

# VÄGVAL

## I SKOLANS HISTORIA

TIDSKRIFT FRÅN

FOR NING N FOR SV NSK ND RVISNINGSHISTORIA

ARGANG 10 ● NR 3-4 ● 2010

ISBN 1652-0610

FRÅN START N NR 38-39

### *I detta nummer*

Redaktören har ordet	2
Vägvals förste redaktör har ordet	3
Medverkande i detta nummer	3
<i>Gunnar Richardson</i> : Enhetsskolebygget – ”en föräldrarnas egen skolreform”	4
<i>Henrik Román</i> : 1950-talsdebatten kring enhetsskolan i Stockholms stadsfullmäktige	9
<i>Ingemar Emanuelsson</i> : Enhetsskolan och specialpedagogik	16
<i>Erik Lindskog</i> : Differentieringsfrågan – från urvalsskola till val av skola	21
<i>Magnus Hultén</i> : Yrkesämnet som blev obligatoriskt: Teknikämnets etablering och förändring i grundskolan 1965–1967	25
Ett besök på Campus Blåsenhus i Uppsala	30
Presentation av Föreningen för svensk undervisningshistoria	32

### VÄGVAL I SKOLANS HISTORIA

Redaktion: Bertil Bucht (ordf.), Bengt Alin, Solweig Eklund, Eva Forsberg,  
Joakim Landahl, Esbjörn Larsson, Stig G Nordström, Solveig Paulsson,  
Annika Andræ Thelin, Johannes Westberg.

Redaktionens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

ISSN 1652 – 0610

---

## Redaktören har ordet

---

Fyra centimeter hög är den. Packen med de 30 ”Vägval i skolans historia” som kommit ut sedan Sven-Åke Johansson tog initiativ till tidskriften. Nu, tio år och 166 artiklar senare, kan det vara värt att påminna sig vad de tänkte sig med tidskriften, Sven-Åke och de övriga i den första redaktionen – Bengt Alin, Gert Berntsson, Stig G Nordström, Solveig Paulsson, Anders Ternström och Carl-Magnus Wendt.

Jag hade här först tänkt citera ur den programförklaring som gavs i nummer 1 2001. Men efter att tidigare i november ha träffat Sven-Åke själv har jag i stället glädjen att på nästa sida lägga in några rader från honom själv, där han i dag summerar hur han tänkte sig Vägval.

Den översikt som vi gjorde i 2009 års första nummer av Vägvals första åtta år står sig även i dag. Över hälften av texterna har rört Organisation och styrning. Stoff och metoder är det näst största området och det minsta är, kanske lite överraskande, Värderingar

Områdena Organisation och Stoff återfinns i det temanummer om Grundskolans framväxt som Du nu håller i handen.

En av våra flitigaste skribenter, Gunnar Richardson, resonerar om Enhetsskolebygget som ”en föräldrarnas egen skolreform”. Henrik Román ger oss en bild av 1950-talsdebatten om enhetsskolan i Stockholm och Ingemar Emanuelsson diskuterar enhetsskolan och specialpedagogiken. Det organisatoriska blocket avslutas med en artikel av Erik Lindskog om Differentieringsfrågorna.

Vägen fram till ett obligatorium för ett inte alltid så omtalat ämne – teknik – tecknas av Magnus Hultén.

Har Du själv idéer om vad Du vill läsa i Vägval och tips på författare eller vill Du skriva själv? Hör av Dig på vår adress (se omslaget) eller gärna direkt till mig på [morfarb@gmail.com](mailto:morfarb@gmail.com) alt. på telefon eller sms till 0708-11 14 30. Under de senaste åren har ett antal intresserade gjort så, och resultatet har alltid blivit spännande artiklar.

Med tillönskan om sköna helger framöver och med ett Välkommen till ett nytt, elfte år med Vägval!

*Bertil Bucht*

Redaktör för Vägval

Artiklar i Vägval är numera sökbara via Bibliotekstjänst ([www.btj.se](http://www.btj.se)).  
Klicka på länken [sob.btj.se/sb/FrontServlet?jump=asok](http://sob.btj.se/sb/FrontServlet?jump=asok)

---

## *Vägvals förste redaktör har ordet*

---

Vår förening hade när tidskriften Vägval startades 2001 gett ut ett stort antal böcker som historiskt kartlade olika förhållanden inom utbildningsområdet. Parallellt med vår historieserie publicerades också i olika tidskrifter vetenskapliga artiklar om speciella frågor, recensioner av pedagogiska avhandlingar m.m.

Men det saknades enligt min mening en tidskrift som med stora perspektiv sökte belysa sådana förändringar inom utbildningens organisation, innehåll och metoder som kommit att innebära en helt ny inriktning. Och där valet av väg oftast kan sägas ha varit politiskt – men långt ifrån alltid partipolitiskt – i den meningen att det vilat på värderingar. Och där man varit medveten om att man istället kunnat gå en helt annan väg. Där man gjort ett Vägval.

Mina egna två första artiklar får illustrera vad jag avsåg:

- Fristående skolor eller kommunala? (2001)
- Små klasser eller specialundervisning? (2002)

Medvetandet om att dessa vägval gjorts, att man istället kunnat gå en annan väg, var enligt min mening av största vikt för en livfull och engagerad utbildningspolitisk debatt.

Stockholm den 24 november 2010

*Sven-Åke Johansson*

### *Medverkande i detta nummer*

*Ingemar Emanuelsson*, tidigare professor i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Disputerade 1974 på avhandlingen "Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv". Har arbetat som folkskollärare, speciallärare och i olika befattningar vid Lärarhögskolan i Stockholm och i Stockholms kommun.

*Magnus Hultén*, fil. dr vid Stockholms universitet och teknologie lic. vid Chalmers. Intresserar sig för läroplanshistoriska frågor som t. ex. vad som format innehåll, arbetssätt och syfte, främst i folkskolans och grundskolans naturvetenskap och teknik.

*Erik Lindskog*, fil. kand. och doktorand vid Uppsala universitet. Tidigare lärare, skolkonsulent i SÖ, skolledare i Upplands-Väsby, skolinspektör vid länskolnämnden i Uppsala och undervisningsråd i Skolverket.

*Gunnar Richardson*, tidigare professor vid Linköpings universitet och bl.a. sakkunnig i Utbildningsdepartementet. Han var under flera år ordförande i Föreningen för svensk undervisningshistoria och senare hedersordförande.

*Henrik Román*, fil. dr i pedagogik, är verksam som forskare och lärare vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Han disputerade 2006 med en studie som behandlar gymnasiesvenskans moderna historia.

---

# Enhetsskolebygget

## – ”en föräldrarnas egen skolreform”

---

“Vi ställas genom utvecklingens egen gång inför nödvändigheten att söka de organisatoriska formerna för en ny fas i vår folkundervisnings historia”. (Prop. till 1950 års riksdag).

När Sveriges riksdag i maj 1950 fattade sitt beslut om förlängd skolplikt och försöksverksamhet med 9-årig enhetsskola skedde detta i politiskt samförstånd. Hur kunde detta ske? Regeringens svar var detta: genom “utvecklingens egen gång” har vi tvingats söka nya former för skolans organisation. Reformförslaget var inte resultatet av klåfingriga och blåögda reformatorers planer utan av “livet självt”.

Till detta finns skäl att tillfoga ännu en synpunkt: beslutet var så oklart formulerat – “så skickligt dunkelt skrivet” – att det dolde de motsättningar som faktiskt fanns. De tveksamma lät sig dock nöja med vad den kommande försöksverksamheten skulle komma att visa. Resultatet känner vi – 1962 års beslut om den nya grundskolan.

Men nu till frågan: “Utvecklingens egen gång”? Vad syftade man på? Och vad mera: fanns ingen politisk vilja vad gällde den obligatoriska skolans organisation?

Den mer än två decennier långa reformprocessen började vid en märklig tidpunkt: i november 1940 – ett drygt år efter andra världskrigets utbrott. Att i denna situation starta ett stort reformprojekt på skolans område var onekligen märkligt och för många överraskande. Reformarbetet inleddes med att samlingsregeringens skolminister, högerledaren Gösta Bagge, tillsatte en utredning bestående av skole experter och med sig själv som ordförande: 1940 års skolutredning. Tanken var att utredningens förslag senare skulle bearbetas vidare av en kommitté tillsatt på politiska grunder. I de utförliga direktiven till utredningen pekades på en rad problem. Bland dessa kan nämnas:

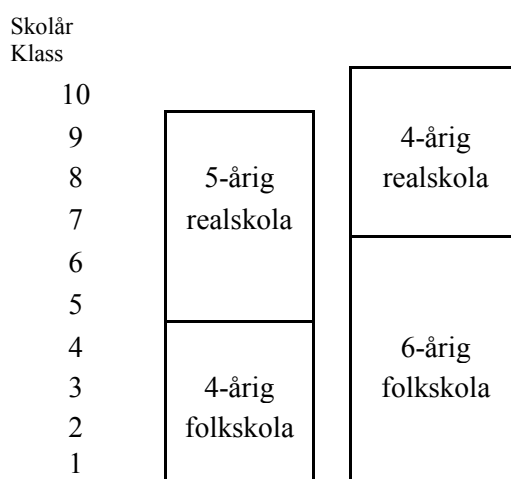
- det splittrade skolsystemet;
- anknytningen mellan folkskolan och högre skolor;
- den växande tillströmningen till högre skolor;
- den stora kvarsittningen och utkuggningen i realskolan;
- frågan om första främmande språk i realskolan:

Skolutredningen kom att arbeta ända till 1947 och leverera en rad betänkanden med en textmassa på över 4.000 sidor. Den viktigaste frågan gällde övergången från folkskolan till högre skolor. Det är främst den frågan som här kommer att behandlas.

På väg mot en differentierad folkskola?

Det aktuella läget var detta:

Övergången från folkskola till realskola skedde antingen efter klass 4 till 5-årig realskola eller från klass 6 till 4-årig realskola, en anordning som benämndes “dubbel anknytning”. Det innebar 9- resp. 10-årig skolgång fram till realexamen.



Vilken modell borde man välja? Detta var den centrala frågan i det 1944 avgivna betänkandet: Sambandet mellan folkskola och högre skola. Någon samlad bedömning lyckades man inte uppnå. Gentemot en läroverkslärargrupp som

förordade den dubbla anknytningens bevarande stod en grupp folkskollärare, som menade att realskolan borde knytas till folkskolans sjätte klass. Alla var överens om att undervisning i begåvningsmässigt homogena grupper var effektivare än i heterogena liksom att undervisning i främmande språk måste föras in i folkskolan. Men hur mycket? Och när? I klasserna 5 och 6 eller endast i klass 6? Man enades om att söka få till stånd försök med differentierad undervisning i folkskolan. Den centrala frågan gällde om elever med "tillräckliga studieförutsättningar" skulle kunna nå fram till realexamen på tre år efter folkskolans sjätte klass.

Betänkandet blev föremål för ett omfattande remissförfarande. Engagemanget ute i kommunerna var starkt eftersom problemet berörde många föräldrar. Det visade sig också att intresset att med lokala initiativ ta itu med problemen var stort. Man litade förvisso ingalunda enbart till lösningar som kunde komma ovanifrån.

Skolutredningens betänkande ledde till en omfattande pressdebatt. Reaktionerna visar ett tydligt mönster: flertalet högertidningar tog klart ställning för den 5-åriga realskolans bevarande och därmed dubbel anknytning, medan den socialdemokratiska pressen förordade ett slags enhetsskola. Motivet för de förras ställningstagande var tvåfaldigt: dels tidsvinsten fram till realexamen, dels en befarad standardförsämring med en realskola byggd på 6-årig folkskola. I den liberala pressen fanns många som tilltalades av tanken på "realskolans inkluderande i en linjedelad folkskola". *Dagens Nyheter* förordade "en nioårig allmän medborgerlig skola" med linjeklyvning från och med mittstadiet och med främmande språk på "läshuvudenas" linje.

Även om tanken på en 3-årig realskola i allmänhet möttes positivt i den socialdemokratiska pressen var dock inte uppslutningen reservationslös. Man kan notera att flera av de socialdemokratiska skolpolitikerna i början av 1940-talet var läroverkslärare – bl.a. Stellan Arvidson och Ivan Pauli – med den syn på skolprestationer som detta oftast förde med sig. Det svåraste problemet gällde språkundervisningen i folkskolan med bristen på utbildade lärare – och detta trots den hjälp man hade av både korrespondens- och radioundervisning.

Flertalet socialdemokratiska opinionsbildare tillmätte dock de sociala hänsynen stor betydelse.

Kravet på "en gemensam medborgerlig grundskola" får inte förfuskas hette det i en ledare i *Ny Tid*. "Starka krafter kommer säkerligen att söka driva 'bottenskolespöket' på porten och måla alla de faror som hotar om Sveriges ungdom får en gemensam grundskola." Men detta är, heter det, i första hand en social angelägenhet: Det gällde nu att "dra en av konsekvenserna av det demokratiska genombrott som vårt land uppnått".

Reaktionerna bland lärarna speglar de fackliga motsättningarna. Läroverkslärarna, som på 1930-talet varit drabbade av en besvärande arbetslöshet, värnade energiskt om den 5-åriga realskolan. Att gå miste om de två första klasserna i realskolan skulle onekligen innebära en allvarlig reduktion av tjänsteunderlaget. För folkskolans lärare var situationen en helt annan. De höll fast vid den gamla bottenskolelinjen med 6-årig folkskola men kunde – för att bevara kunskapsnivån i realskolan – tänka sig språkundervisning i differentierade klasser i folkskolans sjätte klass.

#### Otåliga föräldrar och ambitiösa lokalpolitiker

Skolutredningens första betänkande från våren 1944 skickades ut på remiss till en mängd myndigheter och organisationer. Av detta material framgår att frågan om skolans reformering i många kommuner varit föremål för stort intresse och lett till lokala initiativ av olika slag. Det intressantaste experimentet ägde rum i de s.k. sångklasserna i Adolf Fredriks folkskola i Stockholm. I denna folkskola hade det sedan något år etablerats särskilda klasser med utökad sångundervisning. Det lovande experimentet kom emellertid att hotas genom att alltfler elever efter klass 4 gick över till den 5-åriga realskolan. För att bevara sångklasserna någorlunda intakta fanns endast en lösning: att inom folkskolans ram anordna en skolgång som skulle leda fram till realexamen. Detta krävde emellertid bl.a. språkundervisning i klasserna 5 och 6 i folkskolan och en frivillig nionde klass knuten till folkskolans högre avdelning. Genom detta arrangemang fick man sålunda en skolgång omfattande 6+3 år fram till realexamen. Denna anordnades – med lyckat resultat – för första gången 1946.

Erfarenheterna från sångklasserna i Stockholms folkskolor kom att bli av stor betydelse i den fortsatta utvecklingen. Av än större betydelse blev måhända den försöksverksamhet med 9-årig

“enhetsskola” som startade i Stockholm hösten 1947. Stadsfullmäktige hade i sitt remissyttrande uttalat sig för införandet av “en nioårig skolgång i Stockholm” så ordnad att eleverna efter klass 7 skulle fördelas på två linjer, en teoretisk och en praktisk. Tanken var att “läsbegåvad ungdom” på tre år skulle kunna ge samma bildning som den 4-åriga realskolan. Med regeringens tillstånd startade Stockholms stads försöksskola, Örjansskolan, hösten 1947. Den “första pedagogiska försöksskolan i kommunal regi” hade därmed startats.

Skolutredningens förslag om försök med 3-årig realskola ovanpå 6-årig folkskola kom att stimulera till flera lokala initiativ. I Göteborg gjordes stora ansträngningar för att skaffa fler realskoleplatser för “verkligt studiebegåvade” elever men bromsades då vissa formella villkor inte var helt uppfyllda. I Södertälje lyckades man bättre och kunde 1947 starta vad man kallade en 9-årig “elementarskola”, dock med den sista klassen frivillig. Och självförtroendet var enligt stadsfullmäktiges uttalande det bästa: “Kommunerna är ofta banbrytare på detta område”.

En innovation på skolans område speglar utomordentligt väl situationen på 1940-talet: framväxten av s.k. *korrespondensrealskolor*. Det började med att Hermodsinstitutet hösten 1941 startade en sådan skola i Robertsfors i Västerbotten, en skola där eleverna studerade med hjälp av brevmaterial och viss undervisning, ofta med en nybliven student som lärare. Undervisningen byggde på 6-årig folkskola (utan språkundervisning) och en “kursplan” omfattande 2,5 års studier fram till realexamen som privatist.

Intresset för dessa skolor visade sig bli stort redan från början och flera breviskoleinstitut tog upp konkurrensen med Hermods, fr.a. NKI och den KF-ägda Brevskolan. Från en början med fyra skolor 1941/42 växte de i antal nära nog lavinartat – till hela 97 läsåret 1943/44. Denna pedagogiska innovation kom att få betydelse i den skolpolitiska debatten genom att det visade sig vara möjligt att med folkskolan som grund nå fram till realexamen på mindre än tre år. En enhetsskola omfattande 6-årig folkskola och 3-årigt högstadium ansågs sålunda vara fullt möjlig. Men detta gällde under en alldeles bestämd förutsättning: att den studiegången vad avsedd för studiebegåvade elever och inga andra. Och om detta rådde det vid denna tid stor enighet.

## Den berömda skolkommissionen

Det var i denna situation som 1946 års skolkommission tillsattes: 1940 års skolutredning höll på att avsluta sitt arbete; remissyttranden över SU:s förslag med sympatier för förlängd skolplikt och en enhetligare skola strömmade in. Det akuta problemet var uppenbart: realskolan höll på att sprängas med nära nog fördubblat elevantal på tio år men med bortåt hälften utkuggade eller kvar-sittare, ökande lärarbrist och hotande lokalbekymmer. Och samtidigt: otåliga föräldrar och driftiga lokalpolitiker som på sina håll tog saken i egna händer för att ge flera ungdomar realskoleutbildning.

Krigsårens samlingsregering hade avlösts av en socialdemokratisk enpartiregering sommaren 1945 med Per Albin Hansson som statsminister och Tage Erlander som ecklesiastikminister. Efter ett drygt halvår var han beredd att ta nästa steg i 40-talets reformarbete: tillsättandet av den kommitté som utifrån skolutredningens expertmaterial skulle skapa underlag för ett kommande riksdagsbeslut. Politiska lekmän tog därmed över efter de pedagogiska experterna. Tage Erlander valde att själv gå in som ordförande men sedan han i oktober blivit statsminister efterträddes han av den nye skolministern Josef Weijne. Som huvudsekreterare förordnades läroverksrektorn Stellan Arvidson, som tidigare framträtt som försvarare av den 5-årig realskolan och sålunda inte var någon enhetsskolevän. Till kommissionens förfogande ställdes en krets av experter representerande olika delar av kulturlivet och skolväsendet, sammanlagt hela 89 personer – inte att undra över att man i pressen talade om “den hejdlösa ansvällning” av utredningsväsendet som denna “mammututredning” var ett exempel på.

Direktiven var sensationellt innehållslösa: att utifrån “mera allmänna synpunkter” göra upp “en plan för det allmänna skolväsendets framtida organisation och riktlinjer för dess genomförande”. Ingenting nämndes om förlängd skolplikt och än mindre om någon kommande enhetsskola. Skolans mest akuta problem var dock uppenbart: den starka överströmningen av elever från folkskolan till realskolan och de många realskoleelevernas misslyckanden. Utan ett ingripande av staten skulle ett fortsatt utbyggande av realskolan leda till ett orätmätigt gynnande av ungdomar i städer och tätorter och en alltför ensidigt teoretisk

utbildning. Det gällde därför att styra "utvecklingsförloppet" i rätt riktning: "att skapa jämställdhet mellan stad och land och balans mellan teoretisk och praktisk utbildning". Detta kunde, heter det vidare, bara ske genom "att inom en nioårig skola skapa en differentiering, som var anpassad efter lärjungarnas begåvningsstyper och som svarar mot samhällets behov av utbildad arbetskraft".

"Att ta hand om utvecklingen" inför det kommande 1950-talet – det var alltså de aktiva politikernas uppgift. Tre problem var högaktuella:

- *det ökande barnantalet* som krävde "en forcerad lärarutbildning" – en utökning och förnying av lärarkåren "utan motstycke i Sveriges tidigare historia";
- *behovet av nya skollokaler* – ett "mycket stort investeringsprogram";
- *den lokala omorganisationen* av skolväsendet i samband med en kommande ny kommunindelning.

Om man inte redan nu – det var skolkommisionens slutsats i det 1948 avlämnade betänkandet – fastställde riktlinjerna för skolans utveckling för de närmaste årtiondena, riskerade man kraftiga felinvesteringar ifråga om lärarutbildning och skolhusbyggen och svårkorrigerade misstag ifråga om den lokala planeringen.

Men – frågar man sig: var fanns den ideologiskt förankrade visionen om en skola gemensam för alla barn? Visst fanns kritik av det gamla parallellskolesystemet men skolkommisionens förslag om demokratisering av det svenska skolväsendet syftade främst till något annat: "att fostra demokratiska människor", att befria skolan från det "tyngande arv från gångna århundraden" som inneburit uppfostran till lydighet och osjälvständighet gentemot samhällsliga auktoriteter. Slutsatsen blev denna: "Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor". Men samtidigt med en intressant inskränkning: man tog avstånd från tanken att skolan skulle förkunna "demokratiskt-politiska doktriner". Skolan finge inte vara auktoritär genom att ställas i en politisk doktrins tjänst – "vore denna doktrin än demokratins egen". Varför denna extrema hållning? Svaret måste rimligtvis sökas i det faktum att minnet av allt det elände som den nazityska diktaturen ställt till med ännu var fullt levande. Ordet jämlikhet

hade ännu inte kommit på plats i den svenska skoldebatten.

Det decennielånga utredandet gick mot sitt slut i och med att regeringen i februari 1950 presenterade sin proposition angående *Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Den innehöll två viktiga förslag:

- dels förlängning av skolplikten till nio år,
- dels försöksverksamhet med 9-årig enhetsskola.

Det första var politiskt okontroversiellt, om än inte av alla älskat, det andra av många ifrågasatt på både pedagogiska och politiska grunder.

I propositionens inledning tecknas det faktiska läget och den aktuella utvecklingstendensen. Förlängningen av folkskolan med ett sjunde skolår hade nyligen genomförts och i många skoldistrikt hade därtill ett åttonde skolår införts. Bortemot tredjedelen av en årskull sökte sig nu till högre skolor. De organisatoriska möjligheterna hade därmed utnyttjats och den fortsatta utvecklingen pekade därför "utöver det nuvarande skolväsendets ram". Slutsatsen var därmed given: "*Vi ställas genom utvecklingens egen gång inför nödvändigheten att söka de organisatoriska formerna för en ny fas i vår folkundervisnings historia*". Eller i klartext: en 9-årig enhetsskola med "gångbara vägar" för all ungdom.

Hänvisningen till "utvecklingens egen gång" återkom i ännu ett sammanhang: i frågan om lärarutbildningen, närmare bestämt om klasslärare eller ämneslärare i den kommande enhetsskolan. Frågan var – hette det – "redan i förväg realiter avgjord genom tvingande yttre omständigheter": bristen på akademiskt utbildade ämneslärare. Användningen av klasslärare så högt upp i skolan som möjligt ansågs ofrånkomlig på grund av bristen på akademiskt utbildad arbetskraft.

Det finns skäl att notera att den tanke som senare – fr.a. på 1960-talet – skulle komma att spela stor roll i den skolpolitiska debatten, skolan som instrument i kampen mot ett orättfärdigt klassamhälle, nära nog saknades. Visst talades det om ett reformarbete som kunde slå broar över gamla samhällsklyftor men detta var ingalunda det centrala: "Under inga omständigheter får dock enhetsskolan för sociala syftemål åsidosätta sina kulturella uppgifter. Den måste vårda sig om de spirande begåvningarna, praktiska såväl som teoretiska, och göra vad den kan för att spåra upp de värdefulla anlagen. En fortlöpande inventering

av begåvningarna i skolan ter sig ur samhällssynpunkt nödvändigare med varje år som går”.

Riksdagen fattade i maj 1950 sitt historiska beslut efter ett osedvanligt ingående beredningsarbete i ett särskilt utskott. Den tidigare utrikesministern Rickard Sandler hade fungerat som ordförande och skicklig medlare mellan de motstridande krafter som ännu fanns kvar. Utskottet hade sammanträtt i hela 110 timmar under 23 sammanträden. Kontrasten mellan denna omsorgsfulla och tidskrävande beslutsproceduren och den som kommit att tillämpas långt senare är slående.

Idéernas kraft eller realiteternas tryck?

Även om den nya grundskolan ännu inte var beslutad, kan inget tvivel råda om att 1950 års skolbeslut måste betraktas som det kanske viktigaste i den svenska skolans historia. Hur ska man då förklara dess tillkomst? Dåvarande skolministern Josef Weijne gav sin förklaring: reformförslagen var inte ett resultat av blåögda och klåfingriga reformatorers planer utan av “livet självt”, d.v.s. tunga realiteter i det dåvarande samhället.

Vad säger vi nu 60 år senare? Även om förklaringen främst är att söka i vad som hände på 1940-talet, finns det skäl att blicka ännu längre bakåt och registrera de förutsättningar för den kommande enhetsskolan som undan för undan etablerats.

Drömmen om en för alla barn gemensam barn- domsskola var ingen ny vision bland skolans reformivrare; den hade funnits sedan slutet av 1800-talet, mest uppmärksam i Fridtjuv Bergs skrift *Folkskolan såsom bottenskola* (1883) och hade en och annan gång aktualiserats av liberaler och socialdemokrater.

Vissa försiktiga steg på den vägen togs 1894 då det slogs fast, att fordringarna för inträde i läroverkets första klass skulle motsvara genomgången tredje klass i folkskolan. En formell kontakt mellan de båda skolsystemen hade därmed etablerats för första gången.

Viktiga steg i riktning mot bottenskoletankens förverkligande togs 1905 då läroverkets latinfräa nedre del kom att bilda en 6-årig realskola byggande på 3-årig folkskola samt 1909 då en 4-årig realskola – kommunala mellanskolan – byggande på 6-årig folkskola inrättades.

Så följde 1927 års läroverksreform innebärande att folkskolan blev antingen en 4- eller 6-årig

bottenskola och realskolan 5- resp. 4-årig; gränsen mellan folkskola och läroverk hade därmed flyttats upp ett år och den dubbla anknypningen hade samtidigt etablerats.

Men varför dröjde det så länge innan enhetsskolan kunde förverkligas? Varför inte i samband med 1927 års skolreform? Eller 1936 då den 7-åriga skolplikten infördes? Förklaringen är främst att söka i två skilda omständigheter: dels i att det tidiga 1900-talets folkskola – med dess stora klasser och svagt utbildade lärarkår och utan främmande språk på schemat – helt enkelt inte höll måttet och dels i att det inte fanns någon folklig opinion för en ytterligare förlängning av folkskolan eller en ny enhetsskola.

Något föräldratrick vad gällde en ny enhetsskola fanns förvisso inte. Men däremot en desto starkare önskan att få den allt populärare realskolan utbyggd. Svårigheten att bereda alla inträdessökande plats var i slutet av 40-talet för många familjer besvärande. Till detta kom det problem som realskolan inte lyckades bemästra: den stora utkuggningen och kvarsittningen. I en situation då inte stort mer än hälften av realskolans elever klarade sin slutexamen utan fördröjning hade den faktiskt överlevt sig själv.

Att det förhöll sig så bekräftades också av många av den tidens skolpolitiker, bl.a. av Stellan Arvidson. Han förklarade våren 1950 att det var uppenbart att ungdomen genom att i massor strömma till realskolan “ställt statsmakterna inför fullbordat faktum”: ”Vi är helt enkelt tvungna att skapa en enhetsskola om inte den stora mängden av ungdomar skall bli felplacerad.” Oppositionens främste skolpolitiker, folkpartisten Gunnar Helén, förklarade något senare att det var de stora årskullarna, den stigande föräldraambitionen och lokalbristen som tillsammans lett fram till de problem som vi nu måste lösa: ”Vi befinner oss helt enkelt i ett tvångsläge och det är från denna utgångspunkt som vi har att välja skolorganisation”.

Vad säger då vi forskare 60 år efter den stora reformen? Själv instämmer jag gärna i vad Tage Erlander – inte bara ledande politiker utan också vid denna tid tonårsförälder – uttalat om 1950 års skolbeslut: ”en föräldrarnas egen skolreform”.

(forts. sid. 24)



---

# 1950-talsdebatten kring enhetsskolan i Stockholms stadsfullmäktige

---

Inom Stockholms stad bedrevs under 1940- och 1950-talen tre typer av försöksverksamhet med nya skolformer:

- Stockholms sångklasser (som blev musikklasser),
- försök med inbyggd realskola (1947 års skolor) och
- försök med enhetsskola (1949 års skolor).

Denna artikel är en förkortad version av en längre studie. Den ingår i forskningsprojektet *Makten i Stadshuset – politik och partier i Stockholms fullmäktige efter 1945* och har publicerats i en antologi under hösten 2010. Jag har där granskat den politiska debatten kring de tre skolförsöken i Stockholm. Debatten kring musikklasserna som pågick fram till 1985 lämnas dock utanför i denna korta artikel.

## Fyra debattdimensioner

Jag urskiljer fyra centrala dimensioner i debatten: en pedagogisk, en geografisk och demografisk, en partipolitisk och en kommunal. De första två dimensionerna rör de politiska sakfrågorna och de två senare rör politiken som praktik.

*Den pedagogiska dimensionen* kan sammanfattas som differentieringsfrågan, d.v.s. frågan om hur länge och hur mycket eleverna borde hållas samman.

*Den geografiska dimensionen* rör stadens expansion utanför tullarna samt spänningen mellan lokal centralisering och decentralisering, d.v.s. vad som kan sammanfattas som frågan om geografisk rättvisa.

*Den partipolitiska dimensionen* handlar främst om den politiska höger-vänsterskalans betydelse för politikernas ställningstaganden. I enhetsskolefrågan stod folkpartiet i Stockholm klämt mellan å ena sidan högerpartiet och å den andra socialdemokraterna och kommunistpartiet. Bondeför-

bundet, som satt i koalitionsregering med socialdemokraterna 1951–57 och där ansvarade för utbildningsfrågor, saknade helt representation i Stockholm under 1950-talet.

*Den kommunala dimensionen*, slutligen, avser de många relationer stadens politiker hade att upprätthålla: till regering, riksdag, till SÖ, till egna tjänstemän och till skolans representanter, till grannkommuner och till övriga landet. Stockholm hade en särskild skolpolitisk betydelse på rikspanet i kraft av att vara huvudstad.

## Befolkningstillväxten

Stockholms befolkning växte kraftigt under 1950-talets enhetsskoleperiod, framför allt i Söderort. Befolkningsantalet steg från 300 000 till 550 000 personer åren 1900–1940, och sedan till 800 000 år 1960. Dessutom ändrades befolkningens geografiska fördelning. Innerstadens befolkningstal började minska redan från slutet av 1940-talet, samtidigt som ytterstadsområdena, framför allt Söderort, växte.

Enhetsskoleperioden, tiden fram till 1960, innebar följaktligen en mycket kraftig ökning av antalet elever. Antalet stockholmsbarn i åldern 7–14 år fördubblades 1945–1954 och fortsatte att öka fram till 1960, då utvecklingen planade ut. Antalet grundskoleelever (barn i årskurs 1–9) minskade sedan stadigt. 1980 års nivå motsvarade i princip nivån 1945.<sup>1</sup> För den politiska förvaltningen blev enhetsskoleperioden en tid av nybyggnation, lärarbrist och växande administration, i kontrast till den efterföljande grundskoleperioden som i stället blev en tid av skolnedläggning, minskade parallellklasser samt omflyttning av elever och lärare. Den successiva höjningen av utbildningsnivån kom tidigare i Stockholm än i övriga landet. 1945 hade 10 % av de vuxna stockholmarna gymnasieexamen. Tio år senare låg andelen på

15 %. 1968, året då studentexamen avskaffades, hade andelen examinerade stigit till 40 %.<sup>2</sup>

### 1947 års skolor

I diskussionen förknippades begreppet enhetsskola mest med de skolor av 1949 års typ som fanns i Söderort. Sångklasserna och 1947 års skolor betraktades mer som moderniserade varianter av realskolan än som enhetsskolor. De två skolför-söken var båda lokalt initierade. Sångklasserna var helt och hållet ett stockholmsinitiativ, med musikdirektören Hugo Hammarström och folkskoleinspektör Bror Jonzon som upphovsmän. Också 1947 års skolor, som formellt utgick från ett förslag från 1940 års skolutredning, var i grunden Jonzons idé.<sup>3</sup> 1949 års skolor utgick däremot från en statlig modell framtagen av 1946 års skolkommision.

I praktiken var 1947 års skolor ett mellanting mellan enhetsskola och läroverkets realskola. Den treåriga realskolan var inbyggd i folkskolan och omfattade klass 7–9. Eleverna kunde vara kvar i samma skola i åtta år – för dem som valde praktisk linje i klass 7 – eller nio år – för dem som kom in på den teoretiska linje som ledde fram till realexamen. Försöken avgränsades till att gälla elever från femte klass och uppåt. En uttalad ambition var att prova nya pedagogiska grepp, men huvudsyftet var nog snarare att rationalisera realskolan och skapa en modell för avlänkning. Med en inbyggd, förkortad realskola förväntades det praktiska alternativet bli mer jämbördigt och lockande för de elever som – enligt de försöks-ansvariga – mot bättre vetande sökte sig till läroverket.<sup>4</sup>

Trots att 1947 års skolor tidigt sågs som ett försök skilt från den egentliga enhetsskolan blev verksamheten omfattande under 1950-talet genom att högstadiet av 1947 års skolor blev ett övergångsalternativ i Söderort. 1947 omfattade försöket ett litet antal klasser i klass 5–6 i fem skoldistrikt. 1958 gick 9 000 elever i klass 7–9, varav 5 700 på den praktiska linjen. 7 800 av eleverna gick i söderortsskolor. Efter 1958 avvecklades skolformen successivt och 1962/63 gick den allra sista årskullen ut.<sup>5</sup>

### 1949 års skolor

De statligt initierade enhetsskolorna omfattade nio år i tre stadier och var examensfria. De utgick från 1946 års skolkommisions reformpedagogiska

program: en modern skola, präglad av moderna kunskaper och metoder, där tidig differentiering ersatts av individualisering och aktivitetspedagogik.<sup>6</sup> Den första enhetsskolan på försök i Stockholm med cirka 500 elever i de lägre årskurserna kom 1949 (därav beteckningen 1949 års skolor). Fem år senare, 1954, hade försök med enhetsskolor införts i åtta skoldistrikt i Söderort. Från 1954 ökade antalet enhetsskolelever dramatiskt efter det att staden beslutat att göra hela Söderort till ett samlat försöksområde. Alla skolor i Söderort gjordes successivt om till enhetsskolor, även om också treåriga realskolor av 1947 års typ också fanns kvar parallellt. 1959 inleddes samma omvandlingsprocess i Norrort.

Från 1959 i Söderort respektive 1961 i Norrort genomfördes i ett nästa steg en ombildning av alla treåriga realskolor till högstadieskolor. 1958 omfattade enhetsskolans högstadiedel drygt 2 000 elever. 1961 omfattade hela enhetsskolan i Stockholms stad 77 000 elever, varav 21 000 högstadieelever. Folkskolan, realskolan och flickskolan hade då i princip avskaffats i Stockholm, ett år före grundskolans tillkomst.

### 1950-talets enhetsskoledebatt

Försöksskolorna var i sig ett sätt att desarmera ideologiska motsättningar. Genom att bedriva försöksverksamhet och låta forskare utvärdera försöksresultaten skulle man få ett objektiva beslutsunderlag. Men den politiska debatten kring enhetsskolan blev tidvis ändå hård. Främst var det högerpartiet som ifrågasatte enhetsskolan, medan övriga partier ställde sig mer eller mindre positiva. Den politiska debatten i Stockholm kom mycket att handla om den geografiska uppdelningen och dess följder, bl.a. för elevernas chanser till likvärdiga studiemeriter. Den omfattande försöksverksamheten i Stockholm koncentrerades ju till de södra stadsdelarna, och en stor del av de unga i Söderort fick därför en annan utbildningsgång än den övriga stadens unga.

Två riksdagsbeslut under det tidiga 1950-talet var av avgörande betydelse för Stockholms skolpolitik under de följande åren. 1950 beslutade riksdagen om en enhetsskola på försök i olika kommuner över hela landet som därefter skulle permanentas under 1960-talet.<sup>7</sup> Det andra betydelsefulla riksdagsbeslutet var förbudet 1951 mot att inrätta nya statliga femåriga realskolor under för-

söksperioden. Beslutet indikerade att realskolan enligt riksdagsmajoriteten var på väg bort.

I en tid av växande efterfrågan på högre utbildning satte det Stockholm i en svår situation. I Söderort fanns 1950 endast tre allmänna läroverk, att jämföra med 16 i övriga staden. Hur skulle man nu kunna tillgodose utbildningsbehovet i den mest expansiva delen av Stockholm? Den dubbla expansionen – en stark ökning av antalet elever som i allt högre grad ville nå högre utbildning – krockade med frysningsen av läroverken. Under resten av 1950-talet bollades en serie förslag och beslut kring den fortsatta försöksverksamheten mellan staden och staten utifrån de två besluten 1950 och 1951. Det var framför allt dessa politiska turer som debatterades i stadsfullmäktige.

### Den pedagogiska dimensionen

Differentieringsfrågan var i Stockholm nära länkad till frågan om skolutbudet i ett geografiskt perspektiv, men i synen på differentiering följde Stockholms politiker ett nationellt mönster.

Högern försvarade tidig differentiering, partierna till vänster ville differentiera sent och folkpartiet var delat. Till en början gällde debatten 1947 års skolor. Från 1952 och framåt steg intagningspoängen till läroverkets femåriga realskola och till flickskolan påtagligt. Antalet platser understeg kraftigt antalet sökande.<sup>8</sup> Pressen rapporterade om betygshets under folkskolans fjärde skolår som följd av den skärpta konkurrensen. Det statliga stoppet för nya realskolor av traditionellt snitt tvingade staden att hitta en annan övergångslösning för Söderort: högstadier av 1947 års typ, d.v.s. inbyggda treåriga realskolor.

Enhetsskolans kritiker var i regel också skeptiska till den inbyggda realskolan. Man menade att pedagogiken i båda skolformerna var oprövad och att likriktandet inte tog hänsyn till begåvningarna. Skeptikerna var framför allt högerpartister men även vissa folkpartister med läroverksbakgrund. Till den senare gruppen hörde t.ex. Eva Remens och Marianne Hed-Larsson som 1953 och 1954 debatterade den treåriga realskolan med folkskoleinspektören och partikollegan Anna-Maja Edstam. Remens och Hed-Larsson ansåg att det var både pedagogiskt och psykologiskt motiverat att differentiera före puberteten. Femårig realskola gav enligt dem en nödvändig grund för högre studier genom att homogena klasser redan efter det fjärde skolåret skolade in barnen i en läroverks-

tradition. Edstam menade att folkskolan visst klarade av att förbereda för en förkortad realskola. Hon betonade å sin sida att den prov- och betygshysteri som drabbat folkskolan var det som verkligen missgynnade eleverna.

Kritiken från högerpartiet gällde främst enhetsskolan. Den var enligt högern alltför mycket präglad av 1946 års skolkommission, som med SvD-redaktören Axel Waldemarsons ord ”tog likformigheten till rättesnöre under hävdandet av likställighetens krav”.<sup>9</sup> I Stockholms stadsfullmäktige och skolstyrelse satt intressant nog två av skolkommissionens mer framträdande medlemmar, socialdemokraten Stellan Arvidson och kommunisten Knut Olsson. Dessa avfärdade genomgående högerkritiken som ett konservativt försvar för de rikas bildningsmonopol. Arvidson deklarerade 1956: ”Det är bildningsnivån det nu gäller. Gamla bildningsprivilegier håller på att brytas. Det är, om uttrycket tillåtes, överklassens sista skansar som skjuts sönder och samman”<sup>10</sup>. För radikala enhetsskoleanhängare som Arvidson och Olsson m.fl. var även den treåriga realskolan alltför läroverkspräglad och starkt differentierad. Enligt enhetsskoleförespråkarna var odifferentierade klasser inte något problem så länge man arbetade med moderna och individanpassade arbetsmetoder. Dessutom menade de att den sociala fostran som följde av mer heterogena klasser bidrog till en mer allsidig personlighetsutveckling och ökad självständighet.

1950-talets debatter handlade sällan om yrkesutbildningen. Praktisk realskola och övriga yrkeskolor, liksom flickskolan, behandlades perifert. Utbildning behandlades i första hand som en intellektuell verksamhet. Alla partier delade uppfattningen att framtidens skola måste erbjuda goda avlänkningsalternativ, detta utifrån föreställningen att andelen studiebegåvade elever var starkt begränsad. Emellanåt diskuterades även uppdelningen i teori och praktik, främst av enhetsskoleivrarna. Dessa förutspådde att sen differentiering skulle höja yrkesutbildningens status. Förhoppningen var att de praktiska alternativen i årskurs 9 skulle bli lika attraktiva som den studieförberedande klassen. Enhetsskolan sågs som en mer komplett skolform än dess föregångare, avpassad för både teoretiska och praktiska begåvningar. Eller som folkpartiets nestor, det tidigare fastighetsborgarrådet Yngve Larsson tidstypiskt uttryckte det: ”Skolans uppgift är ju inte bara att

hjälpa intellektuella ljushuvuden vidare fram till gymnasiet utan den är att utbilda människor för alla olika uppgifter i det svenska arbetslivet – det är detta som är enhetsskolans mål.”<sup>11</sup>

### Den geografiska dimensionen

Uppdelningen av Stockholm 1954 i två skilda skolområden accentuerade motsättningen mellan gammalt och nytt. Att expansiva Söderort blev ett försöksområde låg kanske nära till hands, eftersom nya skolor ändå måste byggas där. En del politiker menade dock att det blev minst en nymodighet för mycket. Socialdemokraten och söderortsbon Nils Kellgren berörde svårigheterna redan 1952, när kommunen hade fått avslag på sin begäran om fler statliga gymnasier i Söderort och motvilligt beslutat att inrätta ett kommunalt gymnasium i Brännkyrka. Stadsledningen hade, ansåg Kellgren, agerat senfärdigt i skolfrågan och använde staten som förevändning för sin egen passivitet. Han ifrågasatte att försöksverksamheten placerades i en boendemiljö som i sig själv var under uppbyggnad. Kellgren förutsåg ödesdigra konsekvenser för Söderort och för skolan: ”Jag håller för min del troligt att hela 1950-talets skolpolitik kommer att bli ett stort provisorium, där utsikterna för att vi skola misslyckas är minst lika stora som att vi skola lyckas.”<sup>12</sup>

Kellgren fängade här en grundproblematik för skolpolitiken i Stockholm under 1950-talet. Såväl enhetsskolans tillskyndare som dess skeptiker kom att hävda att försöken i Söderort skedde vid fel tidpunkt. Delningen av staden väckte också en debatt om geografisk rättvisa, vad gällde utbudet av skolor. Från höger hävdades att spärren mellan Norrort och Söderort var odemokratisk och skapade en bildningsgräns samt att Söderort gjordes till en experimentverkstad. Från vänster kritiserades spärren som ett uttryck för överdriven försiktighet från statens och stadens sida. Norrort och läroverket gjordes till norm, när det i själva verket var Söderort som borde vara den gynnade delen, eftersom man där erbjöd framtidens skola.<sup>13</sup>

### Den partipolitiska dimensionen

Partipolitiken i Stockholm bottnade i skilda synsätt i fråga om differentiering och enhetsskola, men den påverkades även av nationella och kommunala maktförskjutningar. Folkpartiet var 1946–1958 det största borgerliga partiet i Stockholm liksom i riket. I kommunalvalen 1950 och

1954 var partiet nästan i paritet med socialdemokraterna. Folkpartiet prenumererade på kulturborgarrådsposten 1946–1966 och hade därmed ett särskilt inflytande över den kommunala skolpolitiken, i synnerhet under de borgerliga majoritetsåren 1950–58.<sup>14</sup> Den politiska spänningen mellan kommun och stat blev då särskilt påtaglig och intrikat, eftersom regeringen under åren 1951–1957 var en koalition mellan socialdemokraterna och bondeförbundet. I valen 1958<sup>15</sup> gick folkpartiet kraftigt tillbaka och högern blev åter största borgerliga parti i både riksdagen och Stadshuset. Denna tillbakagång kan ha bidragit till att folkpartiet närmade sig högerpartiet skolpolitiskt. Efter 1958 var det inte lika tydligt att den stora skolpolitiska skiljelinjen gick mellan högerpartiet och övriga partier.

Folkpartiet var splittrat i skolfrågan<sup>16</sup> och kulturborgarrådet Ragnar Tomson var kanske den enskilde folkpartist som stod mest klämd i mitten, mellan högerns broms och vänsterns forcering. Han försvarade 1954 uppdelningen av staden som en praktiskt motiverad lösning. Tomson avfärdade då invändningar om inskränkt valfrihet och sämre villkor för söderortsborna, och försäkrade att nödvändiga resurser skulle sättas till. På liknande sätt bemötte han kritiken att den omfattande försöksverksamheten blivit av ”definitiv karaktär”.<sup>17</sup> Borgarrådet vidhöll att det var en naturlig följd av 1950 års riksdagsbeslut att införa enhetsskolan. Enligt honom skyldes alltför många av de praktiska svårigheter som Stockholm stod inför på de nya skolorna. Utbildningsexplosionen hade staden fått tackla oavsett reformer, påpekade han.<sup>18</sup>

Borgarrådsansvaret bidrog möjligen till att överbrygga folkpartiets inre splittring. Som kulturborgarråd var Tomson och senare Erik Huss och Gunnar Dalgren tvungna att agera sammanhållande både inom och utom partiet. Inte minst Tomson kan beskrivas som en samarbetsinriktad politiker, vilken omsorgsfullt och stillsamt engagerat sökte praktiska lösningar. Hans pragmatiska noggrannhet rönt uppskattning men han fick också kritik för att vara alltför omsorgsfull eller rentav senfärdig. Som kulturborgarråd 1947–1958 bar han otvivelaktigt en del av ansvaret för att skolutbyggnaden inte hängde med befolkningstillväxten.

Med tiden tog Tomson alltmer intryck av den borgerliga kritiken av försöksskolorna och uppdelningen av Stockholm. Efter 1954 kom han att förorda bevarandet av realskolor också i Söderort

under en övergångsperiod. Tomson hävdade vikten av en stegvis omorganisation och att enhetsskolan måste ges tid att utvecklas. När folkpartiet ställde sig bakom en förlängd respit för realskolan i Söderort, gav det upphov till en svekdebatt. De två partierna till vänster hävdade att enhetsskolefalangen inom folkpartiet var inkonsekvent och opålitlig. Stellan Arvidson sparade inte på krutet 1956: ”Skulle detta visa sig vara folkpartiets ståndpunkt, så måste det i denna fråga bli krig på liv och död mellan folkpartiet och socialdemokratien”.<sup>19</sup> Bakom denna starka reaktion låg utan tvekan att enhetsskolan för vänstern i allmänhet och Arvidson och Olsson i synnerhet främst var ideologiskt motiverad. Varje försvar för realskolan, inbyggd eller inte, uppfattades som uttryck för högerideologi. På motsvarande sätt var högerpartisterna kategoriska i sitt avfärdande av försöksverksamheten i Söderort: Inga alternativ till tidig differentiering och femårig realskola ansågs hålla måttet.

Men i en tid av stor förändring och stark tillväxt hade enhetsskolans anhängare framtiden på sin sida. De kunde hävda att framtiden ställde nya krav på arbetskraften och medborgarna samt att detta krävde nya former för utbildning. Också motståndarna till höger var tvungna att förhålla sig till denna uppgörelse med traditionerna som präglade svensk efterkrigstid. I sin helhet förefaller högerens agerande ha syftat till att så länge som möjligt bevara realskola och flickskola, och därigenom justera enhetsskolan i riktning mot läroverket. Partiet var, som historikern Torbjörn Nilsson uttryckt det, i folkhemmets våld.<sup>20</sup>

### Den kommunala dimensionen

Stockholms stad låg fysiskt nära staten. Regeringskansliet låg t.ex. på promenadavstånd från Stadshuset. Men i skolpolitiken var avståndet emellanåt stort mellan stad och stat. Bland annat orsakade de långa beslutsprocesserna irritation: Stockholm måste i regel invänta statens godkännande för sina lokala skollösningar och det kunde dra ut på tiden. Återkommande intog politiker från stadens alla partier ett tydligt kommunalperspektiv i skoldebatten. Ur det perspektivet var det brukligt att klandra staten för de lokala skolproblemen. Det gällde framför allt frysningen av nya statliga realskolor och gymnasier, något som främst de borgerliga vände sig emot. Men också skolöverstyrelsens uppdelning

av staden med åtföljande spärr fick kritik från både vänster och höger.

Enhetsskoleskeptikerna, d.v.s. anhängarna av den – märk väl – statliga realskolan, drev linjen att staden inte utnyttjade sitt handlingsutrymme gentemot staten och att staden bättre borde värna det kommunala självbestämmandet. Enhetsskoleanhängarna å sin sida pendlade mellan att i vissa lägen efterfråga mer lokalt självbestämmande och i andra åberopa statlig överhöghet. Båda sidor uttryckte att Stockholm bättre borde ha utnyttjat det tolkningsrum som de statliga principbesluten öppnade för. Ju längre tiden gick, desto mer kom dock enhetsskolans påskyndare att hävda statliga påbud.<sup>21</sup>

I 1950-talets avslutande debatter om realskolans framtid i Söderort accentuerades såväl motsättningarna mellan partierna som spänningen mellan stat och kommun. Det borgerliga förslaget 1958 att bevara realskolan försökstiden ut fick socialdemokraterna att kräva återremittering. Socialdemokraterna i Stockholm hade skäl att tro att deras partivänner i regeringen inte skulle godkänna ett sådant förslag, eftersom det enligt socialdemokraterna avvek från 1954 års uppgörelse.

De borgerliga – Bertil Lidgard, Erik Huss m.fl. – ansåg att socialdemokraterna ville ge upp det kommunala självbestämmandet och stadens möjligheter till reellt inflytande över skolpolitiken. Hjalmar Mehr, blivande finansborgarråd, replikerade att återremitteringen var att gå ”klockens väg” genom att skapa grund för vidare samtal och diskussioner med statens representanter.<sup>21</sup> Socialdemokraterna i Stockholm utgjorde inte statens lydiga tjänare, försäkrade Mehr, men tog hänsyn till staten i syfte att ”arbeta effektivt”<sup>22</sup>

Staten satte sedan ramarna. Den socialdemokratiska regeringen krävde snabb ombildning av alla Stockholms skolor inför den kommande reformen. Stockholmshögern skrev en protestmotion 1959, men därefter klingade debatten i staden av – i spåren av den s.k. Visbykompromissen, den statliga skolberedningens högstadiekompromiss.<sup>23</sup> Scenförändringen visade sig i fullmäktigemötet den 20 juni 1960, präglad av försoning och en uttalad vilja från alla håll att göra det bästa av den nya skolan. Nu var stadens fyra partier relativt eniga om att införa enhetsskolan i hela staden. Stockholmspolitikerna visste att grundskolan var på väg och ville nu vara steget

före. Det var läge för tidig omorganisation och ombyggnad.

Andra kommunala aspekter än stadens relation till staten spelade också in i enhetsskoledebatten. Många skolpolitiker företrädde intressegrupper, däribland journalistkåren och skolans lärare och rektorer. Inom skolgruppen gick som sagt en tydlig gräns mellan den kommunala folkskolans och det statliga läroverkets företrädare. En annan företrädd grupp var skolbarnsföräldrarna, företrädesvis i Söderort. Även i fråga om intressegrupperna låg det lokala och det nationella nära varandra. Stockholm stod medialt i centrum, främst via en stockholmsbaserad rikspress. Lokal rapportering och lokala opinionsyttringar fick nationell spridning. Stockholm fick möjlighet att påtala sina särskilda skolbehov som storstad. Bland annat krävde staden högre platskvoter inom sekundärutbildningen. Men samtidigt som det lokala stadsperspektivet spreds nationellt så var det regionala perspektivet mycket frånvarande. Storstockholm var under 1950-talet inget integrerat utbildningsområde även om realskoleintagningen hade börjat samordnas inom regionen och en del elever reste in från grannkommunerna.

Slutligen måste också den lokala skoladministrationen nämnas. Den spelade en betydande skolpolitisk roll. Skolförvaltningen växte under det expansiva 1950-talet, nästan i takt med skolutbyggnaden.<sup>24</sup> Skoldirektören och folkskoleinspektörerna hade ett stort inflytande över beslut och beslutsunderlag. Inte minst gällde detta hanteringen av 1947 års skolor som ju var ett lokalt tjänstemannainitiativ. Att dessa försök var lokalt initierade bidrog säkert till att de blev så omfattande. Skolformen kritiserades av politiker från både höger och vänster men försvarades idogt av flera företrädare inom skolförvaltningen, däribland skoldirektören Erik Ekman och folkskoleinspektörerna Anna-Maja Edstam och Sixten Blomquist.<sup>25</sup> Ekman, som i likhet med Edstam var liberal, var skoldirektör 1951–1969. Han hade

läroverksbakgrund och var reformlojal men samtidigt – enligt efterträdaren Henning Öberg – en noggrann chef som värnade skolförvaltningens självbestämmande. Ekman ansvarade för flera av 1950-talets kommunala skolutredningar, däribland den s.k. samarbetskommittén, som arbetade fram riktlinjerna för den slutliga övergången till grundskola i Stockholm.<sup>26</sup>

## Slutord

Framväxten av enhetsskolan i Stockholm bidrog på flera sätt till att grundskolan kom till stånd 1962. Stockholmsförsöken fick en stor direkt betydelse för det slutgiltiga grundskolebeslutet 1962. Den s.k. stockholmsundersökningens<sup>27</sup> slutsatser kom att användas som stöd för tesen att sammanhållna klasser gynnade alla elevgruppers skolresultat. Försöken i Stockholm påverkade utvecklingen också genom att de var storskaliga och bedrevs i huvudstaden. De rönste stor uppmärksamhet från press och stat. Tidningarnas rapportering varierade från dystopi till utopi, men enhetsskolan fick en riksmédial uppmärksamhet som den inte hade fått, om huvudstaden hade stått vid sidan om försöksverksamheten.<sup>28</sup>

1947 års skolor med den inbyggda realskolan blev en historisk parentes men inte utan betydelse. Skolformen fungerade som en politisk stötdämpare inför grundskolans tillkomst. I Stockholm kom den hårdaste politiska striden länge att stå kring den treåriga realskolan trots att enhetsskolan innebar en betydligt mer genomgripande förändring. Dessutom påverkade den treåriga realskolan utformningen av grundskolan. Grundskolan i 1962 års tappning blev en politisk kompromisslösning där den skarpa linjegränsen gick mellan en teoretisk linje och ett antal praktiska linjer.<sup>29</sup> Den lösningen bar vissa tydliga spår av den treåriga realskolan.

*Henrik Román*

## Käll- och referensförteckning

### Källor

Stockholms Stads tryck har utgjort huvudmaterialet i studien, framför allt Utlåtanden och Yttranden i Stadsfullmäktige och folkskoledirektionens samt skoldirektionens årsberättelser (Bihang). Folkskoledirektionens och skoldirektionens arkiv har givit värdefull bakgrundsinformation, främst genom deras samlingar av tidningsartiklar.

## Referenser

- Marklund, Sixten (1980). Skolsverige 1950-1975. D. 1, 1950 års reformbeslut. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.
- Marklund, Sixten (1982). Skolsverige 1950-1975. D. 2, Försöksverksamheten. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.
- Nilsson, Torbjörn (2004). Mellan arv och utopi: moderata vägval under 100 år, 1904-2004. Stockholm: Santérus.
- Stockholms Stads Utrednings- och Statistikkontor AB. <http://www.uskab.se>
- Svensson, Nils-Erik. (1962). Ability grouping and scholastic achievement. Report on a five-year follow-up study in Stockholm. Diss. Stockholm : Univ.
- Öberg, Henning (1992). Pionjärår och pionjäranda: försöksskoleepoken i Stockholm 1945-1965. Stockholm: Komm. för Stockholmsforskning.

## Fotnoter

1. Elevutvecklingen bygger på skolstatistik från Stockholms folkskoleledirektion och Stockholms skoldirektion.
2. Jämförelserna av stockholmarnas utbildningsnivåer bygger på historisk statistik från Stockholms Stads Utrednings- och Statistikkontor AB. <http://www.uskab.se>
3. Öberg, s. 26.
4. SF Bih. 26/1948, s. 6.
5. Elevberäkningarna bygger på statistik från Stockholms folkskoleledirektion och Stockholms skoldirektion.
6. SOU 1948:27. Se även Arvidson 1950.
7. Riksdagsbeslutet togs den 26 maj 1950. Jfr Marklund 1980, s. 130-230.
8. 1952 hade fler än var tredje (1600 av 4500) sökande till femårig realskola och sjuårig flickskola inte fått plats. Minsta betygspoäng som krävdes var 16,5, vilket motsvarade minst 6 AB och 3 Ba.
9. SF Yttranden 16/4 1956 , s. 435.
10. Ibid., s 443.
11. SF Yttranden 15/2 1954, s. 214.
12. SF Yttranden 18/2 1952, s. 177.
13. Knut Olsson drev konsekvent linjen att 1949 års skola redan från början borde ha införts i hela staden. Han upprepade detta i alla fullmäktigedebatter han deltog i från 1953 fram till 1962.
14. För mandatfördelningen i stadsfullmäktige över tid, se Lilja 2008, s. 114ff.
15. 1958 sammanföll kommunval och riksdagens andrakammarval, som annars – fram till 1970 – ägde rum skilda år.
16. Folkpartiets splittring i skolfrågan var också märkbar i de liberala och frisinnaade tidningar som stod partiet nära. Expressen var den tidning som kanske mest energiskt och positivt av alla tidningar rapporterade och informerade om enhetsskolan. Dagens Nyheter, Stockholmstidningen och Svenska Morgonbladet var mer reserverade i sin enhetsskolerapportering, om än långt ifrån Svenska Dagbladets beska analyser.
17. SF Yttranden 15/2 1954, s. 201.
18. Ibid., s. 187ff.
19. SF Yttranden 19/6 1956, s. 784.
20. Nilsson 2004.
21. Ibid. s. 851.
22. Ibid.
23. Jfr Marklund 1982.
24. Förvaltningskostnaderna mer än fyrdubblades 1945-1960. Förvaltningskostnaderna var 5,5 miljoner 1960/61 och 1,3 miljoner 1945/46. Siffrorna är hämtade från folkskoleledirektionens och skoldirektionens årsberättelser.
25. För Blomquists och Ekmans positiva syn på 1947 års skolor, se Öberg 1992, s. 50f. och s. 338 ff. Edstam försvarade 1947 års skolor gentemot Stellan Arvidson i fullmäktige 1958.
26. Öberg 1995, s. 182f.
27. Svensson 1962.
28. Pressens belysning av skolfrågan framgår av folkskoleledirektionens/skoldirektionens klippssamling som finns på Stockholms stadsarkiv.
29. Ibid., s. 74-110. Folkpartiet med Gunnar Helén som skolpolitisk talesman gjorde i 1950-talets slut den treåriga linjedelade realskolan till modell för högstadiet Marklund 1983, s. 44ff.

---

# *Enhetsskolan och specialpedagogik*

---

Enhetsskolan som ersättare för ett parallellskole-system började på allvar diskuteras för ungefär 70 år sedan i vårt land. Visserligen hade Fridtjuf Berg (1883) pläderat för en gemensam botten-skola för alla barn redan vid förra sekelskiftet. Då gällde det framför allt att få de barn som normalt gick direkt till läroverken att delta i folkskolan tillsammans med övriga barn. Det var alltså den tidens "studieelit", oftast barn från överklassen, som fick sin förberedande undervisning i hemmen eller på andra sätt genom guvernanter. Därefter började de direkt i läroverken vid tio års ålder. De saknades alltså i folkskolan, och man hävdade att denna skola skulle bli så bra, att den kunde fungera som botten-skola även för eliten. Studiebegåvningarna borde finnas där som stimulans för övriga elever med i flera avseenden inte fullt så goda förutsättningar för studier.

Det var också andra barn och ungdomar som vanligtvis inte fanns i den allmänna folkskolan. Det var döva och blinda samt de utvecklingsstörda som antingen gick i special- och särskolor eller inte alls gick i skolan. (Se Ahlström, Emanuelsson & Wallin (1986) för utförliga redogörelser för framväxten av olika former av specialundervisning.)

I de vanliga klasserna fanns dock elever, som var svagt begåvade, men utan att vara särskole-mässiga. För dessa elever började s.k. hjälpklasser att inrättas i den vanliga folkskolan, dock i begränsad omfattning fram till 1940-talet. För dessa verksamheter användes sammanfattningsvis begreppet specialundervisning och denna benämning användes ända fram till långt in på 1970-talet. Det egentligen först då som begreppet specialpedagogik börjar användas och då först i forskningsrapporter. Detta skifte av begrepp kom

att stå för ett perspektivskifte i förståelse av svårigheter och deras åtgärdande i möten mellan skolans förväntningar och krav och elevernas olika förutsättningar. Dock har detta skifte varit långt ifrån konsekvent genomfört, utan begreppen specialundervisning och specialpedagogik har använts parallellt och med ofta otydligt uttryckta betydelser. Specialpedagogik som begrepp är dock klart relaterat till framväxten av enhetsskolan, den skola som skulle vara "en skola för alla". Detta uttryck har ju internationellt använts som en kortfattad beskrivning av den svenska skolan från sent 1950-tal och fram till åtminstone millennieskiftet 2000.

I denna bakgrundsteckning finns inte utrymme att närmare gå in på vad som skulle kunna kallas enhetsskolans förhistoria. Men ytterligare ett förhållande kan vara värt att nämna. I läroverkens realskolor, som alltså var den parallella skolformen till folkskolan, fanns aldrig någon specialundervisning. Realskolan var ju till för den elit, som åtminstone under skolformens senare årtionden valdes ut med hjälp av inträdesprov och/eller betyg från folkskolan. Detta skulle borga för att de utvalda eleverna utan svårigheter klarade anpassningen till skolans undervisning. När det visade sig att så inte var fallet, var det elevernas och inte skolans bekymmer att svårigheter uppstod.

Det kan vara värt att idag påminna om att sådana svårigheter inte var ovanliga. Studieavbrottsfrekvensen var exempelvis drygt 40 procent i realskolorna på 1940-talet och detta trots att det endast var en utvald "elit" på ca 30 procent av årskullarna som togs in (Orring, 1959). Det fanns alltså gott om elever som hade stora svårigheter, men anledningen till att det inte behövde vara skolans bekymmer och ansvar var, att skolformen



var frivillig. Därför fanns heller inte skäl att anordna specialundervisning. Den som inte klarade skolans krav kunde lämnas för att gå till annan verksamhet. I de fall eleverna fortfarande var i skolpliktig ålder, fick de gå tillbaka till folkskolan, som enligt lagen om skolplikten var skyldig att ta emot dem.

Folkskolans specialundervisning, främst i form av hjälpklasser, blev med tiden väl etablerad. Den betraktades som nödvändig för att ge hjälp och stöd för i första hand svagt begåvade elever. Man läste exempelvis avkortade kurser, och det fanns också möjligheter till betygsättning på särskilda villkor. Även om det fanns uttalade förhoppningar om att hjälpklass eleverna skulle kunna komma tillbaka till normalklasser igen, hände detta ytterst sällan. Ett tecken på att verksamheten i hjälpklasserna var speciell och avskild från övrig undervisning kan ses i det förberedande arbetet för skolreformerna under 1950- och 1960-talen. I skolkommisionens diskussioner och förslag, under försöksverksamheten med sammanhållna enhetsskolor, i skolberedningarna liksom i besluten om införandet av den nioåriga sammanhållna grundskolan – överallt talades om tillskapandet av ”en skola för alla”.

Dock var hjälpklassernas elever, liksom även special- och särskolans, aldrig egentligen inkluderade i detta begrepp ”alla”. Specialundervisningen sågs som så nödvändig för de speciella eleverna med svårigheter, att möjligheten för att den skulle kunna integreras i de vanliga sammanhållna klasserna inte ens kom i åtanke. Ett annat tecken på detta var att det också inrättades statliga speciallärarutbildningar. Detta efter lång tid av påtryckningar från ansvariga för specialundervisningen i skolorna.

Under försöksverksamheten med enhetsskolan fram till genomförandet av grundskolan, blev det nödvändigt att bygga ut specialundervisningen. Förlängningen av skolutbildningen och sammanhållandet av alla elever i den gemensamma skolan medförde att fler elever fick svårigheter, men också att svårigheterna var relaterade till fler orsaker. Dock var man angelägen om att specialundervisningen inte skulle bli en särskild hjälpskola. I stället tillkom nya typer av specialklasser och kliniker för specialundervisning inom den vanliga skolan. Det var exempelvis observationsklasser för elever med koncentrationssvårigheter,

läs- och skrivklasser m.fl. (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986).

Eleverna i dessa klasser identifierade och/eller diagnostiserades som elever med olika typer av svårigheter. Det var som regel egenskaper och karakteristika hos enskilda elever som sågs som orsaker till svårigheterna. Specialundervisning var ett självklart och i stort sett odisputabelt behov och sätt att komma tillrätta med svårigheterna. Man talade ofta om, att specialundervisningen behövde byggas ut, och att den skulle kunna anses ”fullt utbyggd” när det fanns en särskild specialundervisning för varje diagnostiserad svårighet.

Specialundervisningen motiverades som regel endast med att den krävdes för att de utvalda eleverna skulle kunna få den hjälp och det stöd som behövdes. Den anordnades alltså i den meningen för deras skull. Visserligen skulle överföringen av elever till specialundervisning göras i samråd med föräldrar och målsmän, men det var skolan stod för initiativet och de olika undersökningar som krävdes. Föräldrarna hade som regel inte mycket att sätta emot då skolan markerade att den föreslagna specialundervisningen var för elevens bästa. Att den samtidigt i själva verket var en konsekvens av den sammanhållna enhetsskolans behov av differentiering observerades knappast alls förrän senare, egentligen inte förrän i slutet av grundskolans första årtionde. Det är också vid den tiden, som begreppet specialpedagogik börjar användas och då som ett bredare och mer omfattande begrepp i jämförelse med specialundervisning. Specialundervisningen kom först i det sammanhanget att ses som ”ett pedagogiskt dilemma” som det uttrycktes i titeln på en analyserande rapport cirka 30 år senare (Haug, 1998).

Under grundskolans första årtionde ökade omfattningen av specialundervisningen dramatiskt. Kostnadsmässigt var ökningen ca 100 procent, men också andelen elever som omfattades ökade. I slutet av 1960-talet var det mer än var tredje elev som fick specialundervisning under kortare eller längre perioder av sin skoltid. Specialundervisningen blev också undan för undan mer specialiserad både i former och i inriktningar mot olika diagnostiserade svårigheter. Rimligheten i dessa utvecklingsmönster började ifrågasättas, bland annat i utredningar inför läroplansförändringarna 1969 och ännu tydligare 1980.

Expansionen av specialundervisningen gav också inspiration till vidgning av perspektiven i forskningen inom området. De studier som genomförts hittills var i stort sett genomgående olika slag av metodutvärdering och -utveckling inom ramen för den etablerade och avskilda specialundervisningen. Specialundervisningens nödvändighet för elevernas bästa ifrågasattes egentligen inte. Nu tillkom mer förutsättningslöst utvärderande studier av konsekvenser och villkor i bredare perspektiv och över längre tid.

Specialundervisningens roll som en konsekvens av skolans och undervisningens svårigheter att möta elevernas olika behov av stöd inom ramen för en integrerad och sammanhållen undervisning observerades och diskuterades. Detta skedde både i diskussioner och debatter, men också i utredningar och läroplaner (Lgr 69 och Lgr 80; SOU 1974:53).

Begreppet ”specialundervisning” kom allt oftare att ersättas med det bredare ”specialpedagogik” i den forskning som var aktuell under 1970-talets senare del. Det tidigare så gott som helt dominerande synsättet på skolsvårigheter var att de orsakades av brister hos vissa barn och ungdomar som ”hade skolsvårigheter”. Dessa skulle åtgärdas genom specialundervisning av dem, så att deras svårigheter därigenom skulle avklinga eller helst helt försvinna. Tidsperspektivet var oftast kort, d.v.s. en tids specialundervisning förväntades ha till resultat att eleverna skulle bli ”botade” och därigenom mer normala skolelever. Den forskning som studerade specialundervisningen var som en följd av detta synsätt som regel inriktad på studier av effekter av insatta åtgärder och metoder, oftast i korta tidsperspektiv. Resultaten var nedslående framför allt när det gällde åsyftade effekter i ”normaliseringssträvanden” av de ”avvikande och/eller speciella” eleverna (Dahlgren, 1972; Emanuelsson, 1974; Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986) 1983).

Resultat från en rad longitudinella studier kom att utmana det dominerande förståelseperspektivet på flera sätt. Ett av de tidigaste exemplen på detta var Österlins (1967) experimentella avhandlingsstudie, som pekade på att elevernas skolsvårigheter inte kunde specialundervisas bort. Snarare var det så att specialundervisning i segregerade former riskerade att göra svårigheterna än mer individbundna, vilket bidrog till att särskiljningen av eleverna blev än mer nödvändig och långvarig.

Liknande resultat presenterades av Emanuelsson (1974) i avhandlingsstudien ”Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv”. Begreppet utbildningshandikapp behandlades där dubbeltydigt. Dels stod det för individbundna karakteristika, som riskerade att föra med sig svårigheter i skolarbetet. Men det användes också i betydelsen av elevers erfarenheter i skolarbetet som riskerade att bli handikappande i fortsatt skolgång och även senare i livet. Detta betydde att faktorer och förhållanden som kännetecknade skolans sätt att arbeta och även specialundervisningen som sådan kunde identifieras som orsaker till uppkomna svårigheter för vissa elever. Även Stangvik (1979) presenterade resultat, som visade på nödvändigheten att bredda förståelseperspektivet när det gällde skolsvårigheters uppkomst och konsekvenser. Bland annat pekade han på att särskiljning och specialbenämningar hade negativa konsekvenser för elevernas utveckling av självuppfattningar och självvärderingar.

Vilka var egentligen de största behoven av specialundervisning – enskilda elevers behov av hjälp och stöd eller skolans behov av att skilja ut problemelever? Framför allt visade resultaten tydligt, att specialundervisningen i själva verket måste och studeras som ett differentieringsproblem. Detta var en konsekvens av den breddning av förståelseperspektiv som kom att kopplas till begreppet specialpedagogik till skillnad från det snävare begreppet specialundervisning. De specialpedagogiska frågeställningarna gäller alltså förutsättningar och villkor i hela undervisningssituationer, d.v.s. karakteristika i undervisning och skolmiljöer lika väl som hos enskilda individer.

Upprepade longitudinella kartläggningsstudier visar, att andelen elever som deltagit i specialundervisning tenderat att vara i stort sett konstant sedan början 1980-talet (Persson, 1998; Person och Emanuelsson, 1996). Det är genomsnittligt ca 16–20 procent av eleverna per årskurs som under året fått sådan undervisning. Andelen var något högre i lägre årskurser än på grundskolans högstadium, men detta mönster tenderade att ändras i samband med att alternativkurserna (allmän resp. särskild kurs) togs bort. Detta är ett exempel på, att behov av specialundervisning kan ses som en konsekvens av skolans behov av differentiering. Ju större möjligheterna varit till organisatorisk differentiering i skolans vanliga

undervisning, desto lägre har andelarna elever i specialundervisning varit och vice versa.

Den andel elever som någon gång och under längre eller kortare tid fått specialundervisning under sina nio år i grundskolan har också varit i stort sett konstant sedan 1970-talet. Det rör sig om en dryg tredjedel av årskullarna, med en tendens till ökning på senare tid. Resultatet är intressant, inte minst med tanke på vad den stora utredningen av Skolans Inre Arbete (SIA) skrev för mer än 35 år sedan. I sitt huvudbetänkande (SOU 1974:53), rapporterar man samma andel och dessutom menar man att den är orimligt hög. Enligt utredningen kan det inte vara rimligt att mer än var tredje elev skulle vara så speciell att den skulle behöva speciell undervisning. Man ställde frågan, om det inte vore rimligare att tala om en skola som hade svårigheter i mötet med de olika barnen än att vissa barn skulle ha skolsvårigheter. I den efterföljande läroplanen Lgr 80 fick utredningens tankegångar genomslag: ”Om en elev får svårigheter i skolarbetet är det nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kan ändras.” (s. 52). Hjälps och stöd skulle naturligtvis ges till eleverna efter deras behov, men specialundervisningen, speciellt i segregerade former som specialklasser och liknade särformer, skulle begränsas.

Alltså mer av integrerade stödsatser inom ramen för den vanliga undervisningen. För att göra detta möjligt, reformerades utbildningen av speciallärare. Det blev så småningom (1990) en förlängd utbildning av specialpedagoger, som utöver uppgiften att ge hjälp till enskilda elever också som medlemmar i skolans arbetslag bidra till nödvändiga förändringar av skolverksamheten. Syftet var att man inom den vanliga verksamhetens ram skulle kunna ge hjälp och stöd efter olika behov så att avskiljning av vissa elever skulle onödiggöras. Dessa strävanden kallades ofta integrering eller, på senare tid, inkludering. Emanuelsson och Persson (2002) visar också, att långvariga – längre än ett år – placeringar av elever i specialklasser blivit mindre vanliga över tid efter införandet av Lgr80. Dock visar uppföljningsstudierna också att elever som går i specialklass/grupp under tidiga skolår tenderar komma tillbaka till sådana klasser/grupper vid upprepade tillfällen under skolgången. Traditionell specialundervisning enligt gammalt mönster fortsatte dock att vara dominerande tillvägagångssätt på många håll.

## Specialundervisning och diagnoser

Specialundervisningens historia präglas av vad som vi i en kunskapsöversikt kallade ett kategoriskt förståelseperspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det kännetecknas av att skolsvårigheter betraktas som orsakade enbart av brister och karakteristika i form av speciella förhållanden som kännetecknar enskilda individer – elever med särskilda behov. Orsakerna till svårigheterna uttrycks ofta i olika diagnoser av egenskaper hos individerna, men ibland även liknande diagnoser av elevernas hemmiljöer och uppväxtförhållanden. Svårigheterna tänks i detta perspektiv möjliga att ”bota” med hjälp av specialundervisning.

Det var alltså detta förståelseperspektiv som ifrågasattes av bl.a. SIA-utredningen. I ovan nämnda kunskapsöversikt ledde det till att vi talade om ett alternativt perspektiv, som benämndes relationellt. Kort sammanfattat talade man om elever i svårigheter i stället för elever *med* svårigheter. Svårigheter uppkommer i mötet mellan elevernas olika förutsättningar och egenskaper och skolans krav och förväntningar. Dessa krav är oftast förutbestämda och har under de senaste ca 20 åren successivt blivit mer tydligt så. Exempel på detta är införandet av fler och tidigare nationella prov liksom betyg och kvalificeringskrav inför övergång till gymnasieskolan. Denna skolform är ju fortfarande frivillig, men förändringarna i samhället har successivt inneburit att den i praktiken är mer eller mindre ”obligatorisk”. Den kan således i denna mening sägas vara en utbyggnad av enhetsskolan. Kvalifikationskraven till de nationella programmen har dock inneburit en inbyggd differentiering. Icke tillräckligt kvalificerade elever hänvisas till det individuella programmet, vilket i flera avseenden har spelat och spelar en liknande roll som specialundervisningen i grundskolan.

Det nya millenniets första tio år har präglats av en snabb och genomgripande reformering av skolan. Mycket i denna reformering kan sägas motverka utvecklingen av enhetsskolan som sammanhållen skola för alla. Tydliga exempel är de preciserade och lika för alla utformade kunskapsmål som alla ska ”ha rätt att uppnå”. Problemet är att man inte tar hänsyn till elevernas mycket olika förutsättningar att nå dem. Olika typerna tänks utjämnas genom tidigt insatt specialunder-

visning av speciallärare enligt samma modell som kännetecknar det kategoriska synsättet. All kunskap från forskning och andra erfarenheter tyder på att detta inte kan ses som mer möjligt att åstadkomma idag än det var för ca 50 år sedan.

Skolornas ”pedagogiska dilemma” (Haug, 1998) blir ännu större som en konsekvens av de allt större möjligheterna till fria val av skolor. Skolorna måste konkurrera om elever, och de har att göra det huvudsakligen med hjälp av redovisade betygsnivåer. Detta blir ytterligare en stressfaktor i undervisningen som leder till ökade behov av differentieringsmöjligheter. Det är ganska naturligt, att det kommer att motverka de specialpedagogiskt och ideologiskt motiverade förändringarna mot en bättre integrerad och sammanhållen enhetsskola. Snarare finns skäl att anta, att framtiden kommer att innebära en återgång till 1960-talets

ökande behov av specialundervisning för alltför elever.

Retoriken är densamma idag som då. Specialundervisningen är nödvändig som hjälp till elever med svårigheter. De reella behoven av specialundervisning, alltså som en skolans möjlighet till differentiering genom att föra undan elever som riskerar att dra ner skolans resultat eller på andra sätt störa undervisningen, blir inte klart uttalade. Snarare blir de effektivt dolda. Konsekvenserna blir inte mindre tydliga och reella för det, speciellt inte för de elever som blir föremål för det speciella och avskilda. Intressant och tankeväckande är det vidare, att beredskapen att lära av tidigare erfarenheter av enhetsskolans 50-åriga historia inom det specialpedagogiska området tycks vara i stort sett obefintlig.

Ingemar Emanuelsson

## Referenser

- Berg, F. (1883). *Folkskolan såsom bottenskola: ett inlägg i en viktig samhällsfråga*. Faksimilutgåva av Lärarförbundet. Stockholm 1992.
- Dahlgren, H. (1972). *Svagbegåvade elever från hjälpklass och vanlig klass*. Stencil. (lic.-avh.) Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Emanuelsson, I. (1974). *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv*. Lärarhögskolan i Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Emanuelsson, I & Persson, B. (1996). *Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet*. *Pedagogisk forskning i Sverige, 1(1)*, 25-39.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). *Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 7, Nr 3, 185-199.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Lgr 69 (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Liber.
- Nordström, S. G. (1968) *Hjälpskolan och särskolans utveckling i Sverige t.o.m. 1921. Utvecklingen i relation till differentieringsproblemet*. *Årsböcker i svensk undervisningshistoria 119*. Stockholm.
- Orring, J. (1959). *Flyttning, kvarsittning och utkuggning i högre skolor i relation till folkskolans betygsättning*. SOU 195:35. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Persson, B. (1998). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik, Specialpedagogiska rapporter, Nr 10. SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stangvik, G. (1979). *Self-concept and school segregation*. Göteborg studies in educational sciences, 28. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Österling, O. (1967). *The efficacy of Special Education. A comparative study of classes for slow learners*. *Studia Scientiae Paedagogicae Upsaliensia, VII*. Stockholm: Svenska Bokförlaget/Norstedts.

---

# Differentieringsfrågan – från urvalsskola till val av skola

---

## Folkskolan som botten-skola

*”Smeden och snickaren äro ej till blott för att göra lås och dörrar, ehuru denna sysselsättning ger dem deras bröd och naturligtvis äfven därförutom väcker deras intresse; utrustade med en andlig individualitet, hafva de äfven egendomliga andliga behof, som böra tillfredsställas lika väl som de lekamliga.”* (Berg 1883 s. 46)

1883 gav Fridtjuv Berg ut ”Folkskolan såsom botten-skola”<sup>1</sup>. Berg ville ”för den enskildes väl” skilja mellan en naturenlig grundläggande allmänmänsklig uppfostran och därefter en fortsatt huvudsakligen individuell. ”Samhällets väl” krävde en kulturenlig uppfostran med samma uppdelning. Han hävdade, med referens till tidigare och samtida forskning, att individualitetsmedvetandet framträdde först vid övergången från barndom till ungdom. Denna övergång skedde vid 14–16-årsåldern tidigare för flickorna och senare för pojkar-na. Därför skulle enligt Berg barndomsuppfostran vara likartad och avse allmänt grundläggande bildning och ungdomsuppfostran och i första hand syfta till individuell utbildning. Den individuella utbildningen fick inte förblandas med den yrkesmässiga, vilken bara var en sida av saken.

Vid tiden för detta inlägg i utbildningsdebatten fanns folkskolan och elementarskolan, den senare som en förberedelse för utbildning i läroverket. Båda två var barndomsskolor i Bergs mening. Den huvudsakliga skillnaden bestod i att folkskolan var främst till för landsbygdens folk utbredd över hela landet och att elementarskolan som fanns i vissa städer bara var tillgänglig för ett fåtal. Skolorna skulle därför ordnas så att alla under barndomstiden fick en ”lika bildning” och när ”naturenlagan med full tydlighet framträda, lika tillfälle till utbildning i särskilda riktningar” (ibid. s. 62).

## Differentieringsbegreppet

Differentiering betyder olikhet, skiljaktighet eller åtskillnad. Att differentiera är att dela upp en helhet i delar. *Delbarheten* är en del i differentieringsfrågan. Mellan enheten och delarna finns mellanlägen, d.v.s. olika grad av differentiering, t.ex. utbildningsvägar och skolklasser. Differentiering inom skola och utbildning har i Sverige blivit liktydig med ”*en av skolan vidtagen åtgärd för uppdelning av en från början enhetlig utbildning i skilda om än inbördes beroende delar*”.<sup>2</sup> Det är viktigt att differentiering får stå för aktiva och medvetna steg för en uppdelning. Differentieringen sker genom skolan, dvs. alla de aktörer och aktioner som finns alltifrån skolpolitiska beslut till skolans dagliga verksamhet i varierande undervisningsformer och arbetssätt. Differentieringens subjekt är skolan och dess objekt är elever och utbildningsvägar.

Differentiering kan tjäna olika syften. Målet med en uppdelning kan vara att tjäna näringslivet och samhället. Men den kan också ha individens fria personlighetsutveckling som mål. En del menar att dessa båda mål kan förenas i en och samma differentieringsform, medan andra anser dem oförenliga.

Att de studerande förr eller senare måste delas upp – differentieras – på olika utbildningar är väl de flesta överens om. Oenigheten fanns och finns fortfarande i fråga om *när* det bör ske. I efterkrigstidens reformarbete var detta en kärnfråga och blev föremål för en lång tids debatt och diskussion, inte bara politiskt utan också mer eller mindre intensivt i olika grupper under tiden fram till 1970-talet då grundskolan var genomförd. Därefter försvann den mer eller mindre.

Utbildningens koppling till samhällsnyttan var långt in på 1900-talet stark. Förklaringar till differentieringen har således kunnat sökas i

samhället, t.ex. att olika grupper har haft olika förmåga till skilda uppgifter i samhället. Under de stora skolreformerna på 1900-talet har argumentationen kring differentiering mera byggts upp kring individegenskaper som begåvning, motivation och intresse. Man kan här påminna om de debatter som funnits om en gemensam grundskola, om en samlad gymnasial utbildning, om betygssystemets utformning, om begåvningsreserven och om intelligenstest och inträdesprov.

Utbildningsreformerna under 1900-talet gick i huvudsak ut på att undanröja utbildningshinder. Samtidigt med ett ökat välstånd och teknologisk utveckling har utbildningsnivån ökat. Den sociala utjämnningen i rekryteringen till utbildning utöver den obligatoriska har varit påtaglig men den sociala snedrekryteringen till högre utbildning har funnits och finns fortfarande kvar. Den verkar ha varit ganska opåverkad av de ekonomiska konjunkturernas variation, av politiska förändringar, av utbildningssystemets omorganisering och av ungdomskulturernas skiftningar. Sambandet mellan socialt ursprung och övergång till högre studier var ännu i början av 1990-talet starkt trots att vi kanske uppfattar de flesta utbildningshinder som undanröjda (SOU 1993:85, s. 177).

### Striden om enhetsskolan

Fridtjuv Berg, Ellen Key och andra framträdande samhällsdebattörer föreställde sig en skola som bröt med en tidigare uppdelning i parallella skolformer. En skola som utgick från barnens egna behov av intellektuell och social utveckling, grundad på ett samhälleligt behov av demokratisk utveckling och en förbättrad välfärd för alla. Överhuvudtaget var det flera av dessa debattörer som menade att man måste rycka upp alla föreställningar och traditioner kring utbildningen med rötterna. Så blev inte fallet.

I 1918 års skolkommision var frågan om en gemensam barndomsskola central. Socialdemokrater och liberaler, som då var i politisk majoritet, förordade en gemensam bottenskola på sex år. Läroverkslärarna och andra protesterade kraftigt. Genom att det liberala partiet genomgick en förändring – avradikalisering och splittring – under 1920-talet, blev reformen inte av.

Vårt nuvarande skolsystem kan ses som ett resultat inte bara av *intressekonflikter* i den politiskt skapade och styrda organisationen utan också av *målkonflikter*. En av dessa är målet att

minska den sociala snedrekryteringen och en är ”den nyttiga orättvisan” Redan 1918 års skolkommision konstaterade att vissa

”... framhållit faran av att de vidgade utsikterna för de fattigare klassernas barn att vinna eftersträfvade teoretiska utbildningsmöjligheter skulle medföra en ökad obenägenhet att ägna sig åt det praktiska livets uppgifter och att därigenom särskilt de kroppsarbetande klasserna skulle bli utsatta för en åderlåtning på sina mest dugande och bäst utrustade medlemmar, vilka i stället skulle lockas in på det intellektuella arbetets mer 'ansedda' fält. Följden därav anses kunna bli en minskad tillgång på kunniga och sin ansvarsställning fullt vuxna ledarpersonligheter inom arbetarklassen.”<sup>3</sup>

Kommissionen avvisade dessa farhågor, men de togs upp igen i en debattskrift 1938. Författaren menade att den individuella orättvisan med social snedrekrytering kompenserades av att bondeklassen och arbetarklassen stärktes och demokratin fördjupades genom denna paradox; ”en nyttig orättvisa”.<sup>4</sup>

Därefter följande utredningar och kommissioner stötte och blötte frågan om en enhetsskola. Den stora stöttestenen var differentieringsfrågan. 1927 års skolreform blev en kompromiss. Differentieringen sköts upp till efter fjärde årskursen och dubbel anknytning folkskola – realskola infördes, alltså både efter fjärde och sjätte årskursen. 1940 års skolutredning behandlade målkonflikten enbart med avseende på den potentiella utjämnningen mellan stad och land, där man befarade en ökad utarmning av landsbygden. I 1946 års skolkommision återuppväcktes argumentet och nu på ett tydligare sätt. Det antogs att om man delade upp eleverna på olika studielinjer redan i 11-årsåldern och samtidigt reducerade betydelsen av familjeinkomst genom stipendier m.m., skulle alla teoretiska begåvningar kunna urskiljas. Denna ”elitgrupp” kunde sedan förväntas gå över till högre studier.

Kommissionen ville inte ha någon organisatorisk uppdelning av eleverna förrän efter åttonde årskursen, något som inte tycks ha föresvävat den tidigare skolutredningen. I den hade man tillfrågat landets fyra professorer i pedagogik. Tre av dem förordade en tidig differentiering och den fjärde en något senare.<sup>5</sup> Utredningens expert i yrkesväglednings- och yrkesvalsfrågor förordade en sen differentiering för elever med mindre utpräglad

studiebegåvning. För elever med mer utpräglad studiebegåvning ansåg man att tidpunkten var likgiltig. Kommissionen såg inte, eller ville inte se, komplexiteten. Möjligen trodde man att det fanns ett enkelt svar och att det vetenskapliga i denna fråga kunde skiljas från det politiska.

1946 års skolkommision ledde till ett beslut om enhetsskolan. Differentieringsfrågan löstes, trodde man, genom att introducera det fria valet. Därmed kunde man slakta det av många avskydda parallellskolesystemet. Lösningen på differentieringsfrågan var individualisering. Man använde begrepp som pedagogisk differentiering liktydigt med individualisering. I själva verket byggdes den organisatoriska differentieringen in i den enskilda skolan. Under 1950-talet genomfördes försök med enhetsskolan. Specialundervisning etablerades främst i form av hjälpklasser och skolmognadsklasser men vidareutvecklades och differentierades under 1960-talet genom t.ex. läsklasser, observationsklasser, klasser för rörelsehindrade m.fl.

### Grundskolan

1957 års skolberedning arbetade i fyra år och avlämnade sju betänkanden, däribland huvudbetänkandet<sup>6</sup> samt ett tiotal arbeten som gjorts av beredningen själv eller av forskare och experter. En undersökning<sup>7</sup> kom att tillmätas stor betydelse i differentieringsfrågan men även andra undersökningar<sup>8,9</sup> fick stort inflytande. Dessa undersökningar gällde direkt eller indirekt differentieringsfrågan.

Den stora och övergripande politiska frågan var den om elevernas fördelning på olika utbildningsvägar. Beredningen diskuterade vid ett flertal tillfällen olika inlämnade promemorior. Varje sammanträde i skolberedningen 1959 och 1960 hade en stående punkt: ”Fortsatt behandling av differentieringsfrågan” (Marklund 1985). Huvudsekreteraren föreslog att man skulle arbeta fram en kompromiss, den s.k. Visbykompromissen.

Med Visbykompromissen<sup>10</sup> lämnade politikerna över till kommuner, skolor och lärare att klara av den individualisering som egentligen var en tillämpning av en inre organisatorisk differentiering. Försöksverksamheten hade tagits som intäkt för att de sammanhållna klasserna inte var sämre än de positivt differentierade klasserna, vilket senare Urban Dahllöf kunde visa<sup>11</sup> vara ett högst tveksamt resultat. Skolöverstyrelsens

uppföljning under 1960-talet visade att man fick en snedhet i elevernas val. Det ledde småningom till en förändring av tillvalen och ett slopande av linjeindelningen i årskurs 9. I den diskussion som föregick denna förändring dök det upp frågor – språkundervisningen, betygsfrågan och arbetsituationen i skolan – som satte fart på den politiska debatten igen.

Under hela 60-talet hade diskussionen om den inre organisatoriska differentieringen varit levande bland dem som arbetade i skolan och i fackliga sammanhang. Vissa, t.ex. Svenska arbetsgivareföreningen, tyckte att grundskolans dåliga resultat och förhållanden motiverade en tillbakagång till en urvalsskola. Borgerliga politiker hakade på med förslag om förstärkning av de praktiska tillvalsämnen. Skolan blev åter en central politisk fråga. Den ledde bl.a. över till en debatt om föräldrars rätt att välja skola för sina barn. En utredning (SEH-kommittén, Skolor med Enskild Huvudman) kom att sätta dagordningen för den kommande utvecklingen kring valfrihetsfrågan. 1980-talets diskussion visade att socialdemokraterna efterhand närmade sig de borgerliga tolkningarna av valfrihet. Det ledde till att Sverige i början av 1990-talet fick ett av världens mest liberala system för fristående skolor.

Dagens situation är något annorlunda. Den mest karakteristiska förändringen i senare års skolreformer är att man så tydligt gått över till ett tillvalssystem. Valfriheten har då kommit att växa fram som en övergripande princip inom nästan alla skolformer. Den har också kommit att gälla föräldrarnas möjligheter till val av skola och accepteras i alla läger – även om man haft olika tolkningar av innebörden. Begreppet valfrihet används på ett nästan slagordsmässigt sätt. Valfriheten har kommit att ge differentieringsfrågan en ny dimension och legitimerar den rådande differentieringen på annat sätt. Förklaringarna till differentieringen har genom detta i stor utsträckning förskjutits från förklaringar på samhällsnivå till förklaringar på individnivå. Det är individernas personliga val som förklarar den differentiering som finns. Den enskilde har valt på ett visst sätt, därför blir också utfallet på ett visst sätt. Men det är en annan historia.

*Erik Lindskog*

## Fotnoter

1. Berg, Fridtjuv (1883) *Folkskolan såsom bottenskola. Ett inlägg i en viktig samhällsfråga*. Lars Hökbergs förlag. Stockholm. Faksimilutgåva från Lärarförbundet till den svenska folkskolans 150-årsjubileum.
2. Marklund, Sixten (1985) *Skolsverige 1950–1975. Del 4: Differentieringsfrågan*. Liber Tryck. Stockholm.
3. Björk (1922), sid. 37–38.
4. Hirdman (1939), efter Isling (1980), kap. 20.2. Hirdman – citerad i Isling – menade dock att alla utbildningsspärar skulle tas bort på längre sikt. Jämför också Murray (1988).
5. Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdomar mm. Utlåtande avgivna till 1940 års skolutredning av R Anderberg, J Elmgren, D Katz och J Landquist, SOU 1943:19.
6. SOU 1961:30 *Grundskolan, 1957 års skolberedning*.
7. SOU 1961:13 *Individuella differenser och skoldifferentiering*.
8. SOU 1960:42 *Social- och personlighetspsykologiska faktorer i relation till skolans differentieringsproblem*.
9. Svensson, N. E. (1958) *Prestationsutveckling i olika differentieringsmiljöer*. Stencil. (Senare redovisades undersökningen i doktorsavhandlingen *Ability grouping and scholastic achievement*. 1962. Almqvist & Wiksell, Stockholm).
10. Visbykompromissen innebar en modell med 8 gemensamma grundskoleår och en linjeuppdelning i årskurs 9 men också tillval redan från årskurs 7. Skolberedningen försökte att undvika frågan om en uppdelning av elevgrupperingar från årskurs 7 med konstaterandet att ”*denna tillvalsgruppering ej kan uppfattas som identisk med vare sig en fullständig homogenisering från och med årskurs sju eller en s.k. nivågruppering.*”
11. Dahllöf, U. (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1. Kompass-projektet. Almqvist & Wiksell, Stockholm.

---

(forts fr. sid. 8)

I en historisk tillbakablick finns dock skäl att betona, att även om den sista stenen i grundskolebygget kom på plats just 1950, så hade ändock grunden lagts tidigare genom många års arbete med en allt bättre folkskola och med den kontakt mellan de parallella skolsystemen som successivt byggts samt 1940-talets erfarenheter

av nya former av realskoleutbildning. 1946 års skolkommissions enhälliga förslag spelade givetvis en avgörande roll men det kan i sin tur ses som ett uttryck för den ”utvecklingens egen gång” som det talas om i 1950 års skolproposition. Framväxten av den nioåriga grundskolan framstår som konsekvent och nära nog helt naturlig. *Gunnar Richardson*

## Referenser:

- S. Marklund, Skolsverige 1950-1975. Del 1. 1950 års reformbeslut. (1980)  
G. Richardson, Drömmen om en ny skola. (1983)



---

# *Yrkesämnet som blev obligatoriskt: Teknikämnets etablering och förändring i grundskolan 1965–1967*

---

Teknisk orientering dök upp som ett nytt ämne i grundskolans första läroplan 1962. Det innehöll ämnen som maskinlära, yrkesritning, materiallära, mekanik ellära och elektronik samt verkstadsarbete och hade inte funnits i enhetsskolan (Lgr 62, s. 365). Till 1969 års läroplansreform bytte det namn till teknik. Teknik blev då ett av fyra brett syftande men valbara ämnen (språk, teknik, konst och ekonomi). Grunden för ett allmänt och obligatoriskt teknikämne hade därmed sett dagens ljus. Men vad kan förklara att den obligatoriska utbildningen fick ett teknikämne just då och hur gick förändringen till?

## Den allmänna kontexten

Efterkrigstidens stora skolreformer leddes av den socialdemokratiska regeringen och av idéer om ett mer jämlikt och mer enhetligt skolsystem. Men de kom också att innebära ökad statlig kontroll och reglering av skolan (Rothstein 1986). Samtidigt var det inte enbart idéer om en ny skola som drev på förändringen, även föräldrarnas val av skolform för sina barn gav momentum till reformerna. Den ökade andel elever som gick realskolan ledde till problem med ökat antal elever som gick ut utan examen. Till detta kom en ökad nativitet.

Nya skolor behövdes till det mer teknikintensiva och föränderliga samhälle man såg framför sig. När radion gjorde ett program i tre delar om den nya grundskolan 1958, *Skolan i omvandling*, fick en "matematikmaskin" symbolisera det "föränderliga" samhälle som framtida generationer skulle utbildas för. Denna maskin behövde i första hand kvalificerade tekniker, konstruktörer, vetenskapsmän och ingenjörer, fick man veta, och på så sätt gjordes dessa till huvudgrupper för det den nya skolan skulle utbilda för. Det var ingen tillfällighet. Inom kulturhistorisk forskning brukar man

tala om det långa 1950-talet, en period som sträcker sig från krigsslutet till mitten av 1960-talet och som präglades av såväl teknikoptimism som ekonomisk tillväxt, om än "i skuggan av atombomben" (Godhe 2003. Jmf. Sandström 1989). Ordet "teknik" fanns på många läppar under denna tid.

Flera faktorer kan pekas ut som viktiga förutsättningar för etableringen av ett teknikämne i den obligatoriska utbildningen. En första sådan faktor var beslutet att förlänga skolplikten från sju till nio år, något som innebar att yrkesutbildningen påverkades eftersom många påbörjat den efter sitt sjunde år i folkskolan. Under försöken med enhetsskolan under 1950-talet hade man löst detta genom ett linjevalssystem där några linjer var yrkesinriktade (praktiska) och andra teoretiska, (gymnasieförberedande). En tredje typ var de s.k. allmänpraktiskt inriktade. Dessa riktade sig till en tredje och – som man då såg – växande elevtyp som behövde något mellan praktisk och teoretisk skolning.

Men försöken i enhetsskolan föll inte väl ut. Man ansåg att alltför många elever valde de teoretiska vägarna. 1957 års skolberedning fick i uppgift att förnya systemet. Deras lösning var inte alltför olik, mer av en förenkling av enhetsskolans tillvalssystem. Det intressanta i detta sammanhang är att ämnet Teknisk orientering infördes som del av detta nya och förenklade system. Ämnet bestod av en samling av småämnena som förekommit i enhetsskolans linjesystem. Namnet hade det fått för att det just fångade något av det gemensamma för dessa olika ämnen. Teknisk orientering var valbart i årskurs åtta och ingick i årskurs nio som ett ämne för de elever som valde teknisk linje. Eftersom teknisk linje inte gav behörighet för vidare studier lästes den nästan uteslutande av

killar med arbetarklassbakgrund. Ämnet var inte del av någon av de rent yrkesinriktade tvåbokstavslinjerna, utan teknisk linje får ses som en linje av en tredje typ, en linje som stod för en mer allmänpraktisk utbildning (SOU 1948:27, s. 194ff, 226f; Marklund 1981, s. 227ff).

Men inte heller detta föll väl ut. Tillvalssystemet upplevdes vara för krångligt (*Läroplansöversyn* 1967, s. 26f). Linjevallet avskaffades och man beslöt att förlägga den yrkesinriktade uppgiften till den nya gymnasieskola som planerades, något som innebar att tillvalsämnena i grundskolan fick helt nya premisser. De skulle därmed tilltala en bredare grupp elever, inte minst flickor. Detta öppnade för Teknisk orientering, som nu drog vinstlotten och blev ett av de fyra nya tillvalsämnena jämte konst, C-språk och ekonomi. Det var mot bakgrund av dessa förändringar som ämnet utvecklades under mitten av 1960-talet.

#### Utvecklingen av ämnet Teknisk orientering under 1960-talet

En mängd utvecklingsprojekt som rörde ämnet Teknisk orientering genomfördes under 1960-talet. ”Julbocken” var ett sådant, troligtvis det som fick störst genomslag i undervisningen i ämnet. Den skulle tillverkas i plåt och bland annat illustrera serietillverkningens fördelar. Det skrevs även läroböcker i ämnet. De skrevs av den ingenjör som hade varit ansvarig för Teknisk orientering då ämnet infördes i grundskolan, men texterna ansågs av många vara för teoretiska och kom enbart att tryckas i en upplaga.

De projekt som var mest intressanta i vårt sammanhang är de som Skolöverstyrelsen själv sanktionerade och som utvecklade de idéer som senare kom att ingå i ämnet Teknik i 1969 års läroplan. Utvecklingen leddes av Gösta Skoglund och Bertil Lydén. Till sin hjälp hade dessa Emanuel Waril. Huvuddelen av detta utvecklingsarbete pågick åren 1965–1967. Men låt mig först beskriva den större organisation som denna utveckling var en del av.

#### *En system för kontinuerlig reformering*

De förändringar som den svenska grundläggande utbildningen stod inför med grundskolereformen var stora. För att underlätta utvecklingen av grundskolan så valde man att bygga in ett system för kontinuerlig reformering. Skolöverstyrelsen blev ansvarig för denna. Flera strategier användes

såsom utvecklingsblock, pedagogiska arbetsgrupper (SPA), skolkonsulenter, fortbildningskonsulenter, läromedel, skollokalerna samt förlöpande diskussion inom undervisningsavdelningen (Bosson-Nordbö 1988). 1969 års läroplansreform genomfördes inom ramen för denna organisation och inte som 1962 års reform av en särskild kommission.

Gösta Skoglund, född 1922, blev fortbildningskonsulent i ämnet 1964 och kom att bli drivande i utvecklingen av ämnet Teknisk orientering. Han var ordförande i såväl ämnets arbetsgrupp som i den grupp som fick till uppgift att skriva den nya kursplanen i ämnet till Lgr 69. Själv arbetade han på Torsås skola i Kalmar län, ett av utvecklingsblocken i landet.

Skoglund hade, precis som många andra yrkeslärare i enhetsskola och grundskola vid denna tid, en något annorlunda historia än den vanliga läraren. Han utbildade sig till flygmekaniker vid Såtenäs flygflottilj i mitten av 1940-talet och blev 1948 erbjuden en tjänst i Etiopien, som han efter övervägande tillträdde. Där nere, med tiden i Eritrea, var han med och byggde upp flygvapnet i dessa länder (Waernberg 1999). Han arbetade främst med utbildning av flygmekaniker. År 1959 återvände han med familjen till Sverige och ville då byta inriktning. För en arbetsförmedlare i Gävle berättade han om sina idéer, bland annat att jobba med rehabilitering av alkoholister, men när arbetsförmedlaren fick höra om hans bakgrund som mekaniker bad han Gösta tänka om. Han berättade om den nya skola som just höll på att utprovas i landet, enhetsskolan, och om behovet av nya lärare, särskilt yrkeslärare med bakgrund som den Gösta hade. Så startade Göstas karriär i det svenska utbildningsväsendet. 1961 blev han klar med sin kompletterande lärarutbildning.

Ganska omgående blev han konsulent för yrkesämnen i Kalmar län och 1964 blev han en av Skolöverstyrelsens fortbildningskonsulenter, den med ansvar för yrkesämnena (inkl. Teknisk orientering). Till sin hjälp fick han med tiden Bertil Lydén, född 1938, en nyutexaminerad lärare i fysik, matematik och Teknisk orientering som arbetade i Emmaboda grundskola i Kalmar län och som Skoglund mött på en av de fortbildningskurser han hållit – en ung och entusiastisk lärare, som Skoglund i en intervju minns.

När Skoglund 1967 lämnade arbetet med Teknisk orientering på Skolöverstyrelsen 1967 för

att bli rektor i Örebro var Lydén den som tog över hans uppgifter. Utöver Lydén och Skoglund bör även Emanuel Waril nämnas. Waril var ingenjör i grunden och den som inom SÖ ansvarade för ämnet Teknologi på gymnasiet. Han hade en bred teknikhistorisk bildning och var av den för tiden radikala uppfattningen att Teknisk orientering bäst hörde hemma bland de samhällsorienterande ämnena. Dessa tre, och kanske i första hand Skoglund och Lydén, var de som under perioden 1965–1967 gav ämnet en ny inriktning.

### Glasprojektet

Den 13 december 1965 omskrevs projektet för första gången i den lokala tidningen *Barometern*. Det var medan Skoglund åkte runt i landet och berättade om det nya ämnet Teknisk orientering som glasindustrin kontaktade honom. Denna hade vid den tiden det tufft och ville visa upp området för eleverna. Skoglund minns det som ett avgörande tillfälle och skapade direkt ett arbetsområde av glas, något som senare realiserades i Lydéns undervisning i Emmaboda grundskola (intervju). I december 1966 spelades en film in där den nya typen av undervisning illustrerades. Filmen hade premiär i mars 1967, såväl tyska som engelska översättningar gjordes och det nya uppbygget i ämnet förklaras som följer i inledningen av filmen:

I ämnet Teknisk orientering indelas inte undervisningen i olika tekniska ämnen såsom t.ex. ritteknik, materiallära, hållfasthetslära, värmelära o.s.v. Hela ämnesstoffet presenteras i stället i s.k. arbetsområden. Det innebär att undervisningen samlas kring en teknisk produkt, process eller tjänst. När ett arbetsområde studeras ska de olika tekniska ämnena komma in i första hand. Men skolans övriga ämnen ska också anknytas på ett naturligt sätt. (film, Teknisk orientering)

### *Teknisk orientering i filmen från 1967*

I filmen får vi följa arbetet i Teknisk orientering genom det åtta lektioner långa arbetsområdet Glas. Under den första lektionen introduceras temat, det syftar till att skapa motivation för området (jmf MAKIS, en metodik som fördes fram i samband med Lgr 69). Eleverna fick själva ansvara för diabildsvisningen som behandlade området och dess historia. De ombeds att anteckna stödord under diabildsvisningen, något de lärt sig i ämnet svenska. Detta för att kunna besvara ett antal frågor som skulle ställas i slutet. Därmed

fick de också träna sig på att göra sammanfattningar, något de också lärt sig i ämnet svenska. Lydén förklarar att många lärarkategorier involverades i den högt integrerade undervisningen och att de såg sin chans att få med viktiga aspekter av just sina ämnen (intervju). Exempelvis hade Kalmar län vid denna tid en framgångsrik fortbildningskonsulent i ämnet svenska.

Under den andra lektionen fördjupade eleverna sin kunskap om glaset och dess historia. Lektionen var samplanerad med kemiläraren och eleverna fick bl.a. blanda ingredienserna till några vanliga glassorter. Mot slutet av lektionen delades eleverna upp och fick så långt det var möjligt välja den fortsatta inriktningen på arbetet med glasområdet efter eget intresse:

Glassmältarna ska sköta smältugnen, konstnärerna ska göra några exempel på formgivning och dekoration, teknikerna ska studera temperaturmätningmetoder, glasbruksarbetarna ska syssla med några av de arbetsmoment som hör till själva framställningsproceduren, grupp fem ska ägna sig åt att studera vilka olika typer av glasprodukter som tillverkas och grupp sex ska studera glasets historia. (film, Teknisk orientering)

De olika grupperna arbetade med sina uppgifter under dubbellektionen tre-fyra. Under dessa lektioner tändes även den specialgjorda ugnen, och de tre deglarna med olika glasblandningar fördes in. Lite senare fördes de ut och hälldes upp för att präglas med de stämplor som konstnärgruppen präglat, för att skapa medaljonger. Under lektion fem förberedde eleverna sina rapporter.

Rapporter och laborationsredogörelser skrivs ner på maskin och stencileras. Ritfilm är i vissa fall ett lämpligt hjälpmedel vid redovisningen. En elev från glasbruksarbetargruppen ritar skisser som sedan monteras för projektion. Kurvor och diagram bearbetas för att kunna redovisas i skriftprojektor. Man klipper och textar material för flaneltavlor och ritar skisser på bladdertavla [konstnärerna]. Om lämplig industri finns på hemorten kan redovisningen kompletteras med att någon av eleverna får i uppgift att fotografera typiska arbetsmiljöer och arbets-situationer eller ta med sig bandspelaren och göra en intervju med någon yrkesman. (film, Teknisk orientering)

Den sista lektionen användes för redovisning. "Alla har förberett sig noga för nu gäller det att undervisa klasskamraterna och försöka göra dom lika förtrogna med gruppens uppgifter och resultat som medlemmarna inom den egna grupper är."

## Utopiska idéer?

Skoglund, Lydén och Waril ville att ämnet skulle bli obligatoriskt, eller som man uttryckte det i ett PM från augusti 1966 "Den i PM föreslagna tekniska orienteringen synes ha ett stort allmänbildande värde och kunna fostra till tekniskt tänkande på ett sätt som vore värdefullt för alla människor." (PM 1966, s. 4).

Glasprojektet blev omskrivet i den lokala pressen, *Barometern*. Många av dessa artiklar lyfte fram den allmänpedagogiska karaktären på undervisningen, d.v.s. inte det tekniska området som sådant. I intervjuer hävdar Skoglund att hans intresse för Teknisk orientering inte handlade så mycket, eller kanske alls, om hans intresse för teknik utan snarare om en vilja att reformera skolan. Han hävdar att han blev chockad över att finna den svenska skolan så föråldrad i sin pedagogik när han återvände till Sverige 1959. Det stora problemet, enligt Skoglund, var bristen på koppling mellan ämnen. Teknisk orientering var särskilt lämpat för att öppna upp gränser mellan ämnen och på så sätt skapa sammanhang för eleverna.

Undervisningen i filmen var närmast utopisk till sin karaktär och ofta var detta reaktionen från lärare. I en recension i *Dagens Nyheter* frågar sig journalisten:

Är undervisningen där så samplanerad, fartfylld och stimulerande som elever från Emmaboda kunde visa fram i SÖ-konsulent Gösta Skoglunds filmgiv? Ånej, nog är spännvidden stor mellan mönsterlektion och vardagslektioner. Men den förra är till för att visa vägen. (*Dagens Nyheter* 1967)

Lydén berättar att filmen inte var realistisk så till vida att han själv aldrig var i närheten av den grad av samverkan som undervisningen i filmen krävde. Den enda integration han använde sig av var den som han kunde åstadkomma inom ramen för sina egna ämnen. Ett stort problem var att ämnet var valbart, vilket exempelvis innebar att en klass i ämnet Teknisk orientering kunde ha flera olika historielärare. Skoglund hävdar att han var medveten om ämnets utopiska karaktär och att han påpekade detta för lärarna han mötte:

Jag sa det när jag hade föreläsningar att gå inte hem och gör som jag säger, för när jag pratar så siktar jag mot stjärnorna, men ni når ju knappt trädtop-

parna. Ta stegvis av vad jag pratar om och börja den vägen. Men du vet, det var ju ett stort steg för dem. Du vet, jag kunde ju inte fortbilda dem. Jag var ute på fortbildningskurser och hade kanske en timmes föreläsning. Och jag pratade inte bara för yrkeslärare utan för andra grupper inom skolan. (intervju)

## Sammanfattande diskussion

Det var många idéer som utvecklades i den undervisning Skoglund och Lydén utvecklade och som de senare förde ner i den nya kursplanen för ämnet Teknik. (Arbetet med den nya kursplanen påbörjades i mars 1966 och skrevs alltså parallellt med att glasprojektet genomfördes och redovisades.)

En av de nya idéerna var att inte längre sätta ämnen som hållfasthetslära, materiallära o.s.v. i centrum. I stället blev begreppen "teknisk produkt, process eller tjänst" det centrum som ämnets undervisning skulle kretsa kring. På så sätt kunde alla övriga ämnen i skolan passas in genom att de skulle bidra med sina perspektiv på en produkt, process eller tjänst. Historieämnet med det historiska perspektivet, samhällskunskap med ekonomiska perspektiv, teckning med estetiska o.s.v. Till det nya hörde också pedagogiken med arbetsområden, ett begrepp som ämnet Teknisk orientering var först med att snappa upp under 1965 men som sedan spred sig kvickt till andra ämnen och blev den dominerande idén bakom pedagogiken i Lgr 69 (för mer detaljerad information om dessa förändringar hänvisar jag till en engelsk artikel som är under färdigställande).

Båda dessa idéer öppnade upp ämnet från att bestå av en hård "traditionell" teknikkärna till att göra denna kärna likställd med andra ämnen, d.v.s. de förekom i den omfattning de bidrog till kunskap relevant för den aktuella produkten, processen eller tjänsten i fråga. Det yrkesinriktade ämnet Teknisk orientering hade därmed förändrats och blivit ett ämne som siktade mot en bredare publik och mot att bli det centrum som skolans andra ämnen kunde cirkla kring. Obligatoriskt blev ämnet dock inte förrän 1980, då det integrerades i den naturorienterande ämnesgruppen. Därmed miste det också mycket av sin tvärvetenskapliga karaktär.

*Magnus Hultén*

## Litteratur

“Blickfång för skolan” *Dagens Nyheter* 16 March (1967).

Bosson-Nordbö, Maj. “Om reformarbetet” I: *Grundskolan 25 år: En jubileumsbok: Skola i utveckling: dokumentation från konferens anordnad av SÖ och Utbildningsförlaget i december 1987*, red. Kerstin Thorsén (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1988).

Marklund, Sixten, *Skolsverige 1950–1975: Del 2: Försöksverksamheten* (Stockholm: Liber, 1981).

“Glaset i grundskolan” *Barometern* 13 December (1965).

Godhe, Michael, *Morgondagens experter: tekniken, ungdomen och framsteget i populärvetenskap och science fiction i Sverige under det långa 1950-talet* (Stockholm: Carlssons, 2003).

Intervjuer med Gösta Skoglund och Bertil Lydén vid ett flertal tillfällen under 2008–2009.

*Lgr 69.*

*Läroplansöversyn grundskolan* (Stockholm: SÖ-förlaget, 1967).

“PM från sakkunniga i ämnesgruppen för hemkunskap och barnavård i samband med översyn av grundskolans läroplan 1966-08-15”, Läroplansarbete för grundskolan, Lgr 69 SE/RA/420262/29/F I a, vol. 2, 4.

Rothstein, Bo, *Den socialdemokratiska staten – reformer och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik* (Lund: Arkiv avhandlingsserie 21, 1986).

Sandström, Ulf, “Pedagogik för ett föränderligt samhälle: teknik och skola i 1950-talets debatt” I: *Årsböcker i svensk undervisningshistoria, volym 163*, red. Urban Dahllöf, m.fl. (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1989).

*Skolan i omvandling, del I*, radioprogram från 1958.

“Skolfilm om glas spelas in i Emmaboda grundskola” *Barometern* December 8 (1966). SOU 1948:27.

*Teknisk orientering*. Regissör, Bengt Nordsjö (Sverige: Skolöverstyrelsen, 1967).

Waernberg, Jan, *Svenska vingar över Etiopien* (Stockholm: Svensk Flyghistorisk Förening, 1999).

---

## *Ett besök på Campus Blåsenhus i Uppsala*

---

En dag i november förra året tog ett tjugotal medlemmar en buss ned till Norrköping för en innehållsrik seminariedag om ”Skolan, förr nu och ni framtiden”. I år gjorde Föreningen den 29 september en ny utflykt, denna gång till Uppsala och dess nyaste campus – Blåsenhus. Där har universitetet samlat en rad verksamheter som rör bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande. Dessa områden samsas med psykologisk forskning och utbildning.

Vi 27 som deltog (alltså glädjande nog ännu lite fler än förra året!) fick under besöket en allmän presentation av husets utbildningsvetenskapliga verksamheter.

Besöket inleddes med att vår ordförande Solveig Paulsson hälsade välkommen. Med tydlig värme harangerade hon värdarna på stället, ”de unga pojkarna” Esbjörn Larsson och Johannes Westberg samt den ”äldre pojke”, Stig G. Nordström, som inom FSUH:s styrelse talat för detta besök. Av de två ”unga pojkarna” hade Esbjörn förhinder i sin egenskap av just nybliven pappa, varför Johannes hade ryckt in som sammanhållare av dagen.

Förmiddagen ägnades åt den nu så aktuella lärarutbildningen, medan eftermiddagen var forskningsorienterad. Besöket avslutades med en rundvandring i det toppmoderna huset med dess olika slag av innovativ undervisningsteknisk utrustning.

**Lärarutbildningen** presenterades av Jörgen Mattlar, som i sin avhandling ”Skolbokspropaganda?” gjort en ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk. Han beskrev översiktligt det nya systemet med fokus på Uppsalas arbete för att säkra den examensrätt som senare i oktober ska prövas av Högskoleverket. Myndigheten ska göra en ”saklig bedömning” av förutsättningar och planer hos samtliga 29 universitet och högskolor som vill bedriva lärarutbildning. En intressant fråga som kom upp var om och i så fall vilka regionala hänsyn som kommer att tas.

Universitetet planerar för följande utbildningar: Förskolelärare, grundlärare med inriktning på årskurserna 1–3, 4–6 och fritidshem, ämneslärare för årskurserna 7–9 och gymnasieskolan. Enda lärarutbildning man inte avser att ha är den till yrkeslärare. Jörgen visade hur utbildningen under de nio eller tio terminerna tänks bli fördelad på huvudämnen, biämnena, utbildningsvetenskaplig kärna och verksamhetsförlagd utbildning.

Ett övergripande intryck var att lärarutbildningens hittillsvarande – på gott och ont – stora valfrihet nu har stramats upp i betydande utsträckning. Vi noterade också hur Uppsala universitet i sina planer har skrivit fram en internationalisering av lärarutbildningen.

Eftermiddagen inleddes av Johannes Westberg, vars forskningsområde är förskolans historia. I sin avhandling studerade han förutsättningarna för förskolepedagogikens framväxt. Johannes berättade om **Nationella forskarskolan**, vars två fäder var Donald Broady och Ulf P. Lundgren. Dess syfte är att väcka intresse för just vår förenings fokus – utbildningens historia. Intresset för detta tema visade sig vara överraskande stort. Johannes hade räknat fram hela 110 avhandlingar med utbildningshistorisk inriktning under perioden 1990–2002.

Skolans förste koordinator var Esbjörn Larsson, som 2008 avlöstes av Johannes Westberg. Efter en start 2006 med fyra doktorander samlar man i dag 30 doktorander från hela Sverige. Skolan

bedriver också kurser i forskarutbildning samt anordnar konferenser och seminarier, senast förra året den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen och närmast i månadsskiftet september-oktober ett seminarium i Umeå om Norrlandsfrågan i utbildningen.

Dagens andra utbildningshistoriska tema hade den frejdiga rubriken ”**Vältalighet och mannafostran**”. Det var Stefan Rimm, som i sin kommande avhandling avser att beskriva något icke mindre imponerande, nämligen ”Retorikundervisning, medborgarideal och maskuliniteter i svenska skolor 1724–1807”. De två årtalen beskriver den period som en svensk skolordning gällde och de skolor som studeras är trivialskolor och gymnasier. De som utbildades där skulle sedan normalt bli präster, ämbetsmän, jurister eller lärare. Eftersom denna skolordning innebar ett ökat statskyrkligt inflytande, fick skolan den dubbla målsättningen att bibringa disciplinerna dels kunskap, dels dygd. Det blev då naturligt att låta också texterna i retorikutbildningen bli djupt moraliskt fostrande. Därmed följde också att skolretoriken förblev statisk i en föränderlig värld. Så använde man t.ex. samma retorikbok i hundra år! Metodiken var den traditionella: teori, klassikerläsning (Cicero!) och efterbildning.

Johannes Westberg återkom sedan med en kort redovisning av **Den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen** i oktober 2009 i Uppsala. Temat var ”Utbildningens sociala och kulturella historia”. Under två dagar samlades 170 deltagare i 24 sessioner med 128 papers. En konferensrapport är på väg och kan rekvideras från [esbjorn.larsson@edu.uu.se](mailto:esbjorn.larsson@edu.uu.se) eller via telefonkontakt på 018-471 76 25. Nästa nordiska konferens äger rum 2012.

Fjärde föredragande var Germund Larsson, forskningsassistent och arkivarie vid Forskarskolan som öst ur **utbildningshistoriska källor vid Landsarkivet i Uppsala (ULA)**. Bland sådana märks fr.a. examenskataloger och protokoll. Särskilt de senare från det tidiga 1800-talet kan bjuda på ingående och livaktiga beskrivningar av t.ex. disciplinärenden. Andra intressanta källor är registatur, diariéer och olika ekonomiska dokument.

Eftermiddagens presentationer avslutades av Johannes Westberg med en översikt över **den just nu aktuella verksamheten**. Här märktes arbete på en ny lärobok för universitetens grundutbildning, ”Utbildningshistoria – en introduktion”. Boken kommer att innehålla bidrag från är yngre forskare alltifrån Lund till Umeå. Huvudfokus ligger på 18- och 1900-talen. Utgivning planeras på Studentlitteratur hösten 2011.

Hela studiebesöket avrundades sedan med att intendenten Anders Jansson stolt fick ta oss på en **rundvandring** genom det toppmoderna Blåsenhus med plats för 350 arbetande i f.n. fyra institutioner. Tre kärnbegrepp för Blåsenhus är ny teknik, tillgänglighet och miljöhänsyn.

Sammanfattningsvis var detta en dag som glädde, inte minst genom att den visade på **betydelsen av möten över generationer och av det historiska perspektivet**. Innehållet i beslutet att reformera lärarutbildningen kunde här belysas och diskuteras utifrån såväl personliga som forskningsgrundade erfarenheter från tidigare reformer. Vår dag i Blåsenhus bidrog på det sättet till att lyfta fram **utbildningshistoria som ett hela tiden pågående samtal** där förväntningar och erfarenheter avhandlas och prövas.

Vid penna och tangenter

Bertil Bucht

Vägvalsredaktör



Föreningen för svensk undervisningshistoria bildades 1920 med det uttryckliga syftet att verka för insamlandet av undervisningshistoriskt material och sprida kunskapen om svensk undervisningshistoria. I detta arbete har föreningen givit ut mer än 210 volymer i sin välkända skriftserie *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*. Vanligtvis ger föreningen ut två eller tre böcker om året. Dessa kan aningen bestå av nyttgåvor av äldre skrifter och dokument eller aktuell forskning inom det utbildningshistoriska fältet. Exempel på senare års utgivning är:

- *Minnen och dokument XI: Var det bättre förr? En avgångsklass 1947 berättar om de första åren som folkskollärare* (ÅSU 206) från 2007.
- Professor Anders Nilssons *Yrkesutbildningen i Sverige 1850-1910* (ÅSU 208) från 2008.
- Docent Torgny Nevéus *I katedern på orgelstolen vid bikuporna: en folkskollärares verksamhet för hundra år sedan* (ÅSU 210) från 2009.
- Docent Anna B. Larssons (red.) *Fostran i skola och utbildning: historiska perspektiv* (ÅSU 212)

Utöver årsböckerna ger föreningen sedan 2001 även ut tidskriften *Vägval i skolans historia*. I *Vägval* bjuds läsaren på kortare artiklar som problematiserar förändringar inom det svenska utbildningsväsendet. De som skriver i *Vägval* är ofta aktiva forskare, men ibland återfinns också texter av politiker som varit med och format skolan. Exempel på den senare formen av artiklar återfinns i nr 3–4 2004 som innehåller artiklar skrivna av Beatrice Ask, Inger Davidson, Odd Eiken, Bengt Göransson, Lena Hjelm-Wallen, Larz Johansson, Ulf Larsson, Agneta Rehnvall, Gunnar Richardson, Erland Ringborg och Ingegerd Wärnersson.

Vid sidan om den omfattande utgivningen medverkar föreningen även i arrangerandet av konferenser och symposier som rör historiska aspekter på aktuella skolfrågor idag. Bland dessa kan exempelvis nämnas konferenserna ”Att leda en skola – mission possible? En konferens om rektors roll” (2008) samt ”Svensk skola i världen – bättre eller sämre? En konferens om internationella kunskapsmätningar” (2009).

Den som blir medlem i föreningen bidrar inte bara till att främja svensk undervisningshistorisk forskning, utan får dessutom samtliga nya volymer av årsböckerna och nya nummer av *Vägval* hemskickade via posten. Vidare ges medlemmar också möjlighet att delta i medlemsresor av utbildningshistoriskt intresse. Under hösten 2010 besökte föreningen exempelvis lärarutbildningen i Uppsala och bjöds på rundvandring samt presentationer av den Nationella forskarskolan i utbildningshistoria.

Medlemskap erhålls genom att sätta in årsavgiften – 250 kronor – på plusgiro 58001-9. Studenter under utbildning betalar endast 100 kronor och makar som bara önskar en gemensam uppsättning av årsböcker och tidskrifter betalar 300 kronor för bägges medlemskap. Glöm inte att ange namn och adress i samband med inbetalningen.