

När examinationen är allt

Göran Linde

Sri Lanka is a nearly industrialized country (NIC country) in transition from a tradition-bound agrarian and cheap labour economy into the era of building a knowledge-based economy. The school system reflects a traditional society, especially in its features of an examination-steered system. The question posed for the article is what meaning the examination-steered system has, particularly in Sri Lanka, and also in general. New modalities of assessment that occur in Western countries are mentioned in contrast to Sri Lanka. The method is to apply the conceptual framework of Émile Durkheim to empirical findings and follow his lines of reasoning. The concepts of mechanical and organic solidarity are central for understanding assessment systems. The development of more diversified and specialized production of goods and services in Sri Lanka will be accompanied by a growing middle class which will probably be less tradition-bound. If so, education will change piecemeal and become more individualized and learner-centred, with new modalities of assessment. This will be so, if Durkheim is right in his claim that some social facts are caused by other social facts, not just connected to them.

I senaste valrörelsen gjordes ett försök att koppla ihop den positiva konnotationen av ”kunskap och kvalitet” med tidigare betyg och fler betygssteg. I betygsdebatten polariserats ståndpunkter och enligt senaste riksdagsprotokollen med betygsdebatt finner vi att polariseringen följer skalan höger – vänster enligt mönstret ”kvitto, belöning och handfast information” på den ena sidan och ”stress och press och utsortering” på den andra.

Ett sätt att närma sig betygens mening, och som inte förekommer i betygsdebatten, är att granska de verkliga existerande skolsystem som är starkt examensdrivna för att se vad examinationen och betygsättningen ges för mening av elever, föräldrar, lärare och allmänhet, och vad examinationen innebär i skolarbetet.

De mest utpräglade examensdrivna skolsystemen återfinns huvudsakligen i de tekniskt och ekonomiskt minst utvecklade länderna. Därför är det svårt att säga någonting om dessa systems mening, som är generellt nog att också vara relevant för att förstå vad motsvarande system skulle ha för mening i länder som vårt eget.

Det nationella skolsystem som undersöks i denna studie är Sri Lankas. Den fråga som ställs är vilken mening, och viss mån också vilka effekter, det examensdrivna skolsystemet har. Metoden som används är att koppla observationer av undervisningsförlopp i sekundärskolan och intervjuer med elever och lärare till tolkning enligt en närmast ortodox replikering av resonemang i Émile Durkheims ”Sociologins metodregler” [*Les règles de la méthode sociologique* (1895)] och ”Delningen av det sociala arbetet” [*De la division du travail social* (1893)]. Förhoppningsvis leder granskningen av meningen med examination specifikt i Sri Lanka också till någon slags mer generell insikt i relationen mellan länders tekniska och ekonomiska utveckling och examinationen i de nationella skolsystemen. Förhoppningen är alltså att kunna finna det generella i det partikulära.

Hälften u-land, hälften i-land

Sri Lanka är ett så kallat NIC-land (Nearly Industrialized Country). Det befinner sig precis på gränsen för att kunna få mjuka Världsbankslån. Den som vandrar genom Colombo kommer att stöta på enklaver där miljön i alla avseenden liknar rika i-länder och andra enklaver som liknar fattiga utvecklingsländer, och alla nyanser däremellan. Skolsystemet företer också flera drag som nog bara kan förekomma i NIC-länder men som också är särskilt typiska för just Sri Lanka. Utbyggnaden av primärskolan och den lägre sekundärskolan är närmast fullständig så att i stort sett alla barn börjar skolan (data från de krigshärjade delarna i norr och öster finns inte tillgängliga och där torde andelen barn som börjar skolan vara lägre). Avhoppet före fullföljandet av de obligatoriska nio åren i skolan är sällsynta. En majoritet av dem som slutar nionde året fortsätter till de frivilliga årskurserna 10 och 11. Årskurs 11 avslutas med test för *O-level* (*General Certificate of Education, Ordinary Level*). Mellan 60 och 65 procent av eleverna som genomgår dessa test blir underkända och kuggas ut ur skolan som ”icke godkänd” (Metsämuuronen 2002). En liten andel går vidare till årskurserna 12 och 13, vilka avslutas med test för *A-level* (*General Certificate of Education, Advanced Level*). Av dem som genomgår dessa test bereds cirka 3 procent plats vid universitet (Abeyratne 2002). De frivilliga skolformerna är alltså ett sorteringsverk för etappvis uteslutning för att i slutänden sålla fram en liten elit (jfr ungdomsverksamheten i vissa svenska idrottsklubbar).

Länder där centrala test förekommer och som har sorteringsmekanismer lika dem i Sri Lanka, brukar ofta ha stora problem med sin testning såsom oprövad validitet och reliabilitet i testen, oegentligeter med hemlig-

heten av kommande test, svårt att distribuera de hemliga testen för samtidig testning, korrupktion i rättningen etc. I Sri Lanka finns mycket lite av dessa problem. Kompetensen i testteknik är hög i den centrala myndighet där testen konstrueras. Alla testuppgifter prövas ut och reliabiliteten beräknas genom jämförelse med parallelltest. Uppgifter läggs in i en bank och uppgiftsanalys görs för att en uppgift skall sparas i banken. Bland annat beräknas den punktbiseriala korrelationen (alltså varje enskild uppgifts samband med det totala testresultatet). Uppgifter med lägre rpbis än 0.3 utesluts ur uppgiftsbanken (Metsämuuronen 2002). Distributionen av testen fungerar bra och inga skandaler med försäljning i förväg av provuppgifter har rapporterats. Förtroendet för examinationen är hög hos allmänheten och bland elever och deras föräldrar. Man anser allmänt att de centrala testen är rättvisa och justa och skolan åtnjuter ett gott förtroende i samhället. Sri Lanka är därmed lämpligt för en undersökning av meningen med att ge stor betydelse till test och examination.

Testen dominerar undervisningen

Det klassiska mönstret i interaktion i skolundervisning som Arno Bellack med flera (1966) beskrev är en triad där läraren ställer en fråga (som hon/han har ett klart svar på). En elev besvarar därefter frågan med ett kort svar och därefter ger läraren en reaktion till elevens svar av typen ”just det, alldeles riktigt” eller ”nja, inte riktigt så kanske” eller något liknande.

I Sri Lanka är inte denna triad så vanlig. Enligt mina observationer är det vanligare att läraren ställer en fråga, sedan väntar några sekunder medan eleverna tänker efter och därefter själv ger svaret innan någon elev hunnit svara. Att lärarna gör så beror på att de på grund av tidsbrist och överlastade kursplaner närmast rusar igenom lektionerna. Då kursplanerna innehåller mycket mer än vad som kan hinnas med om lärarna skulle stanna upp och tala med eleverna om hur de uppfattar och förstår det som undervisas om, ges inget utrymme för elevers frågor. Elever uppger i gruppintervjuer (när ingen lärare är närvarande) att de ofta inte har en aning om vad lektionen handlar om eftersom det går så fort och de inte ges någon chans att tänka efter eller att fråga. I allmänhetens ögon tenderar en lärare som inte ”täcker av” allt som finns i kursplanen att uppfattas som en dålig lärare. Om någonting kommer på proven som läraren inte har hunnit med så klandras läraren av föräldrar. Vad eleverna gör är att anteckna så mycket som möjligt och sedan ta med anteckningarna när de går till *tuition*, det vill säga extraundervisning efter skolan. Långt ifrån alla elever har föräldrar som har råd att betala för *tuition*. Många aspekter av innehållet kan

inte testas med centrala test och det ges då mycket ringa utrymme i undervisningen. Ett exempel på vad som inte kan testas centralt och rättas enligt strikt rättvis jämförelse enligt entydiga kriterier är muntlig framställning och hörförståelse i engelska. Följdriktigt är den kommunikativa förmågan i engelska mycket bristfällig även hos elever i årskurserna 10 till 13 (Poole 2002). Detta trots att landet är en före detta brittisk koloni där det engelska språket har haft en stark ställning. Andra exempel är öppna frågor där eleverna kan ge nya lösningar eller idéer, liksom uppgifter där det bedöms vad eleven har gjort i till exempel teknologi eller i essäskrivande. Vad som kan testas (inklusive rättning och poängsättning) genom en central myndighet (*National Evaluation and Testing Service, NETS*) blir begränsat både i innehåll och i kunskapsform.

För att råda bot på de negativa effekterna av den centrala testningen har man på försök börjat införa *School Based Assessment (SBA)*, vilket innebär att lärarna enligt noggranna instruktioner från NETS och vid givna tidpunkter får konstruera egna prov. Initiativet kommer från biståndsprojekt för modernisering av skolan (Världsbanken 1990–1991 och *Asian Development Bank* 2001–2003). Avsikterna med SBA är flerfaldiga (Abeyratne 2002, Harvala 2002). Fler aspekter av lärandet skall kunna testas såsom öppna problemlösningar, analytisk förmåga, kreativitet etc. Lärarna skall kunna fördjupa valda moment i undervisningen. Valbara moment skall kunna införas. Testningen skall kunna bli mer formativ och också användas för återkoppling. Kort sagt är SBA tänkt som en början i att lösa upp en del av den rådande rigiditeten i undervisningen. SBA är emellertid inte uppskattat av vare sig lärare eller föräldrar. Föräldrarna anser att betygssättningen kan riskera att bli orättvis och godtycklig. Lärarna frågar hur elever skall kunna jämföras om de inte testats med samma uppgifter. Det kan ju bara bli mindre och inte mer säkerhet då. Motståndet avslöjar att föreställningen om undervisning är att den är och skall vara en sällning som i slutänden vaskar fram de mest lämpade för högre studier och följande höga positioner. Man ägnar sig inte åt diagnostisk uppföljning. Med överlastat och detaljerat innehåll och betyg som studiernas mål följer också ett demokratiskt underskott. De elever som siktar på en karriär studievägen har inget annat val än att underkasta sig det som bjuds i kursplanerna som det giltiga stoffet utan att ställa några frågor. Skolan åtnjuter ändå stort förtroende och de årliga testtillfällena tas på djupt allvar.

Skolsystemets mening

Nu följer en diskussion om det lankesiska skolsystemets mening. Resonemangen förs i närmast ortodox efterföljd av den franske sociologen Émile Durkheims *Les règles de la méthode sociologique* (1895) och *De la division du travail social* (1893). Analysen bygger på observationer och intervjuer vid skolbesök, på dokument från två moderniseringsprojekt (Världsbanken och *Asian Development Bank*) och på de nämnda skrifterna av Émile Durkheim. Ytterligare referenser är få då idén är att i mesta möjliga mån försöka analysera de egna iakttagelserna på ett renodlat sätt i Durkheimsk efterföljd.

Lagar som sociala fakta

Enligt Durkheim (1895) finns det tre grundläggande metodregler och jag menar att man kan betrakta dem som ett rigoröst vetenskapsideal.

Enligt den första regeln är sociologins uppgift att studera sociala fakta. Dessa utgörs av sådant som människors föreställningar, normer, lagar, sanktioner, religiösa tro och mycket annat. Sociala fakta är observerbara och de kan närmast betraktas som ting att betrakta och analysera. I den andra regeln hävdas att kollektiva aggregat av människor existerar i sig. De kan inte brytas ner till samlingar av enskilda individer. Det som ger kollektivet denna ontologiska status är att det bär ett kollektivt medvetande (*conscience collective*), vilket består av gemensamma föreställningar, externa till den enskilde. Den tredje regeln slutligen, implicerar att de sociala fakta som är mest värda att studera är de fakta som förklarar andra sociala fakta.

Om man är intresserad av de normer och värderingar som håller ett samhälle samman, så är lagarna de sociala fakta som ger starkast förklaring (Durkheim 1893). Lagar finns av två huvudsakliga slag. Det ena är strafflag och det andra är restitutiv lag. Strafflagen är ett sanktionssystem som får människor att hålla sig till uppställda regler. Den restitutiva lagen straffar ingen för felaktiga handlingar men den återställer jämvikt. Det tydligaste exemplet är kontraktsrätten. Om någon bryter mot den och ärendet går till domstol så tolkar domstolen avtalet och lagen och tillhåller parterna vad de skall göra för att återställa ordningen och eventuellt tilldömer domstolen skadestånd för att den ursprungliga balansen skall återställas. I samhällen som präglas av omfattande strafflag råder mekanisk solidaritet. I samhällen med omfattande restitutiv lag råder organisk solidaritet. När mekanisk solidaritet råder styrs människors handlingar av

regler uppställda av en auktoritet som står över dem. Människan är objekt för andras kontroll. När organisk solidaritet råder är människan ett moraliskt subjekt som med grund i gemensamt delade värderingar självständigt kan avgöra vad som är lämpligt och olämpligt handlande i olika situationer. Människans individualitet respekteras och en mångfald av livsstilar och värderingar existerar sida vid sida. Vad som håller ihop samhället är allas beroende av att kunna lita på varandra i den mängd av transaktioner och uppgörelser som självständiga individer gör. Att lagen främst är restitutiv i samhällen med organisk solidaritet är enligt Durkheim själv inte ett riktigt sant påstående. Det finns verkligen gott om strafflagar även i sådana samhällen. Dessa strafflagar skiljer sig dock från samhällen med mekanisk solidaritet i fråga om vad som bestraffas. Vid organisk solidaritet syftar strafflagen till att skydda enskilda individer från våld, stöld och andra övergrepp mot personen. Vid mekanisk solidaritet syftar den till att skydda auktoriteten från utmaning och kränkning.

De samhällen som mest präglas av mekanisk solidaritet är stam- och klansamhällen och samhällen med hög grad av självhushåll och låglönarbete i jordbruk eller industri, det vill säga samhällen där många människor inte har specialiserade kunskaper utan deltar i produktionen på traditionellt nedärvda sätt.

Samhällen med organisk solidaritet är tekniskt och ekonomiskt högt utvecklade och människor har specialiserade kunskaper. Enligt Durkheim är det inte bara så att organisk solidaritet är kopplad till hög grad av social arbetsdelning utan arbetsdelningen är *orsak* till den organiska solidariteten. En kausal relation råder alltså. Konstaterandet gjordes 1893 och idag kan vi fråga om det inte är så att den högt specialiserade produktionen av varor och tjänster sker med mindre differentiering av kompetenser. Oavsett vilken bransch vi arbetar i så har vi mycket av gemensamma kompetenser såsom kommunikativa kompetenser med språk, ICT och principer i symbolhantering etc. Kanske skulle Durkheims term ”social arbetsdelning” för att vara giltig idag bytas mot ”specialiserad produktion av varor och tjänster”.

Betygssystem som sociala fakta

Om lagarna är de starkaste sociala fakta vi kan finna för att analysera samhälleliga normer och deras upprätthållande, så är betygssystem de starkaste sociala fakta vi kan finna för att analysera makt och kontroll över de ungas världsbild och livsåskådning och för att kontrollera deras framtida vägval.

I samhällen med organisk solidaritet avspeglas bemötandet av individen som självständig i att det som bedöms i skolan är vad individen åstad-

kommer i skolarbete och med autonomi i sättet att ta sig an uppgifter. Essäer, värdering av projektarbeten, problemlösningar av öppna uppgifter och liknande är vad som bedöms. Portföljmetoden med självvärdering är särskilt omhuldad för närvarande. I samhällen med mekanisk solidaritet bedöms eleven genom prov med uppgifter som mäter memorering och problemlösning enligt givna algoritmiska metoder. Bedömningen sker genom poängsättning och poäng på prov bestämmer betyg. Betygen i sin tur bestämmer kvarsittning eller uppflyttning och utslagning eller fortsättning till högre stadier i utbildningssystemet.

Vid organisk solidaritet bedöms inte bara prestationer utan också individens utveckling. Treparsamtalen med elev, förälder och lärare är vanligt. Föräldrarna frågar inte bara hur det går i engelska eller matematik utan hur deras lilla Sofia eller Oscar går ihop med kamrater och hur koncentrerat och engagerat hon/han arbetar. Meningen med helhetsbedömningen avspeglar ett kompetensideal. En människa i ett öppet demokratiskt och marknadsinriktat samhälle måste för att klara sig bra ha kompetens att reagera adekvat i nya situationer när nya krav ställs. Kompetens är en dispositiv egenskap, som vilande väntar på att tas i bruk när en verklig situation uppstår, vilken reser krav på omdömesgillt handlande och adekvat reaktion och ibland problemlösning. De utvecklingssamtal som förs i skolan och den bedömning som görs av elevers arbete handlar om kompetens. Det som bedöms är engagemang, omdöme, problemlösning, socialitet, kreativitet etc, som det visats i dagligt arbete och umgänge eller i förelagda eller valda arbetsuppgifter. Eleverna förbereds för kompetens i ett komplicerat och diversifierat samhälle där inga fasta regler kan finnas för alla situationer man kan konfronteras med.

I samhällen präglade av mekanisk solidaritet förbereds inte eleverna för att konfrontera det okända utan för att prestera inom det förelagda. Vad som är giltig kunskap är givet och det tillkommer inte eleven att ha synpunkter på det givna. Uppförandet i olika situationer är reglerat och det varierar med ålder, kön och position, inte med individuella ställningstaganden. Social kompetens, ett slitet uttryck i västländer, är inte vad som eftersträvas utan vad som gäller är gott uppförande enligt givna regler (*codes of conduct*).

Social skiktning i Sri Lanka

Att Sri Lanka präglas av mekanisk solidaritet är följdriktigt från Durkheims analys. Ekonomin har varit byggd på plantagejordbruk (teplantager), risodling, låglöneindustri inom textil och sömnad och familjebordbruk. I alla dessa näringar sker lärandet genom överföring av traditioner

och regelföljandet bygger på gamla erfarenheter av vad som fungerar. Specialisering inom teknik, medicin, juridik etc har varit karriärvägar öppna för ett fåtal och de högt utbildade i professionerna åtnjuter en mycket hög social status och en privilegierad ställning.

Fördelningen av dessa privilegierade ställningar sker på ett till synes objektivt och rättvist sätt. Alla har formellt samma rätt att försöka konkurrera om dem genom kostnadsfri utbildning. Den centrala examinationen med tillhörande gradvis utsortering ur skolsystemet sker genom samma prov och bedömningskriterier för alla. Den centrala testningen är en slags legitimering av hierarkierna genom att den bär med sig en slags rättvisa. Det är därför som testningen medverkar till att ge skolan legitimitet och förtroende hos allmänheten. Hur stor andel av eleverna som blir godkända i testen för *O-level* och *A-level*, och hur stor andel av eleverna i avgångsklasserna som får en plats vid ett universitet varierar mellan skolorna. Det finns skolor med mycket fördelaktiga siffror såsom Royal College och President's College i Colombo, och det finns skolor där aldrig någonsin någon elev gått från *A-level* till universitet. De skolor där prestationerna är bäst rekryterar barn från de högsta eliterna. De har föreningar för *old boys* (före detta elever, alumni), av vilka somliga ger donationer till skolorna. Dessa skolor har ett mycket högt anseende. Vad dessa skolor kan göra som inte andra skolor kan, är att ha en betydligt mer effektiv och individualiserad *test coaching*. Grovt sett kan man säga att undervisning i alla sekundärskolor är en slags preparering för test och att kapaciteten för detta varierar mellan skolor beroende på vilka lärare de kan anställa, hur stora klasser de har, hur adekvat utrustning de har etc. Platserna i de skolor där eleverna lyckas bäst fördelas formellt enligt bostadsprincipen och informellt på många andra möjliga sätt. *Old boys* brukar få in sina egna barn i elitskolorna. Testsystemet i Sri Lanka är nog varken mer eller mindre rättvist än mekanismerna för selektion i andra länder. Som alltid finns en socialt bestämd skiktning till olika framtider ganska oberoende av vilka mekanismer man använder för skiktningen eller vilka jämlikhetsåtgärder man vidtar.

Sri Lanka är ett utpräglat hierarkiskt samhälle där vad som går att skikta blir skiktat och där man inte bemödar sig så mycket om att dölja sina uppfattningar om människors olikhet. Det formellt avskaffade kastsystemet lever vidare, vilket tydligt framgår i de äktenskapsannonser som föräldrar sätter in i tidningarna för sina vuxna barns räkning. Förmögenhet, utbildning, yrke, ljus hudfärg, och vilka skolor man har gått i är de kriterier som man framhåller och efterfrågar. Dessa tillgångar är starkt kopplade till det formellt avskaffade kastsystemet. Budskapet är att vår son eller dotter ej får gifta ner sig i en lägre kast.

Om nu inte det examensdrivna och testinriktade skolsystemet behövs för skiktningen i samhället eftersom den kan göras på många andra sätt, så kan vi fråga vilka andra sociala fakta som kan förklara testningen.

Examination som ett straffsystem

Om vi med Durkheim godtar att strafflagen är omfattande när länder präglas av mekanisk solidaritet och om vi godtar att strafflagen tjänar upprätthållande av auktoritet mot utmaning och kränkning, då ligger det nära till hands att misstänka att också den auktoritet som utövas över världsbild och livsåskådning i skolan också upprätthålls med ett straff och belönings-system när mekanisk solidaritet råder. Vad som skall läras i skolan är förutbestämt. Det är fakta och problemlösning enligt givna algoritmiska procedurer. De tal som räknas i matematik eller de lösningar som skall göras i naturvetenskapliga ämnen skall vara svåra och krävande. De skall vara så svåra att de flesta inte kan klara uppgifterna. Inga uppgifter ges som kräver nya lösningar eller som är öppna för olika lösningar (Fernando 2003). För att sådan undervisning skall fungera krävs att eleverna accepterar det som skall läras och i vilken form det skall läras. Frågor från elever till lärare besvaras inte i skolorna (möjligen i elit skolorna men jag har ingen observation från dem). De elever som inte accepterar uppgifterna kuggas ut ur skolan och de som både accepterar dem och gör sitt yttersta för att klara uppgifterna belönas på flera sätt. Höga betyg hyllas i familjen. De öppnar vägar för fortsatta studier. De omges av symboliska belöningar såsom till exempel att bära klassledarens slips till skoluniformen. Motsatsen till belöning är bestraffning. Som nämnts måste 60 till 65 procent av de elever som genomgår test för *O-level* sluta skolan efter att ha blivit icke godkända. Att tvingas till det genom att betygssystemet är så uppbyggt innebär att betygssystemet är gjort för att straffa en majoritet med stigmat av misslyckande. Så många har förmodligen inte alls gjort sig skyldiga till någonting klandervärt såsom lättja, regelbrott eller något annat utan de har gjort sitt bästa. Varför skall de då straffas? Svaret torde vara att belöningen för de som skall belönas blir så mycket mer värdefull genom sin exklusivitet.

Inte bara elever utan även allmänhet och föräldrar gillar systemet och vill inte ha någon *School Based Assessment* (Harvala 2002). Kanske är det så att inte bara någon samhällselit med intressen av att öronmärka de högsta positionerna för sina egna efterkommande upprätthåller systemet utan att föreställningen om underkastelsen och den totala anpassningen är en mentalitet som sprungit ur en ekonomi där männi-

skor varit utbytbara och underställda familjeauktoritet och religiös auktoritet. Många utöver eliterna har positioner att försvara inom rådande auktoritetsstrukturer såsom till exempel familjefäder, föräldrar med krav på lydnad, män med auktoritet över kvinnor, äldre gentemot yngre, prästerskap gentemot menighet etc. Insändarsidorna överflödar av upprördhet över upplösning av auktoritet och en debatt pågår i pressen om en särskild klädkod skall införas för alla mammor och andra kvinnor som besöker en skola, nämligen att bära *saree*. Problemet som framhålls är att alla grupper inte har för vana att bära *saree*, nämligen muslimer och *burghers* (ättlingar till lankeser och portugisiska och holländska kolonialister, vilka skiljer sig från tamiler och singaleser i hudfärg och utseende, i många fall är katoliker och i vissa familjer talar en varietet av engelska som modersmål). Att mammor och andra kvinnor inte måste vara objekt för regler uppsatta av andra (av män) utan kan vara individer med egen förmåga att enligt omdöme och smak kunna avgöra hur de bör klä sig, är en ståndpunkt som kommit fram vid enstaka tillfällen i debatten och som uppfattas som en extremt ultrafeministisk ståndpunkt.

Åter till metodreglerna

Om vi nu återvänder till en rigorös tolkning av Durkheim och hans metodregler så kan vi sammanfattningsvis förstå det examensdrivna skolsystemet i Sri Lanka på följande sätt.

Ekonomin har historiskt byggt på plantagejordbruk, låglöneindustri, risodling och familj jordbruk. Den låga graden av specialisering leder kausalt till en sammanhållning av samhället enligt bestämda och rigida auktoritetsmönster vilka upprätthålls med straff och belöningar. Individer underställda auktoriteterna tillerkänns inte individualitet och subjektivitet utan ses mer som utbytbara element i kollektiven. Skolan som skall upprätthålla samhällsordningen byggs som ett auktoritetssystem där underkastelsen och lydnaden står i centrum. Eftersom det finns privilegierade positioner i samhället kan dessa fördelas genom skolan och då just som belöningar. Vad som belönas mest är anpassning. Att belöna höga betyg, vilka i sin tur förutsätter en obrottslig lojalitet med vad som föreskrivits, är mer än en tyst eller passiv anpassning. Det är en mycket krävande ansträngning att lära in väldiga mängder fakta och utföra ytterst arbetsamma och tunga beräkningar och procedurproblem. Auktoriteten inte bara hos eliter utan även hos familjefäder, äldre personer, äldre bröder etc, hotas om skolan skulle släppa fram mer av individualitet, mångfald och öppenhet. Därför vinner systemet allmänt

gillande. Föreställningen att de som får de högsta betygen är i besittning av en närmast mystisk entitet kallad "intelligens" frodas och ger full legitimitet till det strafflagsliknande betygssystemet.

Men landet befinner sig i omdaning. Liberaliseringar i handel och utlandsinvesteringar har kommit. Diversifiering av industrin pågår. Turistindustrin byggs ut i samband med fredsavtal mellan regeringen och de Tamilska Tigrarna. Följden är en växande medelklass och de yngre i den klassen kommer att vara mer fria att flytta, att välja framtid och yrke, att själva välja livspartner och göra andra val. Familjeauktoriteten kommer att försvagas. Fler kan komma att söka sig andra vägar till karriär än genom skolan (till exempel som *trainee* i företag). Långsamt och med ibland omvälvande konflikter mellan generationer kommer mer av den organiska solidariteten och dess erkännande av individen som ett självständigt moraliskt subjekt att ersätta det nuvarande. Då kommer förändringarna också i skolan. De kommer inte genom påtryckningar från det internationella samfundet och dess finansiering av skolprojekt.

Slutsatser om arbetsdelning och bedömning av kunskap

Den avslutande konklusionen av granskningen av det lankesiska examensdrivna skolsystemet enligt Durkheims metodregler och med stöd i hans begrepp präglade i *De la division du travail social* är att ett examensdrivet skolsystem för gradvis utsortering är en följd av mekanisk solidaritet som i sin tur är en följd av låg grad av specialisering i produktion av varor och tjänster. Det syftar till att upprätthålla auktoritet i ett hierarkiskt ordnat samhälle och till att utöva makt över världsbild och livsåskådning på ett sätt som inte diskuteras eller ifrågasätts. Examinationen är en del i en politik för underkastelse. Den tjänar uppfattningen att positioner i samhället är fördelade enligt rättvisa och objektiva kriterier för skiktning. Systemet vinner gillande och allmän legitimitet genom denna föreställning om rättvisa och objektivitet och också genom att det skyddar andra auktoriteter än utbildningsansvariga från en mentalitet av ifrågasättande och kritisk granskning. Om examensdrivna skolsystem direkt kan kopplas till mekanisk solidaritet så är det rimligt (men inte logiskt nödvändigt) att anta att samhällen präglade av organisk solidaritet försöker hantera bedömning och återkoppling på andra sätt än genom omfattande nationella prov. Vi ser också hur betygsättning i vårt eget land baseras i bedömningskriterier kopplade till lokal tolkning av

kursplaner och inte i fastställt detaljerat pensum och vi ser hur kompletterande bedömningsgrunder andra än prov utvecklas såsom till exempel portföljbedömning, självvärdering, *critical friends* bedömning, utvecklingssamtal etc. Bedömningen i vårt land syftar till att individuellt stödja eleverna i deras fortsatta studier och i mindre mån till att sortera även om den funktionen också finns där (plats i önskad gymnasieskola och översökta högskoleutbildningar). Det är främst i Nordeuropa, Nordamerika och i Australien och Nya Zeeland som vi ser utveckling av bedömning med andra metoder än test och med inriktning mot återkoppling för individuellt stöd. Dessa nya bedömningsformer är mindre bestraffande men kan möjligen beskyllas för att i vissa aspekter vara integritetskränkande såsom att de kan leda till en slags helhetsbedömning av eleven och inte separera skolprestationer från denna helhetsbedömning. Framför allt kan vi konstatera att återkoppling för individuellt stöd snarare än för straff och belöning och en mångfald av former för bedömning av annat än memorering av detaljerat pensum, faktiskt utvecklas i länder som präglas av organisk solidaritet och där produktionen av varor och tjänster bygger på hög grad av diversifiering av vissa kompetenser och samtidigt allmänt spridda gemensamma kompetenser i kommunikation och symbolhantering.

Vad som är det generella i det partikulära vid jämförelser mellan det lankesiska examenssystemet och det svenska avgörs i denna analys genom att relatera examenssystemen till den sociala arbetsdelningen. Det starkt examensdrivna systemet i Sri Lanka kan ses som en motsvarighet till en strafflag som syftar till att upprätthålla respekt för auktoriteten. Nya bedömningsformer med andra syften, som vi har i Sverige och andra länder med ekonomier som bygger på hög grad av specialisering, uppträder tillsammans med en strafflag som syftar till att skydda individen från stöld och övergrepp. Bedömningen av kunskap i skolan är en följd av vilken form av solidaritet som håller samman ett samhälle. Samhällen kan i hög grad hållas ihop av regler som upprätthålls genom straff och belöningar för regelföljande eller de kan i högre grad hållas ihop av ställningstaganden gjorda av samhällsmedlemmar vilka betraktas som självständiga moraliska subjekt med förmåga till egen bedömning inom ramarna för gemensamma grundläggande värderingar. De bedömnings-system med inriktning mer mot kompetens som en dispositiv egenskap som komplement eller ersättning till att enbart bedöma prestation på prov, kan ses som kopplade till en speciell form av mentalitetsformering för att dana självstyrande individer som utvecklar förmågan att göra egna ställningstaganden och handla på eget initiativ. I marknadsstyrda liberala

demokratier fordras helt enkelt av medborgarna att de är initiativrika, inifrånstyrda och själva är aktiva agenter för samhällsutvecklingen. Varje samhälle danar genom skolan den mentalitet som håller samman den sorts samhälle man har. Det paradoxala i samhällen som det svenska är att samtidigt som man hyllar och eftersträvar individualitet, inifrånstyrning, pluralistisk frihet i livsstil, kreativitet, initiativkraft, kritisk förmåga etc, så har individen inget eget val att uppfostras till sådana ideal eller inte. Den kompetensinriktade bedömningen med krav på självständighet och kreativitet i sättet att ta sig an sina uppgifter är någonting som alla elever utsätts för vare sig de vill eller inte. I denna kompetensinriktade bedömning ingår också mer av en helhetsbedömning av individen än vad det gör i avgränsad prestationsbedömning. Helhetsbedömningen kan kritiserar ur integritetssynpunkt och den kan förstås som en komponent i den liberala mentalitetsformeringen. Vi skulle kunna säga att den mentalitet som formas i den svenska skolan och som tydliggörs i bedömnings-systemet är en paradoxal form av tvång till frihet.

Empiriska frågor som inställer sig för att pröva om denna Durkheimianska tolkning av meningen med examensdrivna skolsystem är rimlig, är vad som händer med examinationen när NIC-länder utvecklas ekonomiskt. Den diversifiering och modernisering av ekonomin som pågår i Sri Lanka kommer att leda till en växande medelklass som kommer att bli mindre tyngd av religiös auktoritet, familjeauktoritet och tradition än vad de flesta är för närvarande. Om resonemangen om koppling mellan examination och form för solidaritet håller, och om resonemangen om examinationssystem som skolans parallell till olika slags strafflag håller, då kommer det att visa sig att *School Based Assessment* och andra nya former för bedömning, liksom mindre överlastade och detaljerade kursplaner kommer att få genomslag och vinna ökad legitimitet.

Referenser

- Abeyratne, A M B¹ (2002): *School Based Management*. Second draft report. Colombo. SEMP project report.*
- Bellack, Arno A; Kliebard, H M; Nyman, R T & Smith, F L (1966): *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Durkheim, Émile (1893/1996): *De la division du travail social*. 4 éd. Paris: Presse univeristaire de France. Engelsk översättning av George Simpson 1933: *The Division of Labour in Society*. New York: Free Press.

- Durkheim, Émile (1895): *Les règles de la méthode sociologique*.
Översättning av W D Halls (1982): *The Rules of Sociological Method*. New York: Free Press.
- Fernando, A D (2003): *Quality Improvement in Grades 10–13. Science Subjects*. Final Report. Colombo. SEMP project report.*
- Harvala, Jukka (2002): *School Based Assessment*. Interim Report. Colombo. SEMP project report.*
- Metsämuuronen, Jari (2002): *Test Construction and Item Banking. Analysis and Recommendations*. Final Report. SEMP Project. Colombo. Ministry of Education.*
- Poole, Richard (2002): *English Subject*. Final Report. Colombo. SEMP project report.*

*Rapporter från projektet “Secondary Education Modernization Project, Asian Development Bank”.

1. I de fall förnamn endast angivits med initialer beror det på att förnamn inte funnits utskrivna i publikationerna. I Sri Lanka använder man endast initialerna till förnamnen i publika sammanhang. Uttalade förnamn används bara inom familj och nära vänkrets.