talet varit klart inriktad på problemlösning och på tillämpning av matematiska färdigheter i autentiska vardagslivssituationer. Det betyder att PISA testets uppbyggnad passar väl in i den läroplan för matematik som tillämpas i Finland (Kupari, 2004). Det viktiga sambandet mellan läroplanens innehåll och testframgång bekräftas också av att finländska barns framgång i TIMMS 1999 för eleverna i åk 7 var mycket sämre i geometri och algebra. Omkring hälften av uppgifterna på dessa områden låg utanför läroplanen för eleverna i åk 7.

Ett talande exempel är även de ungerska barnens blygsamma framgång i PISA jämfört med deras lysande framgång i IEA-undersökningarna för något år sedan. Medan PISA mäter hur väl barnen kan lösa problem i vardagslivet har IEA utgått från de enskilda ländernas läroplaner. IEA har alltså mätt hur väl eleverna lärt sig det som lärarna försökt undervisa om. Då mätningen tar hänsyn till detta klarar sig ungerska barn utmärkt. Därför kan man vänta sig att PISA mätningarna, om de fortsätter, kommer att få konsekvenser för läroplanens utformning i Ungern från en mera rent matematisk undervisning till en mera praxisorienterad läroplan.

Det kan även parentetiskt noteras att finländska matematiker vid universiteten inte i alla stycken är nöjda med utvecklingen av läroplanen i Finland mot en mera problemlösningorientering. Universitetsmatematikerna upplever att elevernas kunskaper i matematik inte har stigit under senare år, tvärtom. Detta trots internationella toppresultat.

(3) Timantalet och skolprestationer?

Kan antalet timmar som en skolelev per år besöker skolan förklara framgången? En rimlig hypotes vore att i de länder där eleverna går i skola många timmar per dag skulle klara sig bättre än i länder där barnen besöker skolan under färre timmar per dag. De facto förhåller det sig inte på det sättet. I stället är det rakt motsatta är fallet: ju färre timmar eleverna går i skola desto bättre har de klarat sig. I Finland har 7-8 åringarna ca 540 årstimmar i skolan, medan OECD medeltalet ligger på ca 600 h/år (Lyytinen, 2003). I de flesta toppresterande länderna går barnen i skola ungefär lika mycket (eller litet) som i Finland.

(4) Läraryrkets popularitet och sociala status hög – trots låg lön

Då PISA mätt högstadielävers kunskaper är det alltså ämneslärartraditionen som är av betydelse i detta sammanhang. Det är ett faktum att läraryrket är relativt populärt bland finländska ungdomar. I många länder är det yrkets sociala status och lönenivå som skrämmer iväg aspiranter. Lärarutbildningarna gapar tomma på mångt håll, medan ungefär en av tre sökanden antas till klasslärarutbildningen hos oss. Inom ämneslärarutbildningen är situationen dock i Finland likartad med många andra länder.

Studentmaterialet är således gott i den finska lärarutbildningen. I alla utbildningssammanhang gäller att med gott elevmaterial kan man pedagogiskt agera nästan hur som helst, slutresultatet är ändå bra. Begåvade elever överlever alltid dålig pedagogik, men det gör inte svagare elever. Vill vi Europa i framtiden ha goda PISA resultat får läraryrkets popularitet inte äventyras av kortsiktiga lösningar. Det finns redan indikationer på att den vackra ytan börjat krackelera. Det att nyutbildade lärare i minskande grad ger sig in i skolvärlden efter grundutbildningen och att etablerade lärare i ökande grad söker sig till andra uppgifter bådar inte gott. Det vore också skäl att stöda intresset att utbilda sig till ämneslärare, särskilt inom det naturvetenskapliga området.

(5) Utbudet på behöriga lärare med klar pedagogisk identitet är god

Utbudet på kompetenta och formellt behöriga ämneslärare i matematik har dock varit tillräckligt stort för att täcka skolornas behov (över 90% av matematiklärarna är behöriga). Empiriska undersökningar visar också att 75% av lärarna har gott självförtroende gällande deras förmåga att planera och genomföra matematikundervisning (Mullis m.fl. 2000).

(6) Lärarutbildningens omfattning och struktur - pedagogik- och ämnesstudier

Den finländska lärarutbildningen för de lägre skolåldrarna är omfattande i internationell jämförelse. Klassläraren får som bekant en femårig magisterexamen i bagaget. Förutom djupa pedagogikstudier (som omfattar ca hälften av utbildningstiden, 140 poäng av 300) avlägger den blivande klassläraren studier i skolämnenas didaktik.

Ämneslärarutbildningens pedagogiska del omfattar däremot ett års studier och är strukturellt sett rätt traditionellt uppbyggd. Det specifika för finländsk ämneslärarutbildning är däremot den välutvecklade ämnesdidaktiken och omfattningen på ämnesstudierna. Ämneslärare undervisar i åk 7-9 och i gymnasiet.

Den universitetsexamen som krävs i Finland för lärarskapet är en minst femårig magisterexamen i vilken en magisteravhandling ingår och inte t.ex. en fyraårig svensk fil.kand. examen. Det är svårt att tänka sig att dessa tilläggsår inte hade någon betydelse. För de högre årskursernas lärare (13-18 åringar) utgör ämneskunskandet en viktig aspekt av lärarnas professionella identitet, liksom djupt pedagogiskt kunnande gör det för klasslärarna.

I övriga Nordiska länder pågår också för tillfället en förstärkning av lärarnas ämneskunskande för de lägre stadierna. T.ex. Sverige har gått hastigt och långt i detta avseende, på kort tid dessutom. Tilltro sätts nu till ämneskunskaper för att få upp de svenska skolornas resultat. En motsvarande utveckling är inte alls nödvändig i Finland, det visar toppresultaten i kunskapshänseende mer än tydligt. Den helhetssyn klasslärarskapet representerar är dessutom en utmärkt bas för det yngre skolbarnets allsidiga utveckling (huvud, hjärta och hand).

Det kan också noteras att inträdesprovet för lärarutbildningen lägger särskild vikt på vitsord i matematik. Kombinationen av klassläroplanen för åk 1-6 och ämneslärarutbildning från åk 7 och framåt tycks fungera i landet.

(7) Positiv lärarrespekt – lugna skolor

För det andra finns vissa indikationer på att den finländska skolan är mera lärarauktoritär. Positivt uttryckt innebär detta att den finländska läraren fortfarande åtnjuter en naturlig respekt av sina elever vilket leder till ett lugnare arbetsklimat i klassen med i sig positiva följder gällande inlärningsresultat. Men kanske även med onödig återhållsamhet som följd.

Lugnet i den finska skolan kan således reflektera en passiverad elevroll. Men oavsett hurudan pedagogiken är leder den till positiva resultat rörande problemlösningskompetens! Likväl vet vi fortfarande rätt litet om samband mellan pedagogiska arbetssätt och elevresultat. Intresset för processforskning i klassrummet har för några år sedan återvänt efter en längre tids frånvaro i pedagogisk forskning.

(8) Den decentraliserade läroplanen?

Under 80-och 90-t genomgick vi en kraftig decentralisering av läroplansarbete och nuförtiden uppgör varje skola en egen läroplan, som dock faller inom ramarna för den nationella planen. Den finländska läraren har således en jämförelsevis stor frihet att lägga upp undervisningen, välja läromedel och besluta sig för hur evalueringen genomförs (Kupari, 2004). På denna punkt torde dock inte den finländska skola alls skilja sig från t.ex. de övriga nordiska ländernas skolor.

(9) Prestationsförväntningar

I den finländska skolan används prov flitigt i alla ämnen under årets lopp. Varje prov bedöms med siffror och skickas hem för underteckning av föräldrarna och returneras till skolan. Dessa prestationer ligger till grund för de betyg som delas ut i samband med terminsavslutningarna till jul- och sommarferien. Prestationskraven är således tydligt formulerade. Betygsskalan är nyanserad och tillämpas redan från åk 1 (5-gradig skala med plus och minus), ex. 3+ i matematik, 4- i läsförståelse etc). Gammaldags – ja, men det antas gynnar självreflektion. Ändå pekar empiriska resultat från Sverige att kunskapsnivån allmänt taget inte sjunkit efter att sifferbetygen avskaffades för ca 10 år sedan. Därför kan man anta att evalueringen mera markerar lärarens auktoritet.

Finländska barn upplever tydligt formulerade förväntningar på sig från skolans sida vilket tycks resultera i ansträngningar från elevernas sida.

(10) Skoltrivsel

Måhända är det dessa krav som gör att eleverna samtidigt trivs sämre i den finländska skolan? WHO undersökningar 90-t visar nämligen på att finländska skolbarn inte trivs i skolan lika bra som övriga nordiska barn gör-. Detta gäller för båda språkgrupperna (se t.ex. Brunell m.fl., 1996). Av 30 länder ”toppar” vi också den listan. Här skiljer den finlandssvenska skolan där barnen uppvisar internationell medelnivå gällande lärares intresse för elevernas framgång. Kanske är bristande skoltrivsel priset vi är beredda att betala för framgången? Men var går den lämpliga gränsen? Hur mycket vantrivsel skall vi acceptera för att nå framgång? Detta kan jämföras med arbetsmarknaden överlag där sjukskrivningarna varierar stort mellan t.ex. Finland och Sverige.

Resultaten kan tolkas som variationer i var ansvaret för framgången läggs. I den finska skolan är ansvaret elevens, i den skandinaviska skolan lärarens. En klen tröst är att vi inte förfallit i den japanska piskande mentaliteten som tycks driva skolungdomen mindre till skarpsinne och mera till vansinne med olyckliga följder. Överdirektör Kirsi Lindroos har uttryckt sitt bekymmer på följande sätt: Om en elev kommer hem från skolan och säger att det varit roligt så ringer föräldrarna och frågar vad som är galet. Det är givetvis en medvetet provokativ formulering. Det bör dock i samma andetag observeras att inte heller svenska skolbarn säger sig trivas i skolan, men orsakerna till den frånvarande trivseln kan vara av annan art än situationen i den finländska skolan. Däremot tycker danska och norska barn om skolan. Norskt skolfolk tycks mig å andra sidan vara bekymrade över att den norska ungdomen nog trivs i skolan men trots detta, eller p.g.a. detta, klarar sig betydligt sämre. Det verkar som om t.ex. norrmännen är beredda att tumma på skoltrivseln om det kan leda till större skolframgång.

Matematikstudier i gymnasiet högt värderade. Många elever avlägger många och långa kurser.

(11) Hemmets stöd

Föräldrarna stöttar i hög grad lärarens arbete genom att:

- hjälpa barnen med hemläxorna
- lärarna gör upp veckoscheman där föräldrarna kan kontrollera vilka läxor barnen har under veckans lopp,
- om barnen inte gjort hemläxan blir hon påmind om detta i skolan,
- föräldrarna undergräver inte lärarens arbete genom att ifrågasätta de mål som skolan arbetar mot, de krav som skolan ställer på eleverna och de arbetssätt skolan tillämpar. Skollärarna får jobba i fred med rätt snälla föräldrar.
- minst 30% av barnen kan läsa *innan* de börjar i skolan, d.v.s. de har knäckt koden i hemmets hägn (läskompetens mäts på olika sätt varför procenttalen på detta varierar kontinuerligt).

Försvann ett sådant stöd från föräldrarna skulle skolans arbete hastigt ruineras. Men det bör observeras att föräldrarna i Finland inte är "krävande". Tvärtom visar komparativa studier att finländska skolungdomar internationellt sett och enligt egen utsago, upplever mycket låga förväntningar på sig från föräldrarnas sida.

Ytterligare kan noteras att det finska skolsystemet kännetecknas av ett välutvecklat samarbete med hemmen genom *Hem och skola föreningar* samt genom att föräldrarna är representerade i skolornas direktorier.

(12) Historien – skolan som ett nations- och identitetskonstruerande element

Om vi nu uppvisar denna enorma tilltro till utbildningens möjligheter, vilket alltså visat sig bli en framgångsfaktor i internationellt perspektiv, måste vi fråga oss varifrån detta förhållningssätt härstammar.

Den inte alltför långsökta förklaringen är att Finland från början byggdes upp med bildningens hjälp från och med 1800-tales förra hälft, efter att vi blivit Storfurstendöme 1809. Vi har ingen militär ockupationshistoria. I Finland går bildningstänkandet från och med 1820-t hand i hand med nationskonstruerande åtgärder i Hegelsk anda. Detta framkommer väldig tydligt genom Lönnrots, Snellmans och Topelius insatser. "Svenskar äro vi icke längre, ryssar kunna vi icke bli, låtom oss alltså vara finnar" (A. I. Arwidsson).

Att landet byggts upp inifrån reflekteras bl.a. genom att den första professuren i pedagogik i Finland inrättades redan 1852, 60 år före Sverige och 80 år före Norge och Danmark. Samma tradition ledde år 1974 till de pedagogiska fakulteternas grundande med egna professorer för lärarutbildningen.

I den finländska kulturen har utbildningen således utgjort en integrerad del av den finländska folksjälen och givetvis även ett väsentligt medel i "klassresor" från en generation till följande. Men det sistnämnda har även skett i de flesta andra västeuropeiska länder. Poängen med den historiska observationen är att respektive lands utbildningssystem har långvariga traditioner. Finland har sina särdrag i detta avseende som måste beaktas för att förstå hur skolan utgör ett uttryck för den kultur i vilken den förekommer. Det samma gäller för t.ex. den nordiska demokratitraditionen och den offentliga administrationen ethos.

Ett särdrag för Finland har ju till våra dagar även varit att vi aktivt upprätthållit synen på folket som demos och folket som etnos. Det nationella och politiska medborgarskapet och den kulturella tillhörigheten har balanserats mot varandra i de

kontinuerliga diskussionerna om det svenska språkets roll i den finska skolan och den finlandssvenska skolans uppgift.

Idag går 70% av årskullen i det vi kallar högre utbildning: universitet och yrkeshögskolor.

(13) De pedagogiska riterna är utvecklade

Hela den finländska kulturen är utbildningspositiv. Finländaren tror på Gud och Studentexamen. Den vita mössan som rektor varje den 31 maj sätter på den nybakade studentens huvud är en stor medial händelse. Och hela släkten samlas för att fira denna maturitetsexamen (mogenhetsexamen). Ynglingen får sin första kostym. Halva Europas skörd av rosor går åt till presenter.

Skolornas betygsutdelning är överlag alltid kopplad till en offentlighet i samband med julfester och vårfeater. Stipendier delas ut. Från unga år socialiseras skolbarnet in i den betydelse och uppskattning utbildning och kunnande tillmäts. Detta syns också i samband med de finska universitetens inskriptioner, disputationer med frack och promotionshögtidligheter med doktorshatt och värjor och mycket annat. Helsingfors universitet utmärker sig med en 3 dagars promotionshögtidlighet vilket är ett unikum i hela Europa. Dessa observationer kan tolkas som uttryck för en utbildningsoptimism och positiv värdering av den formella utbildningen i Finland.

(14) Kulturell homogenitet

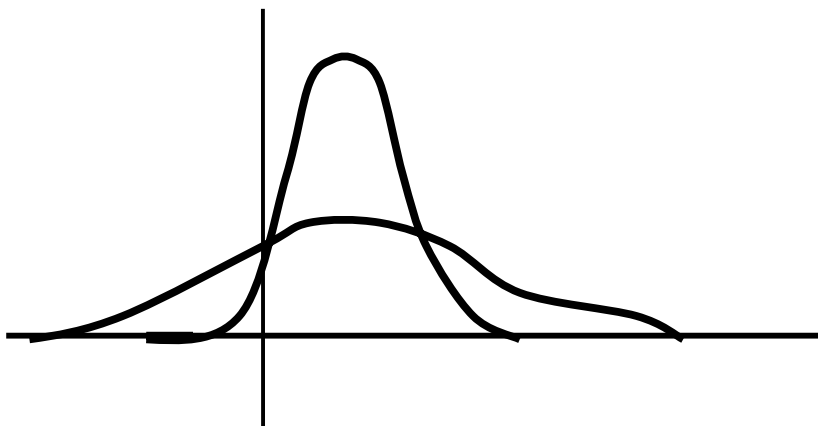
Länder med högre invandratäthet hänvisar ofta till detta faktum som en förklarande faktor till lägre prestationer. Men det finns empiriska undersökningar från Sverige som visar att elever från invandratäta skolor inte uppvisar ett lägre betygsgenomsnitt än barn från mindre invandratäta skolor, men resultaten är inte entydiga (SOU 2001:57). Det är med andra ord inte alldeles klart att invandrare skulle dra ner på resultatet men att hela skolkulturen eventuellt förändrats, och då inte enbart p.g.a. invandring. Likväl tolkas ofta den blygsamma invandringen i Finland som en förklarande faktor till skolframgången.

Japan och Finland som toppat rankinglistorna har en invandrad befolkning på omkring 0,1% av

(15) Lätta uppgifter gynnar länder med liten spridning i matematisk kompetens

Ett typiskt drag i de finländska barnens kompetensprofil är dess lilla spridning. Alla är jämgoda. Finland har relativt få toppar och få svaga. Andra länder har betydligt större spridning. En inte alldeles obetydlig mätteknisk detalj bör då observeras, vilket Björkqvist (2005) påpekat. Om man mäter kompetensen med "lätta" eller enkla matematiska uppgifter i en population är som koncentrerad kring sitt medeltal (som i Finland) kommer en relativt sett större del att klara sig gott. I en population med större spridning i resultaten kommer flera att klara sig sämre. I den något oprecisa figuren

nedan illustreras effekten av enkel svårighetsgrad i förhållande till koncentrerad respektive stor spridning av populationens kompetens.



(16) Mat och frisk luft

Väldigt konkreta och den finländska skolan självklara saker har också betydelse. Det är långtifrån vanligt att barnen runt om i världen får ett ordenligt mål mat i skolan. Tomma magar leder till trötta huvuden och sådana lär sig inte. Finländska barn är också duktiga på att gå ut på 15 minuter långa raster eller pauser mellan varje lektion och få frisk luft mellan arbetspassen oavsett väder och vind: -15 grader är en vanlig köldgräns. Barnen har också egna pulpeter i skolan samt egna klasslärare och klassansvariga, inte heller det en självklarhet överallt.

(12) Klassens storlek spelar ingen roll

Redan PISA 2000 visade att Japan och Korea som uppvisade topprestationer håller sig med genomsnittliga klasstorlekar på långt över 30 elever. Antalet elever per klass kan förklarar alltså i sig ingenting – få elever per klass ledefr inte med någon automatik till bättre resultat. De finska skolklasserna är också större än i Sverige, Norge och Danmark.

(13) Enhetsskolesystemet som framgångsfaktor

PISA resultaten, och däribland Finlands framgång, har tolkats så att det enhetsskolesystem vi har inte utgör något hinder för att a) nå höga prestationer och b) hålla en jämn nivå. Tvärtom tycks enhetsskolesystemet gynna hög kvalitet. Sålunda har nu enhetsskolesystemets förespråkare ökat i länder som Tyskland och England till följd av PISA resultaten.

Resultatet att länder med ett enhetsskolesystem klarar sig så bra är provocerande under den utbildningspolitiska era i väst som vi genomlever för tillfället. Detta därför att den rådande nyliberalistiskt orienterade utbildningspolitiken hyllat principer om differentiering, decentralisering och privatisering av utbildning (bl.a. i form av ökad

föräldramakt i val av lämplig skola för barnen, etablerandet av privatskolor, att parallellskolsystemet infördes i det gamla Öst-Tyskland efter föreningen, etc). Nu visar PISA resultaten att länder som har differentierade och starkare socialt segregerande skolsystem klarar sig medelmåttigt eller sämre än medeltalet. Det är detta som upplevs så upprörande i t.ex. Tyskland som aldrig frångått parallellskolsystemet och som dessutom för tillfället snarare gått i riktning mot ökad differentiering, i likhet med flera andra länder. PISA resultaten blir därför något överraskande ett argument för ett för alla barn enhetligt och offentligt finansierat skolsystem.

5. Har PISA uppnått eftersträvade målsättningar?

Resultaten från PISA kan också tolkas så att västeuropeiska länder fortsättningsvis måste vara beredda att betala för en skola med hög kvalitet. Kanske OECD:s tilltag paradoxalt blir en räddande ängel i nedskärningarnas och skolinbesparingarnas tidevarv? Insikten om skolans stora betydelse har snarare ökat än minskat. Samtidigt har vi sett att goda prestationer i hög grad handlar om attityder och förhållningssätt och inte bara om pengar.

På vilket allvar skall vi ta dessa resultat? Att förhålla sig naivt allvarlig innebär att gå med i den hetsjakt på kunskap som OECD:s utbildningspolitik vill gynna. Skall vi verkligen det? Det är fråga om en utbildningspolitisk linjedragning där vi tydligare skolar in ett antal miljoner barn och unga i ett prestations- och konkurrensorienterat tänkesätt.

Avslutningsvis granskar jag de målsättningar som PISA utgått ifrån rörande bedömningen och noterar därvid följande (PISA:s egna målsättningar i kursiv). Kommentarererna rörande målsättningarna bildar samtidigt en konklusion för artikeln.

Utvärderingen skall vara internationellt jämförbar.

Det är den inte - skolor och skolsystemen, inte heller traditioner har beaktats. I PISA rapporterna får vi inget veta om villkoren som gäller vid jämförelse av undersökningsresultat mellan kulturer. Ingen medvetenhet om den komparativa pedagogikens insikter kan identifieras.

Utvärderingen skulle vara oberoende av nationella läroplaner.

Som ovan noterats är detta uttryckligen fallet. Utvärderingen har faktiskt genomförts utan att beakta vad enskilda länder eftersträvat med sin skola. Jag uppfattar detta som ytterst problematiskt. Att utvärdera enligt andra kriterier än de som varit styrande för verksamheten är inte enbart förvånande utan direkt upprörande, särskilt eftersom det drar undan mattan för alla de tusentals lärares arbete i skolorna.

Utvärderingen skall värdera elevernas kunnande i förhållande till krav i det verkliga livet.

Denna intention förstärker skolan socialiserande uppgift och uttrycker, då den dominerar, en konservativ utbildningspolitik. Det är dessutom anmärkningsvärt att denna evaluering tar sig före att bedöma vilka matematikkunskaper som antas vara behövliga. Evalueringen påtar sig därmed en läroplansformulerande uppgift och ställer sig därmed

över varje enskilt lands läroplansmakare. PISA:s intentioner att ”värdera elevernas kunskande i förhållande till krav i det verkliga livet” är insinuant då det kan förstås som att de nationella skolorna skulle haft andra syften än att förbereda eleverna för krav som ”det verkliga livet” ställer. Syftet är en klen ursäkt för att evalueringen inte utgår från lärarnas arbete.

Utvärderingen skall vara vetenskapligt grundad.

Det har ovan påvisats att evalueringen är teorilös beträffande orsaker till kulturella differenser i skolframgång. Att hävda att en utvärdering är teorilös innebär att den i strikt mening är ovetenskaplig. Det bör dock observeras att evalueringar och kartläggningar av detta slag snarare betjänar utbildningspolitiska och -administrativa syften genom att presentera underlag för, i och för sig mycket viktiga, beslut. Därmed är dessa kartläggningar av stor praktisk och samhällsrelaterad betydelse. Kartläggningens huvudsakliga syfte har alltså inte varit att lämna bidrag till fördjupad principiell eller begreppslogisk förståelse av det kartlagda fenomenet, d.v.s. orsaker till variation i skolaframgång mellan olika länder.

Detta förklarar kanske också varför PISA och undersökningarna lyser med sin frånvaro på vetenskapliga kongresser. På t.ex. den nordiska pedagogikkongressen NFPP 2005 i Reykjavik som samlade över 700 forskare utgjorde PISA temat för ett eller två inlägg. Motsvarande tal gällde den Europeiska kongressen (ECER) i Dublin i september 2005 med över 1000 forskare närvarande.

Utvärderingen skall vara användbar i utbildningspolitiskt syfte

Att utvärderingen skall vara användbar i utbildningspolitiskt syfte har verkligen visat sig vara fallet. Genom att utelämna vetenskapligt grundade förklaringar har PISA utvärderingen skapat ett begränsat utbildningspolitiskt handlingsutrymme som utnyttjats för att legitimera motstridiga utvecklingsåtgärder i olika länder. Tidigare i artikeln har också påvisats att evalueringen i sig är uttryck för ett bestämt utbildningspolitiskt förhållningssätt.

Referenser

- Björkvist (2005). Vad har PISA egentligen mätt? Inlägg på PISA seminarium vid Åbo Akademi i Vasa den 30-31.3 2005.
- Bauman, Z. (2005). Learning to walk in quicksands. KeyNote at the NERA Congress, University of Oslo, March 10-12, 2005.
- Brunell, V., Kannas, L., Levälähti, E., Tynjälä J., Välimaa, R. (1996). Livskvalitet i skolan. Elevuppfattningar i Finland och utomlands om grundskolan som psykosocial miljö. WHO:s skolelevsstudie 1994. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 5/1996.
- Hansen, E. J. (2005). Synpunkter på PISA i utbildningspolitiskt perspektiv. Inlägg på PISA seminarium vid Åbo Akademi i Vasa den 30-31.3 2005.
- Naylor, F (2004). OECD: The Trojan horse within. Current Concern, No 1/2004.
(www.currentconcerns.ch/archive/2004/01/20040119.php)

- Kupari, P. (2004). Recent developments in Finnish mathematics education. (unpublished paper)
- Lyytinen, H. (2003). Suomalaisen koulutuksen arviointi. Kansainvälinen näkökulma. I: U. Gabrielsson (Red.), Suomalaisen koulujärjestelmän haasteet 2010 – uho vai tuho? Seminarierapport. Helsingfors: TUTKAS (Tutkijoiden ja kansanedustajien Seura).
- Petterson, D. (2005). Reception av PISA i massmedier samt några utbildningspolitiska kommentarer. Inlägg på PISA seminarium vid Åbo Akademi i Vasa den 30-31.3 2005.

WWW-adresser:

<http://www.pisa.oecd.org/>

<http://ktl.jyu.fi/pisa/>

