

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

GYMNASIE-
INSPEKTÖRER
MINNS

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Uppsala
Universitetsbibliotek
Blåsenhusbiblioteket
E: kc(p)

GYMNASIEINSPEKTÖRER MINNS

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÅRGÅNG LXXIV 1994 VOLYM 177
UNDER REDAKTION AV STIG G NORDSTRÖM

MINNEN OCH DOKUMENT IV

GYMNASIE-
INSPEKTÖRER
MINNS

Red: Bengt Thelin

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Redaktör: Docent Stig G Nordström

Adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

Telefon: 018 – 51 05 50

Postgiro: 5 80 01 – 9

Medlemsavgift: 100 kr

Tidigare utgivna volymer kan beställas och i mån
av tillgång expedieras från ovanstående adress.

*Visst ekonomiskt stöd från Lärarnas Riksförbund
har bidragit till att göra utgivningen möjlig.*

© Föreningen för svensk undervisningshistoria och resp författare

ISBN 91-85130-49-4

ISSN 0347-8461

Reprocentralen HSC Uppsala 1994

Innehåll

Förord	6
<i>Evald Palmlund:</i> Skolöverstyrelsens gymnasieinspektörer	9
<i>Tord Adolfsson:</i> Det är alltid tufft att skriva framtidsläroplaner	25
<i>Harry Aronson:</i> Religionskunskap och filosofi	38
<i>Britt Behrman:</i> Det bästa arbete jag haft	52
<i>Gunnar Eidevall:</i> Resor i gymnasieskolornas värld	62
<i>Göran R Eriksson:</i> Glimtar i backspegeln	68
<i>Sten Forselius:</i> Biologi och naturkunskap	78
<i>Sven Hilding:</i> Från lärare till byråkrat	91
<i>Urban Hjelm:</i> "Ihr naht euch wieder, schwankende Gestalten" – en "gi" i tyska ser tillbaka	103
<i>Erland Kruckenberg:</i> Aldrig får man vara riktigt glad...	117
<i>Yngve Lindberg:</i> Från skogarna i Lappland till Kungliga Huvudstaden	122
<i>Yngve Möller:</i> Ljunt brännvin och färska wienerbröd	130
<i>Stina Nicklasson:</i> Reflexioner kring ämnet samhällskunskap, dess uppkomst och etablerande i undervisningen	136
<i>Evald Palmlund:</i> Utvecklingsagent och tillsynsman	148
<i>Bengt Silfverberg:</i> Ingenjörutbildning i förvandling	154
<i>Doris Skoglund:</i> En "handelsresande" berättar	163
<i>Gustaf Ögren:</i> "Känn dig själv och andra"	176

Förord

Föreliggande volym är den fjärde i den serie Minnen och dokument, som ingår i FSUH:s utgivning. Tidigare har utkommit *Skolledare minns* (1990:164), *Gamla småskolor och deras lärare* (1991:166) samt *Skolinspektörer minns* (1994:174). Liksom den sistnämnda volymen är den som nu presenteras en antologi skriven av medlemmar i en kår av skolfunktionärer som inte längre finns. Det var 1982, som gymnasieinspektionen upphörde efter att ha existerat i 16 år. Det är en kort period i vårt skolväsendes historia, i synnerhet i jämförelse med skolinspektörskåren, som hann bli 130 år gammal!

Men kort är inte liktydigt med betydelselös. Tvärtom var det i ett händelserikt och dynamiskt skede som gymnasieinspektörerna verkade. De hade en central roll att spela för att förverkliga den av 1964 års riksdag beslutade gymnasiereformen med dess nya ämnen och kursplaner, förändrade betygssystem och annorlunda kunskaps- och standardkontroll. Den sistnämnda uppgiften innebar att inspektörerna på sätt och vis kom att ersätta den gamla censorsinstitutionen vid studentexamen. De fick också uppleva ungdomsrevoltens år och tillkomsten av en ny typ av gymnasium, när genom riksdagsbeslutet 1968 den tvååriga fackskolan och de yrkesförberedande utbildningarna 1971 slogs samman med det allmänna gymnasiet och vi fick den integrerade gymnasieskolan och därmed en ny läroplan, den s k Lgy 70.

Detta breddade och sammanhållna gymnasium – i internationell jämförelse något tämligen unikt – förändrade i viss mån karaktären på gymnasieinspektörernas arbete. De yrkesförberedande linjernas elever och lärare representerade en ny målgrupp och med annorlunda bakgrund än den inspektörerna dittills mött. Antalet elever och skolor ökade utan att någon motsvarande tillväxt skedde av antalet inspektörer. Tvärtom gjordes en viss nedskärning av anslaget.

När verksamheten började existerade ännu knappast den senare så frekventa termen utvärdering i den svenska pedagogikvokabulären. Möjligen talades om evaluering, men då avsågs i första hand betyg och elevbedömning. Intressant är att ett standardverk som *Psykologisk-Pedagogisk Uppslagsbok* saknar termen. Detsamma gäller allmänna uppslagsverk i Sverige utgivna så sent som i början av 1990-talet. Ordet saknas

också i den instruktion, som reglerade verksamheten. Men visst var det utvärdering, närmare bestämt en typ av expertutvärdering, som inspektörerna sysslade med.

I varje fall de långtidsförordnade inspektörerna fick en nationell överblick över sina ämnen i fråga om kursplanetolkning, tillämpning och metodik som var unik. Likaså skaffade de sig stor förtrogenhet med läromedel och lokaler och med de olika skolornas "kultur", som dagens centralt anställda utvärderare, vilka enligt uppgift icke får "överskrida kommungränsen", torde ha svårt att nå upp till. Deras funktion var av både kontrollerande och rådgivande art, även om med tiden och med ungdomsskolans tillväxt den senare funktionen tog överhanden. I den examenfria skolan spelade gymnasieinspektionen en viktig roll som garant för kvalitet och likvärdig standard landet över. Kanske är det för tidigt att avgöra om gymnasieinspektionens avskaffande var ett misstag. Att många fortfarande saknar inspektörerna får man ett bestämt intryck av vid samtal med skolledare och lärare som hade med dem att göra. En av svagheterna med inspektörerna var att de var för få, vilket i sin tur berodde på att de ansågs för dyra – om man räknar blott i pengar.

Främsta syftet med den här volymen är att tillgodose det rena utbildningshistoriska, icke "nyttointriktade" intresset, således att för disciplinens egen skull dokumentera och belysa ett skede och en funktion i vår skolas utveckling som nu är avslutat. Det andra syftet är mera pragmatiskt. Gymnasieinspektörerna har rent allmänt åtskilligt att berätta om det svenska gymnasiet i ett viktigt förändrings- och utvecklingsskede. De representerar ett kunnande och en erfarenhet som inte bör gå till spillo bara därför att de själva inte längre finns med i "systemet". Framför allt gäller detta deras ämnesinsikter och deras roll i läroplans- och utvecklingsarbetet inom respektive ämnesområden. De representerar ett ämnes- och kunskaphistoriskt vetande som rimligtvis måste vara av värde och intresse för dem som i dag och i framtiden har ansvar för sådan verksamhet. Unga gymnasielärare, som är i färd med att bygga upp sin "professionalitet", torde också ha en hel del att hämta om sina ämnens utveckling. För mera ingående studium av gymnasieinspektionen och för eventuell pedagogisk-historisk forskning finns de årliga rapporterna tillgängliga på Riksarkivet. För sådana syften kan den här volymen förhoppningsvis tjäna som en introduktion.

Beträffande urvalet av författare är det endast flerårsförordnade inspektörer med lång erfarenhet som kommer till tals. Vidare har ambitionen varit att täcka så stor del av gymnasieskolans ämnesuppsättning som möjligt. Vad gäller de traditionella ämnena har detta i stort sett lyckats, medan det av olika skäl inte gått att få med några av de rent yrkesförberedande utbildningarna med undantag för vårdkunskap och kontorsteknik. Fördel-

ningen kvinnor-män är illa tillgodosedd men speglar den verklighet som rådde, i synnerhet de första åren.

Bidragen är alfabetiskt ordnade efter författarnamn. Undantaget är Evald Palmlunds första artikel, som ger en viktig historisk och analyserande bakgrund till hela gymnasieinspektionen. Den var visserligen publicerad även i Skolledare minns, men det har tätt sig naturligt att ta med den också i denna volym som en inledning.

Författarna har haft full frihet att skriva efter eget skön. En del har valt att göra en tämligen strikt deskription och analys av sitt ämne, andra har i mer kåserande form lagt tyngdpunkten vid de yttre förhållandena med resor, möten med lärare och elever och tidstypiska situationer. Gemensamt för alla är att de har intressanta ting att berätta och att de uppenbarligen med glädje ser tillbaka på den tid då de verkade som kringresande experter. Någon surmulenhet över att det gick som det gick märks inte. Undantaget är det stänk av bitterhet och förvåning en del har gett uttryck för över att inte någon från SÖ:s verksledning eller annan berörd chefskategori ansåg sig ha tid att medverka i någon form av tack- eller avskedsceremoni när gymnasieinspektionen lades ned och övergick till att bli historia. Men moren hade gjort sin tjänst och kunde gå.

Från FSUH:s sida skall dock inte tacket utebli. De forna inspektörernas beredvillighet att medverka i den här volymen och vad de har att berätta berikar utan tvekan på ett värdefullt sätt vår undervisnings samtidshistoria. Föreningens medlemmar och andra som får skriften i sin hand önskas en nöjsam läsning.

Bengt Thelin

Evald Palmlund:

Skolöverstyrelsens gymnasieinspektörer

Är gymnasieinspektionen redan historia? Tydligen, åtminstone nutidshistoria. Vi som var med erinrar naturligtvis fortfarande varandra om de heroiska åren och deras bråda slut, som gamla lumparkompisar berättar skrönor, när de träffas efter många år. Det kunde vara frestande att berätta sådana historier, eller spegla stämningar från resorna runt landet: förväntningar inför en ny skola, glädje och besvikelse vid konfrontationer med lärare och skolledningar, eftertankarna på tågresan hem. Men detta får nog stanna i privatbiografen.

Gymnasieinspektionens tillkomst

Vid gymnasiereformen 1965 inrättades en inspektion med fackinspektörer knutna till skolöverstyrelsen. Dess verksamhetsområde utvidgades ordentligt, när gymnasieskolan tillkom 1970, bl a genom att yrkesämnena krävde en ny typ av fackexpertis. Behov inom skolan motiverade gymnasieinspektionens tillkomst, dess accentförskjutningar och det dagliga arbetet. Men verksamheten upphörde 1982 genom en organisatorisk förändring, omorganisationen av den statliga skoladministrationen. I sitt betänkande Ett nytt gymnasium (SOU 1963:42) diskuterade 1960 års gymnasieutredning examensväsendet vid olika gymnasiala skolor. Vid de allmänna gymnasierna hölls studentexamen med skriftlig och muntlig prövning, den senare övervakad av censorer med uppgift att ta ställning till den enskilde abiturientens godkännande eller underkännande. Vid de tekniska gymnasierna avslutades studierna med ett avgångsförhör, övervakat av examensombud. Vid handelsgymnasierna användes också centralt utarbetade prov. Censorer och examensombud representerade skolornas avnämare, dvs universitet, högskolor, myndigheter och företag. De svarade för en utifrån kommande kontroll av och insyn i skolan och upprätthöll en regelbunden kontakt mellan gymnasieutbildningen och dess avnämargrupper.

Gymnasieutredningen fann detta system mindre lämpligt för det integrerade gymnasium som planerades. Den avvisade emellertid också bestämt tanken att ett system med enbart centralt utfärdade anvisningar skulle räcka för att lösa ekvivaliseringsuppgiften, ge aktuell ämnesinformation och skapa kontakt mellan skola och avnämare. Dessa uppgifter krävde, enligt utredningens mening, en rådgivande och kontrollerande institution, ett organ som förfogade över sakkunskap och erfarenhet beträffande gymnasieundervisningen och innehöll representanter för näringsliv, förvaltning och universitet. Gymnasieutredningen ansåg därför att ett system med skriftliga prov av delvis ny typ och en fackinspektion skulle vara den bästa ersättningen för dåvarande examensprocedurer.

Gymnasieinspektionen skulle utgöra en konsulentorganisation av hög valör. Särskilt under den nya gymnasieorganisationens första tid var en rådgivande diskussion ute på skolorna viktig. Till skillnad från tidigare resande ämneskonsulenter skulle inspektörerna emellertid också granska undervisningen. De skulle gå igenom skriftliga arbeten och dessas bedömning, uppmärksamma hur det självständiga arbetet bedrevs och åhöra lektioner. De skulle uppmärksamma bibliotek och annan utrustning och hålla konferenser med lärarna. De skulle rapportera sina iakttagelser till SÖ. Men de skulle inte som censorer ta ställning till enskilda elevers godkännande i en studentexamen. Deras verksamhet skulle inte heller begränsas till gymnasiestudiernas avslutning, utan spridas över hela året och helst alla årskurser. Den nya inspektörskåren borde omfatta kvalificerade ämnesexperter i gymnasiet skilda ämnen, så att olika ämnesgrupper var väl företrädda. Den borde rekryteras bland universitets- och högskolelärare, gymnasierektorer och gymnasielärare. En del borde vara heltidstjänstgörande, andra deltidstjänstgörande eller en kortare tid lediga från annan tjänst. Vid sidan av sin reseverksamhet skulle de heltidstjänstgörande anlitas som ämnesexperter, i provkonstruktion, kursplanarbete, lärarfortbildning och arbete inom SÖ.

Utredningen beräknade att en volym på 35 heltidstjänster skulle behövas vid fullt utbyggd gymnasieinspektion. Lönen skulle motsvara en gymnasierektors. Av de 35 tjänsterna kunde 15 vara heltidstjänster, förslagsvis förordnandetjänster med titeln gymnasieråd, medan SÖ fritt skulle få disponera återstående tjänster, dels för förordnanden om minst ett halvt år, dels för kortare förordnanden om genomsnittligt tre veckor för universitetslärare och företrädare för allmän tjänst och näringsliv.

I regeringens proposition om reformering av de gymnasiala skolorna erinrades om ett tidigare beslut att fackskolor skulle vara examensfria. Också i det nya integrerade gymnasiet skulle av praktiska skäl "en examensprocedur med karaktär av slutprovning" vara omöjlig. Men för att slutbetygen från gymnasiet skulle bli så långt möjligt jämförbara i hela ri-

ket, behövde lärarna hjälp och stöd vid betygsättningen. Ett viktigt hjälpmedel var de föreslagna centralt givna, normerande proven. Departementschefen förordade också att en fackinspektion med betygsekvivalerande, ämnesinformerande och rådgivande uppgifter inrättades.

Gymnasieinspektörernas verksamhet avgränsades gentemot andra befattningshavares inom skolväsendet. Skolinspektörerna vid länskolnämnderna hade inte den nödvändiga ämnesinriktningen för de insatser på det gymnasiala stadiet som krävdes, och nämnderna skulle därför, om de fick ansvaret, behöva förstärkas med särskild expertis. De skulle inte heller tillfredsställande kunna svara för riksekvivaleringen av betygen och kontakter med avnämarna. Fortbildningskonsulenterna, vid fortbildningsinstitut och länskolnämnder, hade inga inspekterande och kontrollerande uppgifter: deras huvuduppgift var att organisera och medverka i lärarfortbildningen. De ämneskonsulenter som var knutna till SÖ skulle i fortsättningen komma att företrädesvis arbeta med uppgifter inom verket. Det var en väl definierad nisch som departementschefen etablerade för gymnasieinspektörerna.

Departementschefen Ragnar Edenman stannade för titeln gymnasieinspektör som den mest adekvata för de anställda befattningshavarna. Av de 35 heltidstjänsterna borde ungefär 25 disponeras för heltidsanställda inspektörer, drygt hälften med sexårsförordnande och övriga med kortare förordnanden. Resterande tjänstevolym, motsvarande 10 heltidstjänster borde disponeras för mera tillfälliga förordnanden. SÖ borde i varje särskilt fall kunna fastställa stationeringsort. Försöksvis skulle gymnasieinspektionen också utnyttjas för fackskolan. Riksdagen beslöt 1964 om inrättande av en till SÖ knuten gymnasieinspektion med den sammansättning och de uppgifter som beskrivits av gymnasieutredningen och föreslagits i regeringens proposition.

Gymnasieinspektörerna 1966–1971

De första gymnasieinspektörerna tillsattes läsåret 1966/67, dels ett antal av regeringen förordnade, dels ett antal med kortare förordnande. De närmaste åren byggdes organisationen ut till fulla 35 tjänster, fördelade på sexårsförordnanden (ordinarie), ettårs- och terminsförordnanden (extra ordinarie) och kortare arvodesförordnanden (bl a avnämarrrepresentanter). Verksamheten kom att bedrivas i enlighet med skrivningar i utredningen och propositionen, till att börja med utan skriftliga instruktioner. I de fr o m 1968 fastställda skriftliga anvisningarna betonades att inspektörerna vid sina skolbesök skulle uppmärksamma undervisningens överensstämmelse med i läroplaner angivna mål, arbetsformer och stoffurval, beakta utrustning och läromedel samt – i betygsekvivalerande syfte – kon-

trollera betygsnivå och betygsspridning. De skulle delge skolledning och lärare sina synpunkter vid den enskilda skolan och rapportera till SÖ, om kursplaner och anvisningar behövde ändras eller om det behövdes nya läromedel eller lärarfortbildning. Inom sina ämnesområden skulle de arbeta för den pedagogiska utvecklingen, medverka vid utarbetandet av centrala prov och delta i lärarfortbildning och information. I en särskild promemoria informerades länskolnämnder, skolstyrelser och skolor om gymnasieinspektörernas verksamhet. I denna preciserades rutiner för kontakter, konferenser och andra aktiviteter ute på skolorna.

Gymnasieutredningens betänkande, regeringspropositionen, riksdagsbeslutet och SÖ:s anvisningar gav ramar för inspektionens organisation och verksamhet alltifrån starten. Tämmligen snabbt etablerades därutöver en praxis, som emellertid tillät stora variationer mellan de olika inspektörernas arbete och flexibilitet i organisationen år från år. Den omedelbara ledningen av gymnasieinspektionen låg till att börja med hos ett undervisningsråd på SÖ:s undervisningsavdelning, efter omorganisationen på dess skolavdelning, först Hans-Erik Östlundh och sedan Bengt Jacobson. De senare åren fungerade en av gymnasieinspektörerna direkt under skolrådet på skolavdelningen som samordnare och föredragande i ärenden gällande gymnasieinspektionen, före mig sedermera länskolinspektören Stina Nicklasson.

Under gymnasieinspektionens första år engagerades inspektörerna framför allt i arbetet med att i praktiken omsätta den stora gymnasie reformen. Flera av dem hade deltagit i kursplanearbete för den nya läroplanen och tillhört de expertgrupper av ämnessakkunniga som informerat landets skolor om det nya gymnasium som beslutats. Inspektörerna fortsatte denna information om ett nytt betygssystem, om nya arbetsformer som långläxa, beting och specialarbete, om de nya kursplanerna och om nya läromedel. Tillsammans med studierektorerna, också de en ny tjänstekategori, bidrog de i väsentlig grad till att ett nytt gymnasium inte bara blev en reform på papperet utan också innebar en modernisering av undervisningen. Så långt möjligt uppmärksammades därvid också fackskolan.

Det ansågs önskvärt att gymnasieinspektörerna följde utvecklingen inom sina ämnen både vid universitet och högskolor och internationellt. Genom att delta i konferenser och arbetsgrupper fick de i viss utsträckning möjlighet att tillgodose detta önskemål.

Gymnasieinspektörerna i gymnasieskolan 1971–1982

I samband med den integrerade gymnasieskolans tillkomst 1971 vidgades gymnasieinspektörernas verksamhetsområde till att gälla hela ungdomsskolan. Därför förordnades inspektörer med inriktning på de nya linjerna

och ämnena, med viss uttunning av representationen inom det tidigare gymnasiets traditionella ämnen som följd. De nya inspektörerna kom att få samma centrala roll vid informationen om kursplaner, betygssättning och utrustning ute på skolorna under gymnasieskolans uppbyggnadsskede som gymnasieinspektionen haft vid "det nya gymnasiets" tillkomst. De rekryterades huvudsakligen inom den grupp studierektorer, lärare och andra experter på yrkesundervisning som utarbetat kursplaner för de nya ämnena. I en riksdagsmotion av Gunnar Richardson m fl (motion 1972:695) noterades att gymnasieinspektionens verksamhet förskjutits från den kontrollerande till den rådgivande funktionen. Motionärerna ansåg att det "utomordentliga instrument" som SÖ hade i "gymnasieinspektionen med dess högt kvalificerade personal" inte hade utnyttjats för att skaffa information om "undervisningens faktiska resultat" fullt ut. Motionärerna ville att gymnasieinspektionen skulle byggas ut och anpassas till den integrerade gymnasieskolan, så att den åter skulle kunna bli "en fackinspektion med kontrollerande uppgifter".

Utbildningsutskottet (UbU 1972:24) erinrade om att regeringen i ett särskilt beslut 1966 understrukt att den inspekterande verksamheten skulle vara en huvuduppgift och att gymnasieinspektörerna skulle verka för enhetlighet i betygssättningen. Denna uppgift gällde i gymnasieskolan på samma sätt som i gymnasiet. Utskottet utgick från att SÖ i samband med anslagsframställningar prövade frågan om ytterligare gymnasieinspektörstjänster. Motionen avstyrktes emellertid av utskottet, och riksdagen följde utskottet. SÖ ansåg sig inte kunna föreslå den utökning av antalet tjänster som utbildningsutskottet rekommenderat, men begärde årligen 35 tjänster de följande åren. I samband med besparingar inom hela skoladministrationen reducerades dessa äskanden de sista åren till 32.

Med oförändrad eller något krympt tjänstevolyum arbetade gymnasieinspektionen sitt sista decennium inom ett väsentligen större område än det från början tänkta. I och med gymnasieskolans tillkomst kom det att obligatoriskt omfatta inte bara de 3- och 4-åriga gymnasielinjerna, motsvarande det tidigare gymnasiet, utan också de övervägande teoretiska 2-åriga linjerna, motsvarande fackskolan, och de mera yrkesinriktade 2-åriga linjerna, motsvarande yrkesskolan. Gymnasieorterna blev flera, inte minst genom jordbruks- och skogsbruksskolorna på den rena landsbygden.

Behovet av inspektion inom den expanderande kommunala vuxenutbildningen föranledde ett medgivande som innebar att också denna skulle kunna inrymmas i gymnasieinspektionen. Önskemålet att så skulle ske tillgodosågs, huvudsakligen genom särskilt förordnade experter på denna skolform, i mindre utsträckning genom att också andra inspektörer följde vuxenundervisningen vid de gymnasieskolor de besökte. Inom

sina kompetensområden bevakade fackinspektörerna också gymnasieskolans specialkurser. Enstaka korttidsförordnade inspektörer förordnades med huvudsaklig inriktning på sådana. Nya linjer som drifts- och underhållsteknisk linje bevakades genom korttidsförordnade specialister. Punktinsatser gjordes av experter på t ex studie- och yrkesorientering och biblioteksverksamhet.

Det utökade verksamhetsområdet bidrog till den accentförskjutning till förmån för rådgivning som påtalades i t ex riksdagsmotionen 1972. Även annat spelade emellertid in. De första åren för läroplanen 1965 krävde tonvikt på informationen om ett nytt gymnasium, och åren närmast efter 1971 motiverade motsvarande accentuering av nyheterna i gymnasieskolan, inte minst bland lärare och skolledare på de nya markerat yrkesinriktade linjerna. Därmed blev skolbesöken inom gymnasiets traditionella ämnen glesare och kontrollen av kursplaner och betygsbestämmelser svårare att genomföra. Särskilt besvärligt var detta för den enskilde inspektören, i första hand inriktad på de egna skolämnena, att få den överblick över hela miljön i gymnasieskolan som varit önskvärd.

Utvärdering av gymnasieinspektionen

Utvärderingen av gymnasieinspektörernas egen verksamhet skedde kontinuerligt, främst vid de konferenser med inspektörerna som hölls på SÖ vid slutet av varje verksamhetsår. En samlad utvärdering gjordes av rikskontrollverket. Dess rapport förelåg sommaren 1980 (dnr 1979:531).

RRV:s bedömning avsåg inte hela gymnasieinspektionen utan bara den del som med revisionens egen term kallades utvärdering. Den ingick som en del av en granskning av SÖ:s hela utvärdering av skolan. Den byggde på en genomgång av skriftlig dokumentation och på intervjuer. Med sina utgångspunkter och sitt studieval kom RRV fram till följande kritiska anmärkningar mot gymnasieinspektionen:

- att det saknades en tillräckligt genomarbetad och dokumenterad strategi för inspektionens arbete,
- att rådgivningen dominerade på bekostnad av uppföljning och utvärdering,
- att insamling, bearbetning och presentation av information om gymnasieskolan inte var systematisk och i alltför hög grad beroende av den enskilde inspektörens personliga uppfattning om sitt arbete,
- att inspektörernas kontakter med skolstyrelser och länskolnämnder var otillräckliga,
- att en uppföljning av iakttagelser ute på skolorna vanligtvis saknades,
- att möjligheterna att samordna gymnasieinspektörernas iakttagelser med övrig utvärdering av gymnasieskolan inte tillvaratogs,

- att bearbetningen och användningen på SÖ av inspektörernas iakttagelser borde kunna förbättras,
- att SÖ inte hade utvärderat gymnasieinspektionen.

RRV föreslog att SÖ skulle ta initiativ till en omprövning av gymnasieinspektionens inriktning, uppgifter och organisation och om det visade sig behövt framlägga förslag till ändringar hos regeringen. Även utan en sådan översyn borde vissa åtgärder på kort sikt vidtas. Ett sådant åtgärdsförslag preciserades. När RRV avgav sin rapport, hade arbetet på en omorganisation av hela den statliga skoladministrationen redan påbörjats. Någon exklusiv omprövning av gymnasieinspektörernas verksamhet kom aldrig till stånd. Med något undantag var också RRV:s förslag till åtgärder på kort sikt överspelade.

Skolöverstyrelsens gymnasieinspektion upphör

I överensstämmelse med Skoladministrativa kommitténs betänkande Förklarad skoladministration (SOU 1980:5) föreslog regeringen 1980 (prop 1980/81:107) att tjänsterna som gymnasieinspektör avvecklades fr o m den 1 juli 1982. De direkt fältinriktade uppgifterna skulle i framtiden huvudsakligen ombesörjas av länskolnämnderna.

Regeringens föredragande, statsrådet Britt Mogård, ansåg liksom SAK att det inte längre var ändamålsenligt eller möjligt att genomföra en utvärdering av den gymnasiala utbildningen i hela landet, t ex med avseende på kunskaper och färdigheter, genom särskilda ämnesföreträdare och med en administration av det slag gymnasieinspektionen utgjorde. Gymnasieinspektionens funktioner skulle fördelas mellan SÖ och länskolnämnderna.

Riksdagen beslutade som regeringen föreslagit. Läsåret 1981/82 blev det sista året med gymnasieinspektörer direkt knutna till SÖ och med uppgift att garantera en likvärdig utbildning i hela landet. Läsårets karaktär av avvecklingsår underströks ytterligare av att gymnasieinspektionen inte kunde tilldelas resmedel tillräckliga för 32 tjänster med fullt resschema enligt gängse praxis.

Till den avslutande konferens som i vanlig ordning anordnades hade generaldirektören, överdirektören och skolrådet på skolavdelningen i tur och ordning tillfrågats om de ville delta, men ingen av dem hade tillfälle. Det blev jag som fick uppdraget att tacka gymnasieinspektörerna för de gångna åren.

Verksamheten som gymnasieinspektör

Den beskrivning av gymnasieinspektörernas verksamhet som följer här ger en annan bild av inspektionen än RRV:s, bl a som följd av en annan

syn på hur utvärderingsfunktionen ska uppfattas och ses i sitt sammanhang.

Redan en kort historik visar att gymnasieinspektörernas kontroll- och uppgifter ofta vägts mot och spelats ut mot deras rådgivande. I själva verket kan emellertid de båda funktionerna underordnas en övergripande uppgift, den att verka för en likvärdig undervisning i landets alla gymnasieskolor, kvantitativt vad gäller kursinnehåll och med samma bedömning och betygsättning av prestationerna.

För gymnasieinspektörerna var det sättet att se vägledande. Den framställning som följer kommer sålunda inte att isolera deras kontroll av betygsättning och kursplanering från andra delar av verksamheten som rådgivning på skolorna, information och utvecklingsarbete. För att så långt som möjligt åstadkomma likvärdighet i undervisningen undersökte inspektörerna hur man gör, talade om hur man inte fick göra och diskuterade hur man kunde eller borde göra. Det unika i deras verksamhet var att de bedrev huvuddelen av den i fältarbete ute i skolorna. Genom dem var SÖ kontinuerligt närvarande i gymnasieskolan med fysiska personer, inte bara i form av skriftliga dokument.

Inspektörskategorier

Från början fanns det inom inspektörskåren tjänstemän med olika bakgrund och anställningsförhållanden. En grupp utgjordes av de ordinarie gymnasieinspektörer som i gymnasieutredningens betänkande kallades gymnasieråd. De var förordnade på sex år, vid ett tillfälle tre år. Deras anställningsvillkor parallellställdes ursprungligen med läroverksrektorernas, men följde inte med när dessas tidsbundna förordnanden förvandlades till tillsvidareförordnanden. I praktiken hävdades deras "ordinariestatus" genomgående fram till avvecklingen 1982. Med ett i sammanhanget irrelevant undantag omförordnades de, flera pensionerades som gymnasieinspektörer, alla upplevde sina anställningar som ordinarie på samma sätt som rektorerna. Mer än andra svarade inspektörerna i denna grupp, i regel 13 stycken, för kontinuiteten inom inspektionen.

De ordinarie gymnasieinspektörerna hade, med ett par undantag, haft en betydande erfarenhet som gymnasielärare före förordnandet som inspektör. Majoriteten av dem var fil dr, fil lic, civilekonom eller civilingenjör. Någon enstaka var fil mag, två efter gymnasieskolans tillkomst yrkeslärare. Flera hade i sin tidigare verksamhet varit universitets- eller lärarhögskolelärare, skolledare på gymnasienivå, undervisningsråd eller skolkonsulent i SÖ. De ordinarie inspektörerna tillsattes av regeringen efter anmälan från SÖ:s generaldirektör. Fackligt var de organiserade i Gymnasieinspektörernas förening inom Saco-SR. De sista åren var in-

spektören i religionskunskap Harry Aronson ordförande i denna förening.

En andra grupp av gymnasieinspektörer utgjordes av de extra ordinarie gymnasieinspektörer som förordnats på i regel ett år. En förutsättning för förordnandena var att de efter ett år skulle återgå till sin ordinarie anställning, med få undantag en tjänst vid gymnasieskola eller lärarhögskola. En del av dem återkom ett senare år eller omförordnades omedelbart ännu ett år. Varje år gjordes en bedömning av vilka ämnen eller linjer som bäst behövde förstärkning genom extra ordinarie inspektörer. Tjänsterna utannonserades och söktes, och SÖ hade bemyndigande att förordna. Det var attraktiva tjänster, med ibland 30-talet sökande. De som förordnades hade i stort sett samma meritering som de ordinarie. En tillgång hade denna kategori i sina färskas erfarenheter av egen undervisning och i sina möjligheter att mellan förordnandena omsätta och pröva sina iakttagelser i egna klasser.

En tredje grupp utgjordes av korttidsförordnade gymnasieinspektörer, som tjänstgjorde någon månad till en full termin. Majoriteten av dem verkade inom något mindre frekvent ämnesområde eller inom specialiteter som studie- och yrkesorientering, biblioteksverksamhet, gymnasieskolans specialundervisning och kommunal vuxenutbildning. Också de korttidsförordnade gymnasieinspektörerna var fackinspektörer, med erfarenheter från gymnasieskolan, från kursplanearbete, lärarutbildning eller universitetsundervisning, för de speciella komvuxinspektörerna självfallet från kommunal vuxenutbildning.

För extra ordinarie och korttidsförordnade inspektörer disponerades varje år 16–20 tjänster. Tillsammans med de ordinarie täckte de gymnasieskolans samtliga linjer och ämnen. Ambitionen var att göra ett besök vid varje skola i de ämnen som förekom vid skolan minst vart tredje år. Det lyckades i stort sett.

En fjärde grupp utgjordes av avnämarrrepresentanter, förordnade av SÖ för 2–3 veckor. Universitet, högskolor, arbetsmarknadsorganisationer, branschorganisationer, landstingsförbundet, kommunförbundet och myndigheter anmodades föreslå lämpliga personer, varefter SÖ sovrade och förordnade. Tillfälligtvis återfanns länsskolnämnder, elev- och föräldraorganisationer och riksidsrottsförbundet bland förslagsställarna.

Varje år kunde 40–70 avnämarrrepresentanter förordnas, tillsammans motsvarande 2–3 fulla inspektörstjänster. I allmänhet föreslog gymnasieskolans avnämare sådana personer som redan på olika sätt var engagerade i utbildning, undervisning och skolpolitik. De kunde tillföra de skolor de besökte nyttig information om studier och arbetsliv efter skolåren, men framför allt kunde de efter sina förordnanden i sin normala verksamhet arbeta med konkreta kunskaper om gymnasieskolan.

Utvärderingsnivåer

Bedömning av och mera systematisk utvärdering av gymnasieskolan görs på olika nivåer. Den enskilde elevens prestationer och situation skall bedömas. Den fortgående undervisningen skall kontrolleras och utvärderas. En mera övergripande utvärdering av gymnasieskolans organisation och inriktning eller delar av denna måste med jämna mellanrum göras. Åren 1966–1982 fanns ett instrument för denna utvärdering i gymnasieinspektörerna, centralt placerade och verksamma, men också engagerade på lokal nivå. Här följer en kort beskrivning av utvärderingssystemet de år då gymnasieinspektörerna verkade.

Bedömningen av den enskilde eleven gjorde lärarna. Det skedde med hjälp av prov och betyg, men också genom iakttagelser och samtal som syftade till att skapa en gynnsam studiesituation. Hjälpmedel var också överläggningar i konferenser med kolleger, gemensamma prov och anvisningar om betygsättning m m. På skolorna hade skolledningen det direkta ansvaret för att gällande bestämmelser tillämpades. Gymnasieinspektörerna studerade vid sina besök provuppgifter och lösningar och gick igenom betygsjournaler. I ämnen med centralt givna prov kunde de jämföra resultaten på dessa med satta termins-, års- och slutbetyg. Deras påpekanden vid konferenser med lärare och skolledning var ett viktigt hjälpmedel för anpassningen av enskilda lärares och skolors betygsättning till normer och praxis i landet som helhet.

De av SÖ utarbetade centralt givna proven i vissa ämnen var ett annat viktigt hjälpmedel för lärarna vid bedömningen av eleverna. De tjänade dels som prov för den enskilde eleven, ett i raden av andra skriftliga prov, dels och främst som ett instrument för läraren vid anpassningen av sin betygsnivå och betygsspridning efter de normer som gällde för landets samtliga gymnasieskolor. Gymnasieinspektörerna deltog rutinmässigt i konstruktionen av proven, ofta som huvudansvariga, och i utarbetandet av normtabeller och bedömningsmönster. De kunde redan vid sina skolbesök följa upp användningen, gå igenom rättning och bedömning och studera provens funktion i den löpande undervisningen.

På det lokala planet utvärderade lärare och elever tillsammans undervisningen i de olika ämnena. Syftet var dels att bedöma i vilken utsträckning överenskomna studiemål under en period uppnåtts, dels att skapa underlag för den fortsatta planeringen i klassen. Ramarna för kursinnehållet angavs i första hand med gällande kursplaner och i andra hand av tillgängliga läromedel. Skolledningen hade det direkta ansvaret för att en sådan utvärdering kom till stånd och att den inriktades på centrala moment enligt kursplanerna. Vid sina skolbesök hade gymnasieinspektörerna genom att följa lektionerna relativt goda möjligheter att kontrollera

hur gällande bestämmelser om stoff och metoder i de enskilda ämnena följdes. Deras påpekanden var till hjälp för rektor och studierektor, som av naturliga skäl inte kunde vara specialister på mer än en bråkdel av gymnasieskolans ämnen. I konferenser med skolledning, lärare och elever kunde inspektörerna stimulera till en ämnesinriktad, men också i viss mån övergripande, debatt om kursinnehåll och kursplanering, då och då informera om och kommentera nya kursplaner. De kunde anvisa alternativa lösningar inom de ramar som de skriftliga dokumenten angav, inte minst de lösningar de funnit vid andra skolor som de besökt.

Kontrollen av betygsättningen gällde slutresultaten i fråga om kunskaper och färdigheter hos eleverna, bedömningen av lektioner och planering av undervisningen. I inspektörernas praxis bedömdes denna senare typ av utvärdering, kombinerad med stimulansinsatser, som minst lika angelägen som betygskontrollen. Genom sin gedigna sakkunskap kunde gymnasieinspektörerna på ett självständigt sätt utveckla ämnena snabbare än vad som kunnat ske genom den omständligare proceduren med ständigt nya skriftliga kommentarer till kursplanernas mål och huvudmoment.

Skolans materiella villkor, lokaler, utrustning och läromedel kan vara avgörande för undervisningens kvalitet. Inspektörernas bedömning av den enskilda skolans behov ledde väl oftast till rekommendationer om upprustning, som måste hänvisas till skolledning, skolstyrelse eller länskolnämnd för vidare överväganden och beslut. Många gånger kunde dock inspektören t ex vid en nyutrustning av skolan anvisa fullt godtagbara lösningar, billigare än dem som ett mekaniskt accepterande av det kommersiella utbudet erbjöd. Inte minst utrustningen av dyra skolverkstäder och institutioner kunde ibland bli ändamålsenligare, när skolledningen drog fördel av gymnasieinspektörens breda orientering, möjligheten att komplettera föråldrade utrustningslistor med ny materielkunskap. För sitt utvecklingsarbete behövde SÖ ständigt ny, aktuell kunskap om situationen på skolorna. Gymnasieinspektörerna kunde i sitt nära samarbete med skolkonsulenter, arbetsgrupper och SÖ:s byråer bidra med sådan kunskap. Inte minst kunde gymnasieinspektionen som en problemsökande fältorganisation slå larm om förhållanden som krävt omedelbara åtgärder eller belysa mera stadigvarande missförhållanden, problem med olämpliga eller föråldrade kursplaner, svårigheter i tolkningen av gällande bestämmelser o dyl. Inspektörernas utvärdering var intimt knuten till åtgärder, som redan vidtagits eller uppfattats som angelägna att genomföra.

Varje inspektör hade utöver sin verksamhet som fackinspektör att bedöma gymnasieskolan som organisation och undervisningssystem. Denna bedömning hade en naturlig begränsning, beroende på inspektörens ämnesinriktade kompetens och lojalitetsinriktning, men kären som helhet

kunde ge ett spektrum av synpunkter också på gymnasieskolans struktur i stort och direkt förse SÖ med arbetsmaterial för mera långsiktiga förändringar av skolan, indirekt också förse statsmakterna med sådant material. Under den period gymnasieinspektörerna verkade arbetade de ständigt på såväl lokal som central nivå med utvärdering av gymnasieskolan, dess slutresultat och dess undervisningsprocess. På den regionala nivån däremot, i skolsystemet representerad av länskolnämnderna, inskränktes deras aktivitet i regel till informationsutbyte, ofta gällande förhållandena på en enskild skola. Inte så sällan kunde informationen ges vid konferenser på skolorna, i den mån nämnden – och skolstyrelsen – lät sig representeras vid dessa konferenser. Länskolnämnder och skolstyrelser hade rutinmässigt tillgång till inspektörernas resscheman. Intensivinspektion av ett län, med inriktning på gymnasieskolan som helhet, eller på ett enskilt ämne, förekom de sista åren, då i nära samråd med respektive länskolnämnd. Men nämnderna hade grundskolan som huvudsakligt verksamhetsområde.

Resplan, resevolym

SÖ utarbetade en resplan för de ordinarie och extra ordinarie gymnasieinspektörerna. Ansvarig var antingen det undervisningsråd som de första åren var inspektörernas närmaste chef eller senare den av gymnasieinspektörerna som samordnade verksamheten. Denna större resplan kompletterades efter hand med planer för de korttidsförordnade inspektörerna, även avnämningarrepresentanterna. Resplanen tillställdes alla gymnasieskolor, skolstyrelser och länskolnämnder. En särskild plan bilades för rutinbesök av minst en inspektör per år vid varje länskolnämnd.

I en promemoria preciserades kontakterna mellan skolan och inspektören. Skolan skulle enligt denna några veckor före besöket tillställa inspektören vissa uppgifter, bl a om skolans schema och lärare. Inspektören diskuterade sedan per brev eller telefon med skolledningen uppläggningsplaneringen av bl a konferenser. Vid besöket fick han ytterligare arbetsmaterial, såsom betygsjournaler, lösningar av centralt givna prov, planeringsdokument och konferensprotokoll.

Antalet besöksdagar på skolorna reglerades av vad som ansågs som rimlig arbetsbörda och av tillgången på medel för resor och traktamente. I resplanen lades utöver skolbesöken in introduktions- och utvärderingskonferenser vid början och slutet av ett verksamhetsår. För en helårsförordnad inspektör var resdagarna för skolbesök 80–100 per år, för övriga fackinspektörer i proportion till förordnandetiden, för en avnämningarrepresentant t ex 8 dagar av ett tvåveckorsförordnande. Gymnasieinspektionens samordnare reste till skolor 40–50 dagar per år. Uppskattningsvis

innebar 32–35 gymnasieinspektörstjänster 2 500–3 000 mandagar per år ute på skolorna.

Den tjänstgöringstid som inte användes för skolbesök disponerades för förberedelser och efterarbete, de ovan nämnda gemensamma konferenserna, deltagande i arbetsgrupper för provkonstruktion och kursplanutveckling, lärarfortbildning, smärre utredningar och undersökningar inom ramen för SÖ:s allmänna verksamhet, remissarbete, korrespondens med skolor, lärare och elever, deltagande i konferenser kring skolfrågor, utarbetande av skriftliga rapporter. I viss utsträckning deltog inspektörerna i konferenser utomlands.

Rapportering

Gymnasieinspektörerna rapporterade muntligen och skriftligen på olika nivåer inom skolsystemet. Den som vill bilda sig en uppfattning om rapporteringens art och omfattning kan därför inte nöja sig med att studera tillgänglig skriftlig dokumentation.

På skolorna rapporterade gymnasieinspektörerna sina iakttagelser direkt i samband med besöken. Det skedde i regel muntligen, främst i konferenser med skolledning, lärare och elever. De redovisade därvid sin bedömning av skolans betygsättning, undervisning och utrustning. En viss uppföljning ägde rum, antingen så att en annan inspektör vid kommande års besök kontrollerade att markerade brister rättades till eller, undantagsvis, genom att samme inspektör återkom ett år senare. En skriftlig dokumentation av inspektörens utvärdering vid en viss skola utgjorde de protokoll eller minnesanteckningar från konferensen som bevarades på ämnesinstitutionerna. Missförhållanden av allvarigare natur rapporterades till skolstyrelse eller länskolnämnd, när så ansågs motiverat. Undantagsvis anmäldes förhållandena vid en enskild skola till gymnasieinspektionens samordnare, närmast för att ge honom möjlighet till eventuell uppföljning omedelbart eller under ett kommande resår.

Förmodligen skedde den mest omfattande rapporteringen om förhållandena inom gymnasieskolan till centralt placerade intressenter muntligen, i samtal med en ämneskollega bland skolkonsulenterna, inom arbetsgrupper och vid konferenser, vid byrå-, avdelnings- och kanslisammanträden på SÖ. Inspektörerna avgav individuellt en skriftlig rapport till SÖ vid slutet av ett förordnande eller, om förordnandet gällt för mer än ett år, vid slutet av varje läsår. Fackinspektörerna ägnade huvuddelen av sina rapporter åt en expertbedömning av undervisning, betygsättning och utrustning inom sitt eller sina ämnen, men de behandlade också övergripande problem inom gymnasieskolan. Avnämningarrepresentanterna redovisade i kortare rapporter sina intryck och erfarenheter från skolbesöken.

Sedan 70-talets början bearbetades rapporterna i årliga sammanfattningar, och under de sista åren sammanställdes dessutom temarapporter kring övergripande frågor av grupper inom inspektörskåren, som under ett läsår speciellt studerats av gruppen. En samlad rapport från en intensivinspektion av gymnasieskolorna i Hallands län tillkom 1980. Ett större material med inspektörssynpunkter på praxis i gymnasieskolan, Gymnasieskolans läroplan i praktiken, tillställdes den sittande gymnasieutredningen 1979.

Inspektörernas rapporter och sammanfattningarna distribuerades till gymnasieskolor, skolstyrelser och länskolnämnder. På detta sätt fick skolorna och andra berörda inom skolsystemet ständigt en aktuell bedömning av bl a undervisningen i olika ämnen. I många fall diskuterades också rapporterna i ämnesinriktade eller övergripande konferenser på skolorna.

Gymnasieinspektörernas bedömning av situationen på skolorna kom självfallet också berörda tjänstemän på SÖ till del, genom muntlig och skriftlig rapportering. De sista åren sammanställdes inspektörernas probleminventering och förslag byråvis på skolavdelningen i årliga översikter, som användes i det löpande arbetet.

Avslutande synpunkter

En viktig uppgift för gymnasieinspektörerna var att upprätthålla närkontakten mellan SÖ och gymnasieskolorna. Kontrollen av hur betygsättningen fungerade och av att centralt utfärdade bestämmelser följdes var en sida av arbetet ute på skolorna, den rådgivande och aktiverande insatsen en annan. Vid skolbesöken skaffade sig inspektörerna den allsidiga och konkreta bild av nuläget i skolorna som redovisades muntligen och skriftligen till SÖ och som var det viktigaste allsidiga faktaunderlaget för centrala åtgärder inom gymnasieskolan mellan de stora gymnasiereformerna. De skriftliga rapporternas betydelse som information till skolorna och allmänhetens opinionsbildare var uppenbar.

Eftersom inspektörerna hade som en klart angiven uppgift att övervaka betygsättningen, var det lämpligt att de som en sekundär uppgift hade att delta i utformningen av de centralt givna proven. Det ansågs angeläget för dem att dels skaffa sig en överblick över hela systemet med centralt givna prov, dels ute på skolorna precisera provens funktion. Det senare visade sig värdefullt bl a för att avdramatisera den hetsiga debatt om prov och betyg som på vissa skolor tog sig extrema uttryck t ex i bojkott av de centralt givna proven.

Kontakten mellan gymnasieinspektörerna och lärarutbildningen var viktig. Rutinmässigt skedde den vid de årliga lärarutbildardagar som anordnades, innan lärarhögskolorna lösgjordes från SÖ. I viss utsträckning

deltog inspektörerna också i SÖ:s sommarkurser som föreläsare och aktiva deltagare, och flera inspektörer ställde regelbundet upp varje år någon gång som ledare av länsstudiedagar i något län. Engagemanget i lärarfortbildningen sågs som en naturlig fortsättning av gymnasieinspektörernas verksamhet på skolorna, där konferenserna vid besöken hade starka inslag av fortbildning.

Gymnasieinspektören var jämte skolkonsulenten SÖ:s lättillgängliga ämnesexpertis. I vissa ämnen, där det saknades konsulent, var han eller hon den ende ämnesexperten med anställning vid SÖ. Inspektören deltog i kursplanearbete och annat utvecklingsarbete, både för att tillföra sådant arbete sina erfarenheter och sitt kunnande och för att informera sig själv inför skolbesöken.

Det fanns en tendens att sudda ut gränserna mellan de resande inspektörerna och SÖ:s stationära tjänstemän, ett behov av att använda SÖ:s alla tjänstemän som en samlad resurs. Mot en sådan tendens talade inspektionens "kritiska uppdrag" att bedöma gällande kursplaners realism i konfrontationen med skolornas verklighet. Hade inspektören själv direkt stått bakom kursplanen, minskade, menade man, hans möjlighet att utöva sådan kritik.

Gymnasieinspektörerna var en grupp högt kompetenta företrädare för skolans olika ämnen. De hade ofta en syn på ämnesinnehåll och metoder i undervisningen som låg före eller vid sidan av vad som kodifierats i kursplaner, tillkomna för många år sedan. De ansåg sig ha både rätt och skyldighet att framföra sin syn och därmed demonstrera den självständighet och variationsförmåga gentemot mera kompromissbetonade eller abstrakta skrivningar i centrala rekommendationer och förslag som man önskade också hos läraren, självfallet inom den vida ram som kursplanernas målformuleringar och huvudmomentangivelser angav.

Gymnasieinspektionen var ett föga byråkratiskt inslag inom SÖ. Den praktiska samordningen, inkluderande föredragningar i tjänsteärenden, utarbetande av resplaner och kontakter inom och utom SÖ, kunde skötas på en halv inspektörstjänst och en kontorsassistenttjänst, tidvis förstärkt med en kontoristtjänst. Inspektörernas assistent var alla åren Eva Osten-Sacken. Den helt övervägande delen av tillgängliga resurser användes för arbete ute på skolorna i en flexibel organisation. Inspektörerna arbetade utan alltför strikta instruktioner, vilket ledde till individuella variationer i fråga om tonvikt på kontroll, rådgivning, information eller problemsökande. De olika förordnandetyperna bidrog ytterligare till flexibiliteten, så att från år till år hänsyn kunde tas till de olika ämnenas behov och under en period av några få år skolans samtliga ämnen kunde bevakas.

Vart tog gymnasiinspektörerna vägen efter 1982?

Gymnasiinspektionen upphörde inte, så menade tillskyndarna av omorganisationen, utan flyttades över till länskolnämnderna. Men inspektörerna skingrades. Av de 13 ordinarie pensionerades en som uppnått pensionsåldern och fyra något eller några år i förtid. En blev skolinspektör vid en länskolnämnd. Tre blev avdelningsdirektörer vid länskolnämnder och två inom SÖ. Två återgick till bastjänster som metodiklektorer. Kapitalet av kunskap skingrades. Perspektivet är för kort för att avgöra vad som förlorats, men kanske bl a detta:

- en viss garanti för att betygen i gymnasieskolan sattes efter likartade normer i hela landet,
- närkontakten mellan skolorna och den centrala myndigheten, kontinuerligt och över hela spektrum av ämnen och linjer,
- impulsspridningen av nytt stoff och nya metoder mellan skolorna och mellan nivåerna inom skolsystemet,
- en kader av ämnesakkunniga och pedagogiskt engagerade resurser, användbar för insatser ute i skolorna och inom skolöverstyrelsen.

Tord Adolfsson:

Det är alltid tufft att skriva framtidsläroplaner!

Skolan måste naturligtvis förändras allt eftersom samhället utanför skolans väggar förändras. Förändringarna går snabbt. Låt mig ge ett konkret exempel från mitt eget liv. Jag är född 1921. Då kunde man inte lyssna på radio eller se på TV. Lungsot var en livsfarlig sjukdom. Antibiotika fanns inte. En spis eldades varm med ved. Vattentoaletter fanns knappast och man kunde bada i insjöars vatten. En bil var ovanlig, telefoner fanns sparsamt och plast fanns inte som en dröm en gång. Atomer kunde inte delas genom mänsklig försorg annat än vid oskyldiga experiment. Månens baksida skulle man aldrig få se och ute i rymden var det öde och kallt. Vår egen galax, vår Vintergata, utgjorde samtidigt hela universum utom för några få!

1994 är människans situation annorlunda. Vi vet att det finns miljarder galaxer. Människor har trampat runt på månen och kört bil där. Man förbereder en avancerad rymdplattform för lång vistelse där ute. Man förbereder en landstigning på Mars och segling i rymden med solljus! Aids finns som stordödare och obegripliga krig pågår. I vår del av jorden är tillvaron ganska skyddad om man bortser från miljöhot och en deprimerande ungdomsarbetslöshet. Före år 2000 kan vi vänta oss ytterligare förändringar. Elektronikens mikrominiaturisering kommer att invadera våra hem med robotar, låtsasvärldar och oönskat våld. Hur skall denna tillvaro hanteras? Har t ex gymnasiundervisningen lagts upp med sikte mot framtiden? Är eleverna förberedda på ett annorlunda samhälle när de skall ut i förvärsarbete?

Inspektörsrapporter ger information

Man trodde sig veta svaren på motsvarande frågor i början av 1960-talet. Optimistiska framtidsanalyser fanns i "Ett nytt gymnasium", 1960 års gymnasiutredning (1963). Där presenterades många kloka tankar. Gymnasiereformen sjösattes höstterminen 1966 och var, anser jag, mycket väl förberedd. För den som är intresserad av vad som verkligen hände inom gymnasieskolorna i kontaktytan mellan gammalt och nytt under tiden ht 66-vt 82 utgör bl a gymnasiinspektörsrapporterna en utmärkt källa. Här

finns analyser av vad som hände inom de enskilda ämnena. Via sammanfattningar, fint utformade av framför allt Evald Palmlund, kunde läget i stort bedömas.

Under 70-talet utsattes gymnasieskolan ibland för granskning av massmedia. Uttalanden dök upp i stil med "ingen vet egentligen hur illa det står till, eftersom den senast publicerade vetenskapliga undersökningen är många år gammal och därför ointressant". Och så fabulerade man över ett eller annat tema. Tillståndet var väl känt fram till 1982 genom gymnasieinspektionen. Någon kanske invänder att inspektörerna allihop var SÖ-folk och därigenom parter i målet, angelägna att avge friserade omdömen. Det fanns emellertid inspektörer av flera slag, dels ordinarie, dels eo, dels "korttidare" för speciella frågor. Varje läsår tillsattes för några veckor ett stort antal "avnämarrepresentanter" många från universitet och högskolor. Att alla dessa olika kategorier samtliga skulle ha låtit sig inordnas under ett statligt förmyndarskap är helt uteslutet. De avlämnade rapporterna utsattes inte för någon censur.

Planerna för fysik och naturkunskap

Kunskapsramen för ämnena fysik och naturkunskap som jag "bevakat" 1966–1982 skisserades i läroplanerna. Som delvis ansvarig vill jag så här i efter hand bekänna att nedflyttningen (jämfört med gamla läroplanen) av dynamiska skeenden till åk 1 var misslyckad. Varken lärare eller elever var mogna för förändringen, även om försöksverksamhet skett med utmärkt resultat.

Det bör nämnas att det uppkomna utbildningsbehovet angavs i stora drag vid Ronnebysymposierna hösten 1964. Om dessa sades: "Symposiernas allmänna uppgift var dels att inventera det utbildningsbehov, som sammanhänge med tillkomsten av det nya gymnasiet och att i samband härmed framlägga konkreta förslag beträffande den allmänna orientering om det nya gymnasiet och om de olika kursplanerna, som bör ges inför deras start. Om tiden så medgav skulle dessutom för ämnet naturvetenskap (=naturkunskap) vilket tidigare inte förekommit som särskilt ämne inom gymnasiet ram några vägar skisseras att göra det nya ämnet så attraktivt som möjligt..."

Jag minns med stor glädje dessa symposier, där deltagarna med liv och lust målade upp olika modeller, fritt skapade eller med förebilder i föregångslandet USA. Den mycket aktiva blandningen av erfarna och duktiga lärare, professorer och docenter var troligen optimal. Framstegstron var kompakt och fast förankrad i oss alla. Det nya gymnasiet skulle vara befriat från det tidigare gymnasiet brister. Gymnasieeleverna skulle, oberoende av ekonomisk bakgrund och vistelseort ha samma utbildnings-

chans så långt de medfödda resurserna räckte. Betygssystemet skulle reformeras och via normerande prov ges en rättvisare utformning än tidigare. Tillämpningen av statistiska lagar skulle finslipa detaljerna!

Kort om mig själv

När jag erbjöds tjänsten som ordinarie gymnasieinspektör i ämnena fysik och naturkunskap accepterade jag med glädje. Jag har alltid varit road av att undervisa och föreläsa och hade en bred lärarerfarenhet från nästan alla skolformer mellan åren 1943–1951. 1951–1960 var jag lektor i Karlskrona och fick där planera och förverkliga utbyggnaden av fysik- och elinstitutionernas inredning och utrustning. 1960–1966 var jag lektor vid Malmö tekniska gymnasium med undantag för några terminers docenttjänstgöring i Lund och projektarbete i USA drygt ett halvår. Visserligen hade jag tänkt mig en framtid inom den akademiska världen men någon åtkomlig professur fanns inte inom synhåll de närmaste åren. En befattning som skulle ge möjligheter att förbättra gymnasieutbildningen för många svenska ungdomar var näst intill oemotståndlig. Den uppgiften skulle väl inte behöva ta alltför lång tid. Tillsammans med duktiga kollegor författades läroböcker i fysik och naturkunskap. Radio- och TV-program spelades in och fortbildningskurser hölls i Ronneby. Jag var kursledare vid fortbildningskurserna i naturkunskap.

Starten ht 66

Vissa svårigheter dök upp vid terminsstarten ht 66. Trots förberedelserna och trots att läroböcker fanns tillgängliga i nästan alla större ämnen skyllde man ändå på att lämpliga läromedel saknades. Och vad skulle man med ett sådant "flumämne" som naturkunskap till?? Vi som förespråkade ämnet hade ibland sagt så här: "I en fungerande demokrati måste förmågan att förstå vad forskare och andra specialister säger och skriver bli alltmer nödvändig. Om vi accepterar att ingen människa ensam är så insiktsfull och vis att hon kan fatta riktiga beslut i de komplexa frågor som måste behandlas i det nutida samhället så förefaller det vettigt att beslut grundas på en medelvärdesbildning av alla medborgares synpunkter. För att metoden skall fungera bra bör var och en ha getts möjlighet att någorlunda väl fatta frågeställningar och konsekvenser av olika alternativ". "Traditionella naturvetenskapliga delämnena måste inordnas under en helhetsaspekt och samordnas så att eleverna klart upplever att den grundläggande tematiken verkligen är fundamental och att de olika delämnenas bidrag till förståelse för människans situation är likvärdiga och nödvändiga"

När det gäller fysikinslag och fysiken kan önskemålen utvidgas: "I en tid med nyckfullt varierande bedömningar och värderingar har fysikstudier en fostrande betydelse. Den studerande lär sig att bedöma storleksordningar, lär sig att bortse från oväsentligheter och kan förväntas att så småningom överföra denna uppövade förmåga att tänka kritiskt till det dagliga livet med det rika och ofta förvanskade informationsflöde som väller ut via massmedia. Fysikens "lagar" håller för upprepade kontroller av olika experimentatorer jorden runt. Någon omröstning med majoritetsbeslut kan ju aldrig påverka deras lydelse eller innebörd". De citerade motiveringarna ledde ofta till ilska debatter som var mycket givande!

Tröga förändringar

Den första tiden var påfrestande, men vi kände oss som något slags missionärer och stod ut med det mesta för den goda sakens skull. I början besökte vi ofta flera skolor samma dag för att täcka riket snabbast möjligt.

Många lärare var inte särskilt förtjusta över reformen. Vid ett visst tillfälle var fyra skolors lärare och några elevrepresententer närvarande vid en och samma gemensamma konferens. Jag hade min bandspelare med och talade också om att jag ämnade använda den för att i efterhand i detalj kunna erinra mig vad som sagts. Dessutom fördes protokoll av sekreterare från var och en av skolorna. Protokollen skulle justeras och sändas till SÖ.

Efter några veckor var jag i Stockholm på SÖ. Så blev jag kallad till Hans Erik Östlundh, undervisningsråd och min närmaste chef. Det var följande Hans Erik Östlundh som mer än någon annan medverkade till att gymnasierformen så småningom genomfördes. Han såg bekymrad ut och undrade vad jag egentligen haft för mig. Så visade han mig en serie protokoll. Jag läste snabbt igenom de framlagda protokollen och häpnade över alla tillmälen. Endast ett av protokollen var korrekt, de övriga var ganska illvilliga och lögnaktiga dokument.

Så påpekade jag att samtliga fyra protokoll avsåg ett och samma tillfälle. Sedan spelade jag upp mitt band. Hans Erik brast ut i gapskratt och tyckte att samlingen protokoll borde vara lämpligt materiel för en sociologisk undersökning rörande människans oförmåga att uppfatta vad som verkligen sägs!

Reformen var som nämnts ibland impopulär. Jag minns speciellt två gymnasieskolor där skolledningen knappast vidtagit några åtgärder alls. På ena stället var rektorn ytterligt konservativ och medveten. Han försvarade sig envist med att när gymnasierformen kapsejsat inom ett eller högst två år så skulle hans skola därefter, när allt på nytt ställdes till rätta inta en tätposition! På det andra stället, en mycket stor skola, ver-

kade rektorn helt omedveten om att en gymnasierform höll på att genomföras. Jag satt mitt emot honom när han långsamt gungade fram och tillbaka med händerna framför bröstet och med fingertopparna mot varandra. När jag då och då hämtade andan under min redogörelse för den nya gymnasieskolans uppläggning sa han: "Så intressant, så utomordentligt intressant!" Vid en skola yttrade rektor som inledning till konferensen: "Du Tord Adolfsson, påminner mycket om en känd litterär gestalt nämligen Don Quijote. Du slåss ständigt mot väderkvarnar..." Jag avbröt snabbt med: "Ja visst, och ni är väderkvarnarna, ni står på samma ställe år efter år och mal och mal..."

Ofta uppträdde vi ensamma men ibland synkroniserades besöken, alltid väl annonserade i förväg. Vid ett tillfälle när jag reste tillsammans med min kollega Yngve Lindberg lyste rektorsexpeditionens röda "Upptaget"-lampa långt förbi den överenskomna mötestiden. Yngve, som är mera respektlös än jag själv, trotsade rödljuset, öppnade dörren och vi gick in. Där satt rektor i godan ro tillsammans med sin sekreterare och drack kaffe. Vi fick inget. Det här var några negativa upplevelser.

Många gånger hälsades vi med skolans flagga i topp och med skolledningen prydligt uppställd vid entrén och allt väl förberett i minsta detalj!

Speciella bekymmer

Jag hade arbetat intensivt inom läroplansgrupperna i fysik och naturkunskap och det retade mig att så många struntade i alla utarbetade anvisningar och detaljerade beskrivningar av intressanta demonstrationer och försök.

Mitt blodtryck steg linjärt med tiden från starten ht 66. När det passerat 200 uppsökte jag en erkänt klok läkare. Han tog god tid på sig och hörde tålmodigt på när jag berättade om mina vedermödor och gav sedan rådet: "Tord, när du vid någon skola ser att någon åtgärd vidtagits som kan tydas som ett försök att till någon liten del införa en förändring av gymnasieskolan åt "rätt" håll, notera det noga och tag det till ditt hjärta. Folk vill inte bli störda och de allra flesta tycker att det som fungerade bra i fjol och förfjol det fungerar säkert bra i år också." Jag tog fasta på rådet och blodtrycket sjönk.

SÖ:s verksamhet fick också bekymmer ht 66. Hans Löwbeer var generaldirektör då den stora lärarkonflikten inträffade. Inför sin 70-årsdag berättade han i tidningsintervjuer hur plågsamt han upplevt denna konflikt. Han somnade på kvällarna med problemen i tankarna: "Vi försökte driva skolorna utan lärarnas medverkan. Jag tog elevernas parti eftersom de drabbades som tredje man. Vi tillät lärarlösa lektioner och lektioner i de

klasser där vissa lärargrupper inte strejkade. Detta var en form av strejk-bryteri och jag ådrog mig en massa JO-anmälningar dock utan verkan..."

Själv var jag i Kristinehamn på skolinspektion när en serie telegram anlände: "Jag skulle omedelbart avbryta min inspektion och snarast möjligt infinna mig på SÖ." Jag tog närmaste tåg till Stockholm. På SÖ träffade jag genast min högste chef. Han hade tänkt ut en kreativ lösning på akuta problem, han visste att jag spelat in många program för både radio och TV. Nu förklarade han snabbt situationen som han upplevde som djupt orättvis mot gymnasieeleverna för vilka vi alla hade ett tungt ansvar.

För att lindra verkningarna hade han lyckats ordna en speciell undervisningskanal via TV. Nu hade han tänkt sig att jag och ett par kollegor skulle få tillfälle att undervisa aktuella elever i samtliga strandsatta gymnasieskolor i hela riket. Jag bleknade lätt och kontaktade fejt nog mitt fackförbund. Man förklarade där att grövre strejkbryteri kunde man svårigen tänka sig och aktiviteten avstyrades. Ibland leker jag numera med tanken på vad som egentligen skulle ha inträffat om jag ställt upp. Eleverna kom ordentligt i kläm vid konflikten. Vilken lojalitet vägde egentligen tyngst??

TRUAS och gymnasiefysiken

Generaldirektören Jonas Orring var intresserad av naturvetenskaplig kunskap och han ansåg, precis som jag själv, att "en nyckel till framtiden måste smidas av många ingående delar av naturvetenskap och teknik". Han var mycket intresserad av möjligheten att ge lärarna tillfälle att använda sig av förproducerade undervisningsprogram förmedlade via radio eller TV. Han tog därför initiativet till bl a TRUAS-fysiken och övertalade mig 1968 att ta hand om uppläggningsen och den konkreta utformningen av projektet. Som medarbetare fick jag bl a mina vänner Ingemar Bartholdson, Ragnar Grahn och Nils Norlind, duktiga fysiker och utomordentliga lärare med stort intresse för handfast pedagogik.

TRUAS-fysiken blev inte mottagen med den glädje vi hade hoppats. Det berodde på många omständigheter, några inbyggda och självförvaldade, många förklarliga och några helt oväntade. Flera lärare som deltog i projektet var slumpvis utvalda, vilket var mycket dumt. Några betvivlade att vissa delar av stoffet, i synnerhet relationerna fysik-samhälle, fysik-teknik o s v var riktiga fysik.

Elever som jämförde TRUAS-fysikens innehåll och uppläggningsen med den som användes vid parallella klasser undrade ofta osäkert om de verkligen hade samma chans att klara det centrala provet som övriga elever etc etc. Det hjälpte inte mycket att vi försäkrade att det centrala provet

testade fysikförståelse. Förståelse får man genom effektiv inläring vilket kan vara något helt annat än traditionell undervisning i bundna klasser. Jonas Orring tyckte det färdiga undervisningspaketet var utmärkt och utvärderingen och det halvljumma mottagandet gjorde honom förvånad och bekymrad. Det räckte tydligen inte med TRUAS-fysiken för att aktivera intresset för fysik ordentligt. Så kom jag att tänka på fysikersamfundet. Det skulle kanske vara intresserat. Skulle Jonas Orring vara intresserad av att ställa upp som talare om det nu skulle visa sig möjligt att ordna en lämplig konferens om gymnasiets fysik? Utan betänketid svarade Jonas Orring; "Ja visst, jo visst."

Svenska Fysikersamfundet har bl a som uppgift att vara talesman för fysiken i det högre utbildningsväsendet och att påvisa fysikens centrala roll inom naturvetenskapen att diskutera fysikämnet innehåll och omfattning samt utbildningens ändamålsenliga bedrivande på olika nivåer inom gymnasieskolor, universitet och högskolor samt att förmedla och understryka "avnämarnas" krav på fysikkunskaper hos dem som efter avslutad utbildning vid läroanstalterna, går ut i förvärsarbete.

Jag kände samfundets ordförande, professor Lennart Minnhagen väl. Han tänkte på idén att ordna en konferens över "Gymnasial utbildning i fysik". Den ägde rum den 18 oktober 1974 och blev en verklig fullträff med många deltagare från skolöverstyrelsen, universitetskanslersämbetet, lärarhögskolor, gymnasieskolor, universitet och högskolor samt näringsliv. Mer än 200 personer deltog. Programmet var följande:

PROGRAM	fredagen den 18 oktober
09.00	Svenska Fysikersamfundets ordförande Professor Lennart Minnhagen, hälsar välkommen GYMNASIAL UTBILDNING I FYSIK
09.15-12.00	Ordförande: Professor Lennart Minnhagen SKOLAN INFÖR 80-TALET Generaldirektör Jonas Orring, SÖ, Stockholm SKOLÖVERSTYRELSENS SYN PÅ FYSIK- UNDERVISNINGEN I GRUNDSKOLAN Skolkonsulent Göran Lindahl, SÖ, Stockholm BEGREPPSBILDNING OCH ELEVERNAS MOGNAD Metodiklektor Björn Andersson, Lärarhögskolan Göteborg FUNGERAR FYSIKUNDERVISNINGEN I GYMNASIESKOLAN? Gymnasieinspektör Tord Adolfsson, SÖ, Stockholm
12.00-13.30	Lunch

Ordförande: Direktör Dick Lundqvist

BETYGSSYSTEMET OCH NATURVETENSKAPLIGA LINJEN

Universitetslektor Ragnar Grahn, Göteborg

SAMPELET MATEMATIK-FYSIK OCH TILLÄMPNINGSÄMNEN

Rektor Eve Staffansson, Polhemsskolan, Göteborg

VIDTAGNA OCH PLANERADE ÅTGÄRDER

Gymnaseinspektör Tord Adolfsson, SÖ, Stockholm

HUR ANPASSAR UNIVERSITET OCH HÖGSKOLOR FYSIKUNDERVISNINGEN TILL DEN RÅDANDE SITUATIONEN?

Universitetslektor Stig Avellén, Lund

Professor Arne Claesson, Umeå

Metodiklektor Sven Glad, Malmö

Direktör Dick Lundqvist, Stockholm

Fysikersamfundet presenterade senare en sammanfattning i skriftlig form av flertalet anföranden. Varje gymnasieskola fick minst ett exemplar. Konferensen satte påtagliga spår under lång tid. För SÖ:s och gymnasieinspektionens del ökade informationsutbytet med högskolor och universitet mycket kraftigt.

Inom ramen för en pågående försöksverksamhet med yrkeslivsanknytning för universitetslärare fick jag senare under tiden 1/9–30/11 1978 byta tjänst med universitetslektor Lars Silverberg vid institutionen för teoretisk fysik med mekanik vid Lunds universitet. Det var ett utomordentligt givande byte där vi båda fick god inblick i den andres arbetsuppgifter.

Skolor är olika

Som redan nämnts sammanfattades erfarenheterna från ett läsårs arbete i en rapport vid läsårets slut. Mina rapporter omfattar därför tiden ht 1966–vt 1982 och har huvudsakligen skrivits i följetongsform, dvs iakttagelser och utredningar som behandlats ingående i en viss rapport tas endast upp i förbigående i det följande. Det var dock redan från början påfallande vilka stora skillnader som fanns mellan skolorna. Och målet: Alla elever i riket skulle ha samma "chans" oberoende av bl a ekonomisk bakgrund föreföll mycket avlägset och oralistiskt. Kunde situationen förbättras något litet på något enkelt och billigt sätt? Vi var uttryckligen förbjudna att föreslå kommunerna penningslukande åtgärder. De exempel på olikheter jag gav fram till 1975 gällde huvudsakligen kommuners sätt att organisera gymnasieundervisningen, lokalernas utformning och ändamålsenlighet och de naturvetenskapliga institutionernas utrustning. Jag om-

bads ofta att delta i paneldebatter och i diskussioner i radio. Ofta påstod någon deltagare: "Den svenska gymnasieskolan är numera en 'flumskola'. Vi befinner oss i en kulturskymning och är på väg mot nattsvart mörker. Något måste omedelbart göras etc etc." "Den svenska gymnasieskolan" är sannerligen inte något entydigt begrepp. Jag försökte därför invända dels att våra bästa elever även internationellt sett är av toppklass (vilket t ex visat sig vid deltagande i fysikolympiader och andra intellektuella jämförelser) dels att skillnaden mellan olika skolor är häpnadsväckande stor. Invändningarna avfärdades i raljant ton: "Det är självklart att det finns skillnader, men så särskilt stora är de naturligtvis inte." På något sätt måste skillnaderna kvantifieras. Jag noterade därför systematiskt vissa förhållanden från skola till skola och fick också hjälp från några kollegor. I min rapport från läsåret 1976–1977 kunde jag ange följande sämsta och bästa "tillstånd":

Gymnasieskolans bibliotek är öppet måndag, onsdag och fredag 12–13 för övrigt stängt

Biblioteket är ständigt öppet från tidig morgon till sena kvällen varje lördag.

Bokbeståndet uppgår till några tusen volymer.

Bokbeståndet uppgår till många hundratusen volymer.

Förutom ett begränsat antal räknedosor av enklaste slag finns några få av funktionstyp.

Förutom ett tillräckligt antal räknedosor av konventionellt slag finns programmerbara av skilda slag och dessutom mikro- och minidatorer samt terminaler anslutna till en stor dator.

Ingen undervisning om datorer förekommer.

Undervisning sker i datalära med vettiga tillämpningar i flera ämnen.

Klassmedelvärdet för centrala provet i fysik åk 3 är 1,5.

Klassmedelvärdet för centrala provet i fysik åk 4,5.

Gi-rapporterna i bl a fysik och naturkunskap kan inte hittas och ingen har sett dem.

För olika ämnen finns gi-rapporterna samlade i kronologisk följd. Sammanfattningar och förslag till åtgärder presenteras.

Eleverna kommer drällande till skolan litet hur som helst.

Rektor tar personligen emot eleverna varje morgon.

Skolan är en hermetiskt sluten enhet.

Skolan är öppen. Samarbete sker med kommunala institutioner och lokala industrier.

Klart hälsovådlig arbetsmiljö.

Bra arbetsmiljö med bl a bättre andningsluft inomhus än utomhus.

S k inspirationspedagogik utan spår av långsiktig planering.

Långsiktig skriftlig planering med alternativa möjligheter.

Av 10 slumpvis framtagna instrument fungerar 2.

Allt man undersöker fungerar bra.

Av tre standardförsök kan inget utföras.

Alla försök och experiment som kan hänföras till gymnasietadiet kan utföras snabbt och säkert. Allt fungerar.

Med någon överdrift kan man sammanfattningsvis säga att vid gymnasieskolorna finns alla tillstånd från

”ingenting fungerar ordentligt” till

”allting fungerar oklanderligt”.

Många gymnasieskolor fungerar bra, men spridningen är som nämnts avsevärd. Denna lista på ytterligheter gjorde nytta genom att bottennivåerna höjdes märkbart. Vid vårterminens slut 1982 hade vid kontroll bokbeståndet vid några dåligt utrustade skolor ökat med många hundra procent (och det naturvetenskapliga inslaget ännu mera) och biblioteket hölls öppet halva dagen. Klassmedelvärdet på centrala provet i fysik för åk 3 hade höjts till 2,2 och det övre värdet till 4,6. Av 10 slumpvis framtagna instrument har minst 8 fungerat. Den hälsovådliga arbetsmiljön har förbättrats o s v.

Stora skillnader kvarstod dock och jag skall ge ytterligare några exempel:

Intellektuellt arbete (”hemläxor m m”) utanför schemabunden tid varierade från ett registrerat minimum av 3 timmar per elev och vecka för en viss klass till ett maximum av nästan 20 timmar i genomsnitt per elev och vecka (en N3-klass).

Vid betygsgranskning var det minsta antalet 5-or i en åk 3-klass 13 stycken och det största knappt 150.

Antalet ”särskilda provningar” varierade från några få till mellan 200–300 per tusen elever och läsår.

Oskicket att alltför lättvindigt tillåta särskilda provningar hade analyserats ingående. Det s k Djursholmsfallet gav upphov till en omfattande debatt i massmedia och resulterade i att antalet sådana provningar sjönk påtagligt.

Mitt korta slutomdöme om ämnena fysik och naturkunskap vid läsårets slut vt 82 var:

För fysik: Undervisningen i fysik är bra. Fysikens kursomfång har begränsats. Flertalet elever behärskar basbegrepp och grundläggande relationer något bättre än tidigare men andelen lågpresterande elever har ökat något.

Betygsgivningen fungerar mycket bra.

För naturkunskap: Naturkunskapens inslag av biologimoment har ökat ytterligare på fysikens bekostnad. Den integrerade modell som ofta användes tidigare har nästan övergivits. Om jag inte då och då upplevde utmärkta exempel på verkligt god undervisning och inläring skulle jag vara benägen att yrka på att naturkunskapsämnet löstes upp i sina beståndsdelar. Betygsgivningen är ojämn.

Om betyg

Så några ord om det relativa betygssystemet. Jag anser att systemet rätt tillämpat är ett alldeles utmärkt system, klart överlägset det s k absoluta med A, a... etc. som användes i det gamla gymnasiet. Som framgår av mina rapporter har jag använt mycken tid och möda på att rätta till missuppfattningar och ge exempel på vettiga tillämpningar i mera svårbedömda fall. Och dumheterna om att femmorna hade tagit slut och annat nonsens försvann för fysikens del rätt snart. Man skulle ju inte kunna få betygsmedelvärden på 4,5 om man inte haft modet att utdela rättvisa betyg i en extremt duktig klass!

Nu har det relativa betygssystemet avskaffats. Jag hörde nyligen i radio en s k expert uttala: ”Nu slipper eleverna konkurrera. Nu får vi äntligen ett betygssystem där femmorna inte kan ta slut!” Det bör kanske nämnas att vi under Jonas Orrings ledning försökte att resonera oss fram till ett kursrelaterat system. Vi misslyckades skändligen, men lärde oss att uppfattningen om ”självklara krav” varierade våldsamt med individerna i den arbetande gruppen. Med en femgradig skala kunde man enas någorlunda om kraven för en trea. Där upphörde enigheten. Efter långa och fruktlösa diskussioner spaltades kraven för en fyra i flera alternativa möjligheter. Kraven för en femma gav upphov till ytterligare uppsplittring och kravbatteriet kom att likna en solfjäder mer eller mindre omöjlig som modell. Jonas Orring försökte rädda situationen genom att föreslå en tregradig skala med utgångspunkt från 3-an (=II) för vilken enighet i krav funnits. Det hela slutade med att idén förkastades. Det är därför med spänning jag inväntar de preciserade krav för varje betyg som Skolverket nu skall presentera. Jag betvivlar starkt att vi får ett bättre betygssystem. Det man kan lyckas med är att *inbilla* lärare, elever och föräldrar att problemet att ge en elev ett rättvist betyg har kunnat lösas.

Om stickprov

Dagsläget "på fältet" förmedlades snabbt via oss till SÖ. Genom stickprov kartlades en viss åsikt utan dröjsmål. Denna informationsmöjlighet användes många gånger av Jonas Orring. Jag erinrar mig att han vid ett visst tillfälle ville veta hur elever och lärare egentligen ställde sig när det gällde betygens "vara eller inte vara". Det stickprov jag redovisade angav 65% av eleverna för betyg, 20% tveksamma och 15 emot, f ö siffror som upprepats med stor stabilitet genom åren. Påstridiga betygsmotståndare hävdade att sakläget var helt annorlunda, men mycket stora opinionsundersökningar visade senare att siffrorna var korrekta inom de uppgivna felmarginalerna... Enkla stickprov, korrekt tagna, ger snabba resultat. Stora, dyrbara undersökningar ger oftast samma resultat, men eftersom det kan ta år innan publicering sker förloras tidsaspekten. Undersökningen har mätt något som är överspelat, är förbi. I vår oroliga tid kan tillstånd förändras snabbt.

Vår sorti

Regering och riksdag avskaffade gymnasieinspektionen i och med vt 1982. För att ge sken av ett rationellt förfarande grundades beslutet på en undermålig utredning av vår verksamhet som RRV låtit göra. Sakunderlaget fanns samlat i en skrift "Fem promemorier om gymnasieinspektionen". Jag har bemött skriften i en 17-sidig utredning som sändes till dåvarande statsrådet Britt Mogård. Efter någon tid fick jag ett lika aningslöst som vänligt svar. Det gick ut på att våra arbetsuppgifter skulle övertas av länskolnämnderna som ju redan skötte inspektionen av grundskolorna. Allt skulle bli så bra så bra!

Jag angav i mitt ovan nämnda bemötande att "Fem promemorier om gymnasieinspektionen" föreföll att vara ett rent beställningsarbete. En granskning av sättet att citera 1960 års gymnasieutredning, att försåtligt ta ut några lösryckta meningar ur ett större sammanhang, att stryka under text där understrykningar saknas i originaltexten, att ytligt granska och att nöja sig med ofullständiga uppgifter är avslöjande.

Totalkostnaden för gymnasieinspektionen var 7 Mkr av SÖ:s totala budget på runt 120 Mkr. Kostnaden betecknas t o m i revisionsrapporten som låg trots att författarna missat flertalet av våra väl dokumenterade aktiviteter och trots att dessa skett helt efter de riktlinjer eller principer som angetts i gymnasieutredningen.

Utanför gruppen ordinarie inspektörer fanns många extra inspektörer som arbetat helhjärtat och framgångsrikt med att förbättra undervisningssituationen inom gymnasieskolan. Det är märkligt att alla dessa ak-

tiviteter kunnat gå RRV-konsulterna så spårlöst förbi. Fråga: Vem granskar granskarna? Jag antar att de ansvariga politikerna var helt besatta av decentraliseringstanken och att de inte insåg vilken häpnadsväckande förskingring av intellektuellt kapital de gjorde sig skyldiga till.

Decentraliseringstanken ligger förmodligen också bakom kommunaliseringen av gymnasieskolorna. Numera saknas en kompetent övergripande insyn i undervisning och lärartillsättningar.

Vart tog den vackra tanken vägen att alla rikets elever skall ha samma utbildningschans oberoende av ekonomisk bakgrund och vistelseort?

Bitterhet över den skändliga behandlingen av oss

Om man summerar alla erfarenheter från gymnasieinspektörstiden har den gått med plus. Jag har verkligen fått se Sverige. Jag har också fått se utländska miljöer i samband med konferenser om utbildning och framtid. Jag har fått samarbeta med kunniga och flitiga personer inom SÖ i mängder av arbetsgrupper och jag har sällan märkt av den påstådda byråkratin. Jag har också via tjänsten träffat många mycket intressanta människor. Största negativa posten har naturligtvis bortovaron från den egna familjen varit, bortovaron från hus och hem och en näraliggande fast punkt i tillvaron. Jag har ofta saknat hustru Maggie mycket.

Trots allt fann jag jobbet allt intressantare och det kom som en chock när vi avskedades f o m 1/7 1982. Jag hade svårt att föreställa mig att en kår som arbetade så hårt som gymnasieinspektörerna skulle avskedas och att det skulle vara ett samhällsintresse! Var fanns anställningstryggheten som det talats så mycket om? Några fallskärmsavtal hade aldrig diskuterats. Den omedelbara bitterheten dämpades av alla vänliga brev som kom från rektorer och lärare. De beklagade att vi skulle försvinna.

Jag fick också snabbt möjligheter att fortsätta forska vid Lunds universitet. Just nu är jag mitt uppe i ett mycket intressant projekt.

Harry Aronson:

Religionskunskap och filosofi

Jag verkade som ordinarie gymnasieinspektör från 1 april 1969 till institutionens avveckling 1 juli 1982 – 26 hela terminer, först i religionskunskap, men från 1972 även i filosofi, mitt andraämne.

Ämnena låg i sista årskursen. Religionskunskap fanns på samtliga teoretiska linjer med tre veckotimmar på humanistisk och samhällsvetenskaplig linje och två på de övriga. Ämnet kunde också väljas på de yrkesförberedande linjerna, men det förekom praktiskt taget inte.

Filosofi förekom på humanistisk, samhällsvetenskaplig och naturvetenskaplig linje med två veckotimmar.

Tretimmarskursen kunde ge 90 och tvåtimmarskursen 60 undervisningstimmar. Bortfall av undervisningstid genom skriftliga prov i andra ämnen och genom andra, schemabrytande aktiviteter var ett ständigt närvarande bekymmer.

Eftersom ämnena låg i sista årskursen kom jag mest att möta elever som var i relativt mogen ålder, 18–19 år gamla.

Samverkan med ämneskolleger och opinionsgrupper

Utöver med personer, knutna till SÖ som tjänstemän, etablerades samarbete i kursplanefrågor och fortbildning med en rad lärare och ämnesinstitutioner: lärarhögskolor, universitetsinstitutioner och särskilt fortbildningsavdelningen i Umeå, som enligt då gällande arbetsfördelning hade ämnena på sin lott. Fortbildningsavdelningen svarade bl a för planläggning av feriekurser och produktion av material. Denna sidoverksamhet till inspektionsarbetet gav möjligheter att följa upp skolbesöken genom deltagande i planläggning av feriekurser och materialproduktion. I dessa verksamheter mötte jag också ett stort antal lärare utanför klassrummet i en mera avspänd atmosfär.

Opinionsgrupper inom respektive lärarkår och i samhället var viktiga samtalspartners när det gällde att få kursplaneförslag förankrade eller policyfrågor prövade. Ämnesföreningarna var härvidlag särskilt viktiga och

fungerade också formellt som remissorgan. I detta fall var det Föreningen lärare i religionskunskap och Filosofi- och psykologilärarnas förening.

För religionskunskapens del var Samkristna skolnämnden en mycket betydelsefull samtalspartner. Nämnden hade tillkommit som ett samarbetsorgan i skolfrågor mellan de största kristna samfundet i samband med namninsamlingen till förmån för högre timtal i religionskunskap 1964. Den folkopinion som kom till uttryck därigenom – vid en tidpunkt då direkt demokrati och demonstrationer ännu inte var accepterade – var ett starkt stöd för att vidmakthålla ett rimligt utrymme för religionsfrågorna i skolan.

Medan religion bedrivs i varje kommun, bedrivs filosofi på ett fåtal platser i landet, huvudsakligen på de gamla universitetsorterna. Det är ett ämne med finkulturprägel. Skolämnet filosofi kunde därför inte räkna med samma folkliga stöd som religionskunskapen. SÖ:s policy och utformning av ämnet följdes dock med vaksamma ögon av universitetsinstitutionerna i fråga.

De här kontaktnäten tycker jag bör redovisas. Gymnasieinspektören uppfattades ibland som den ensamme agenten, som slog till i skolan, skoningslöst besluten att driva igenom ämbetsverkets intentioner. I utförandet av uppdraget var det nog mera dialog än dekret.

I fortsättningen redovisar jag hur skolämnena utformades under denna tidsperiod, då ideologierna just uppstått från de döda och frågorna om livets mening artikulerades tydligare än på länge.

Personlig bakgrund, tidsandan

Själv var jag förberedd att gå in i dessa nätverk och i den egentliga uppgiften genom sporadisk lärarverksamhet alltsedan 20-årsåldern, teologiska och filosofiska studier, disputation för teologie doktorsgraden på ett material som också hade en pedagogisk dimension – Grundtvig –, ca 8 års docenttjänst i teologisk etik med religionsfilosofi och lärarutbildning i båda ämnena. Jag hade också tillträtt en tjänst som lektor i ämnesteorin och ämnesmetodik (religionskunskap) vid lärarhögskola.

Min lärarutbildning och lärarerfarenhet – främst realskola och gymnasium – var emellertid från 50-talets skola. Till skillnad från flera gikolleger som deltagit i beredningen av ”det nya gymnasiet” hade jag inte denna bakgrundserfarenhet. SÖ var emellertid inte okänt för mig. Jag hade deltagit i framtagning av rapporten ”Tonåringen och livsfrågorna” (1969), ett förarbete till Lgr 69, främst med tanke på ”väsentliga livsfrågor”, ett moment inom religionskunskap, men med betydelse för uppläggningsen av hela Lgr 69. SÖ framstod vid denna tid som ett starkt ämbetsverk som fjärrstyrde landets skolor. Den diskussion om omöjligheten att styra och

genomföra som sedermera blev så livlig – och kanske förlamande – hade ännu inte fått allmän spridning bland de statliga skoladministratörerna.

Efter många års forskningsarbete och undervisning vid universitetet kändes det riktigt att ge sig ut i riket och stämma av möjligheten att undervisa på gymnasienivå i de grundläggande frågorna om tros- och livs-åskådning, om kunskap, värde och verklighet. Det framstod som en spännande flyttning från teori till praktik.

Att vara i universitetsmiljön på 60-talet, sedermera så omskrivet, var att leva med i uppvaknandet till en politisk medvetenhet av nytt slag, en social väckelse och en global solidaritet. Parallellt därmed gick en ideologikritik som riktade sig mot det egna samhällets maktsystem och kulisser. Makt och intresse blev centrala begrepp. Teori förändrades och knöts till krav på handling, ja revolutionär praktik.

”Säg nej”

Denna våg av ideologiskt engagemang och politisk kamp nådde gymnasie-miljön just då jag själv trädde in där. Elever skrev specialarbete om Rosa Luxemburg, trotskismen och ulandsfrågor. Politiken hade blivit synlig och gjorde sig gällande under skoldagen. Den inskränktes inte längre till omnämmande av politiska föreningar i katalogen. Konfrontation var en del av den politiska taktiken. En och annan hade lärt sig det parisiska ordet ”contestation”, bestridande, att säga nej.

Konfrontation var det! Rektorsexpeditionen vid en Stockholmskola blev scenen för en tydlig konfrontation. Mitt samtal med rektor avbröts abrupt av att ett halvduzin manliga elever stormade in och ställde krav. Rektorn – i blå cheviotkostym, 1600-talshistoriker, en gång frivillig i finska vinterkriget – gick bokstavligen eleverna till mötes, men tvangs retirera och ta skydd bakom sitt skrivbord. Min person och mitt ämbete nonchalerades fullständigt.

En annan scen: några gymnasieinspektörer sitter på ett podium i ett Lidingögymnasium, med ett stort antal elever framför sig på golvet nedanför. Det är ”elevkonferens”. Jag får en fråga från golvet och råkar säga att detta inte hör till mitt kompetensområde. Elev: ”Ni säger här att ni inte är kompetent. Vad är ni egentligen kompetent på? Är ni kompetent på något överhuvudtaget?”. Evert Ullstad, något av grand old man i kåren och van att med det administrativa språkets hjälp – ett förnämligt maktmedel – klara av trängda situationer, höjde förbryllad ögonbrynen. Ett nytt och ovant språkspel och spel om makten hade börjat. Att ”nia” en myndighetsperson var ännu vid denna tid en markering av ringaktning.

Jomennisst, säg din mening!

Vi antog utmaningen och uppmuntrade till elevdemokrati. Somliga av oss intresserade sig särskilt för detta. Samtal med enskilda elever uppstod spontant, i samband med lektionsbesök eller på raster. Vi sökte kanalisera elevens engagemang genom att uppmuntra institutionella former som representantskap vid ämneskonferenserna eller genom att främja idéer kring elevrådsverksamheten.

Ibland kunde det leda till fortsatt kontakt. Vid en elevkonferens i Norrland var en kvinnlig elev mycket upptagen av betygssystemet. Jag sände till skolan de utredningar i frågan som var aktuella i början av 70-talet. När jag några år senare återkom var samma elev alltså i skolan – men hade under mellantiden blivit kommunfullmäktig och därtill fött barn. Inte så få av den tidens skolelever blev politiker på riktigt.

”Säg du!”

Mitt i ungdomsupproret gick vardagsarbetet emellertid lugnt vidare. En positiv upplevelse i skolan var den förtroliga anda som vanligtvis rådde mellan olika kategorier som elever–lärare, elever–skolledning. Tilltalet kom efterhand och förvånande snabbt att bli det lediga ”du” och förnamn, utan alla provocerande inslag. Det gällde också SÖ:s representanter. Deltagande i samtal och grupparbete kändes helt naturligt. Var och en, också gi, bidrog med sina erfarenheter och kunskaper.

Betyg och sortering

Denna avspändhet i det vardagliga arbetet kändes bra. Samtidigt kunde man nere i bänkarna uppleva spänningar och besvikelser när prov lämnades tillbaka. Lärares rättelser och betyg blev inte sällan ifrågasatta. Läraren och systemet hade ju makt över framtiden, vilket särskilt starkt kändes i avgångsklasserna. Det var en börda, också för läraren, som inte sällan vändades inför avgörandena. En humanistisk undervisning bygger på samspel mellan människor, på intuition och medkänsla, något som ofta utvecklades på ett finstämt sätt. Förtrollningen kunde snabbt brytas i november eller april när det stod klart för både lärare och elever att det gällde att konstruera en objektiviserande utvärdering för att skilja eleverna åt.

Betygstvänet var väl samtidigt något positivt för skolverksamheten i det att läraren tvingades strukturera elevens och sin egen verksamhet. Elevens egenintresse medförde också intresse för studiets uppläggning, innehåll och möjliga redovisningssätt. Vad är ”kunskap” i detta ämne? Vad är centralt? Hur kan kvintessensen formuleras?

En viktig del av uppgiften för gymnasieinspektionen var betygsekvivalering. Vi skulle se till att betygen hade riksgiltighet. I rutinerna ingick därför genomgång av betygs katalogerna. Kolleger med ämnen där centrala prov ingick hade ett mera omfattande och jämförbart material och lade ner mycket arbete på detta. Under de första åren fördes oändliga diskussioner om tillämpningen av normalkurvan. Efterhand fungerade systemet väl. Men det var ofta en dröm att få ett system där eleven inte jämfördes med andra utan kanske med sig själv eller uppställda kursmål.

Rikskultur, folklig kultur eller ungdomskultur?

Allmänt sett var vi anställda och agenter för det framväxande kunskaps-samhället. Avnämarnas behov hade spelat stor roll i utredningarna för det nya gymnasiet. Tvånget att utbilda sig blev allt tydligare landet över. SÖ hade annonskampanjer att ungdomar med enbart grundskola först blev arbetslösa. Vi såg hur orter som Strömsund och Hagfors tog hand om ungdomarna så långt man kunde, men hur utbildningstvånget tömde orterna på ungdomar över 20. Om flickorna i Hagfors sa man att de egentligen ville gå hemma i byn och skjuta en barnvagn. Men det gick ju egentligen inte för sig...

Vi skulle se till att utbildningsstandarden var likvärdig. Samma kursplaner gällde för hela riket. Så blev vi också agenter för en allmängiltig rikskultur. Vi som arbetade i humaniora ville väl därtill söka förmedla något av den europeiska eller västerländska kulturtraditionen, verka för horisontutvidgning.

Man reste upp och ner i Sverige. "Som en jo-jo", sa en malmökollega en fredagkväll då tåget långsamt rullade ner mot hemorten. Vi kunde därmed också se att Sverige var mångkulturellt, med många lokala tonfall och dialekter. Hur upplevde och integrerade eleverna skolans dominanta kultur?

I Malmberget träffade jag bland andra Maria i årskurs 3, humanistisk linje. Filosofiklass. Det handlar mycket om rationalitet. Argumentationsanalys, vetenskapsteori. Maria berättar att hon som barn blev biten av en hund i lappläget. Såret ville inte läka. Hon blev då förd in i ett tält där en gammal man (schaman?) blåste på såret. – Om det blev bra? Visst! – Kände Maria kulturkrocken? Långt senare har jag hört att Maria blev psykolog i Umeå. En stadsresa – men också väl en kulturresa?

Tempot i översta Norrland var lite långsamt, särskilt när eleverna skulle formulera sig abstrakt, t.ex. dra ut det väsentliga i existensialismen eller strukturalismen. Det blev begripligt när man förstod att svenska var andraspråk. Även rektorn kunde vittna om hur han tvångsmässigt lärt svenska

språket en gång i folkskolan. Ortstidningen, Haparanda-Bladet, var tvåspråkig!

Mot detta kontrasterade stadsmiljön i Stockholmstrakten. I Saltsjöbaden läste några kvinnliga elever Sylvia Plath, med självklarhet, utvecklande en suverän språkighet och psykologisk inlevelseförmåga.

I Arvika var elevrådsordföranden också radiopratare, nere i Karlstad. Men då kunde hon inte använda sitt modersmål.

Det var något äkta och övertygande över dessa förankringar i en egen kultur, en ro och vila i det egna modersmålet. Någon gång kunde man känna att "skolningen" störde det egna spontana språket utan att föra till en annan, äkta språkvärld.

Samtidigt som provinsialismen var påtaglig, på gott och ont, trängde den kommersialiserade populärkulturen på ungdomsgenerationen. Masskulturbruset var ständigt närvarande. Eleverna läste sina läxor mot musikbakgrund. Som resande för de kulturbärande traditionerna ville jag gärna att eleverna skulle förstå innebörden av de storas insatser i idévärlden. Att de skulle kunna placera Mohammed, Gandhi, Platon, Luther, Kant på någorlunda rätt plats i skeendet. "Finkultur"? Var det inte nära nog hopplöst? I en mansdominerad teknikerklass på Dragonskolan i Umeå? Där var bakgrundsbruset, just då, rastamusiken. Man visste självklart när Bob Marley avled. Det hade jag ingen aning om. Och ändå hade jag en ambition att förstå elevernas livsvärld.

Att leva i den hermeneutiska cirkeln...

Varför då denna nyfikenhet på elevernas livsstil, på deras privata sfär? – Det hörde samman med utvecklandet av en religionspedagogik som medvetet var inriktad på å ena sidan de livsfrågor som elever kunde uppfatta som sina egna – och som förhoppningsvis hade affinitet med de klassiska och allmängiltiga – och å andra sidan de stora tros- och livsåskådningarnas problemställningar och svar. En sådan grundsyn bäddade för en metodik där samspelet mellan samtidens livskänsla och traditionernas kom att utgöra förståelsehorisonten. Den traditionella, akademiska kunskapsstrukturen (i detta fall t ex kyrkohistoria, bibelkunskap, "främmande" religioner) fick således bryta sig mot dagens existensfrågor.

Att bedriva studiet på detta sätt innebar att leva i en hermeneutisk cirkel. Elevernas förförståelse fick vara en del av tolkningen av religionsstoffet, "fördomarna" släpptes fram. Under lång tid var populärmusikens "Jesus Christ Superstar" inledning till kristendomsstudiet. Samtidigt skulle möj-

lighet skapas för att mötet med ämnesstoffet skulle ge vidgade perspektiv och distans till den egna livsvärlden.

Detta grepp förebådades av den tidigare nämnda rapporten "Tonåringen och livsfrågorna" och utvecklades vidare fyra år senare med "Gymnasie-eleven och livsfrågorna" (1973). I samarbete mellan SÖ och Religions-sociologiska Institutet prövades här ungdomens livsstil i början av 70-talet i form av enkäter, men också i form av dagböcker som elever skrev ett par veckor 1971. Dagboks materialet stimulerade fantasin att föreställa sig elevens livsvärld 24 timmar om dygnet. Det blev ett ofta använt material i lärarfortbildningen men fungerade också bra som diskussionsunderlag i undervisningen. Elevens möte med den andre blev också ett möte med självet.

TVå veckor med Mona – ett sensat scenario

Ungdomar lämnade alltså material till sitt eget scenario. Med hjälp av en dagbok kunde man göra ett sociogram, en scen, där huvudpersonen var författare och regissör, men där andra medverkande och statister också hade sin plats.

På ett blädderblock kunde spelet om envar ritas upp. Dagbok 121 handlar om Mona och hennes medspelare (fingerade namn) i den mellansvenska staden, där Mona går i gymnasiets årskurs tre. Livet är tomt som en påse, säger hon. Men hon fyller ständigt på med aktiviteter och personer: familj, långtidsvännen som sover över, batik, keramik, sömnad, hårvård, sport, disco, kaféliv. Och skolan, som Mona inte tycker illa om, är en nödvändig genomgång, en del av bakgrundssurret. Med stor skicklighet håller Mona isär berörda personer. De anar inte att de existerar bredvid varandra. Hon tänker uppenbarligen inte tanken att erotiska och sexuella förhållanden har karaktär av exklusivitet. Svartsjuka? En uppvaktare blir faktiskt svartsjuk och sprutar tandkräm på hennes bil, en fin vink. Men normalt så klarar det sig. "Det där med killar ska man ta lugnt." Lite magont blir det. Men hon försvarar sig med att hon i alla fall fyller livet med innehåll.

Det viktiga är att storyn, en sannsaga, genererar eftertankar som går utöver det triviala. Vi som arbetade med hennes värld och med andra scenarion klassade moralen som uttryck för en epikureisk livsstil med dragnings åt hedonism. I anslutning till sociologen Sorokin kallade vi fenomenet "sensat livsstil", ett rastlöst försök att plocka dagen på dess möjligheter. Men det finns faktiskt alternativa livsstilar, väl belagda och förkunnade i historien! Det ville vi visa på.

Jag känner inte Monas identitet men känner till staden. Någon gång promenerade jag hennes väg från skolan till konditoriet, förbi discot,

folkan och simhallen. Flygplatsen: det var här hon mötte en av sina amou-rer, den turnerande artisten...

En gymnasieinspektörs Sverigebild? En järnvägsresa tio år senare kan ta formen av en minnesresa. Sverige blir ett pärlband av skolor, lektioner, repliker. Överallt något att minnas.

Religionskunskapen handlade om grundläggande existentiella livsfrågor och deras framträdelseformer eller förkländnader i historien och samtiden.

Filosofin vetter mot dessa frågeställningar men har en annan tonart, en egen identitet. Men också här har vi en mångfald, både i historien och i nuet.

Filosofi, vad är det – som skolämne?

Vad filosofi är, är således inte någon självklarhet. Studiet av filosofin är i hög grad ett studium av dess motsägelsefulla historia. Inget annat ämne innehåller så mycket självreflexion. Olika skolor har uppstått i nutiden. Det är naturligt att de som svarat för utformningen av skolundervisningen tagit intryck av den pågående diskussionen av vad filosofi bör vara vid universiteten. Inte sällan har tryck därifrån utövats på skolmyndigheten: man ska hålla sig till den sanna filosofin!

I Sverige hade under lång tid universitetsfilosofin programmatiskt varit analytisk, antimetafysisk och vetenskaplig. Det medförde en inriktning på logik och språkanalys som också blev bestämmande för 60-talets kursplan för gymnasiet. Skolämnet fick sin karaktär av en betydande delkurs i modern logik, av argumentationsanalys och av vetenskapsteori. Somliga elever klarade det bra och fann det intressant, särskilt naturvetarna. Men många elever hade förväntningar på att ämnet skulle vara mindre tekniskt och mera inriktat mot grubbelfrågor.

Den kursplaneöversyn som följde efter några års erfarenhet av "nya" gymnasiets kurs sökte tillgodose detta, samtidigt som den då arbetande kursplanegruppen noga följde den interna filosofidebatten inom universitetsvärlden hemma och ute. Arbetet redovisades, förutom i slutgiltig kursplaneform 1979, successivt i publikationer från dåvarande utbildningsavdelningen i Umeå: "Förnyelse i filosofi", "Att undervisa i filosofi" samt fortlöpande i tidskriften "Filosofi-Aktuellt" – alltsammans stencilerat material som utsändes till alla skolor med filosofiundervisning.

Detta material blev naturlig utgångspunkt vid skolbesöken. Klassiska filosofiska problem, andra skolbildningar än de anglosachsiskt-skandinaviska, normativ etik och politisk filosofi släpptes fram. Dessa områden

hade fått förnyad uppmärksamhet i den internationella debatten. De svarade också mot en problemkänsla i samtiden. En speciell nyskapelse var ekologisk filosofi. Denna ansats kunde sedan vidareföras i 80-talets gymnasieförsök med specialämnet ekosofi.

Gymnasieskolan – ett kunskapssystem!

Skolan som socialt system och skolan som ideologiskt system, t ex under mottot "gymnasieskola för alla" och "kamp för en demokratisk skola", rådde det stor medvetenhet om. Att få berörda aktörer – ledning, lärare, elever – att reflektera över skolan som kunskapssystem var svårare.

Det visade sig redan på ett vardagligt plan i svårigheten att få till stånd ämnes- och linjesamverkan. Kanske var det just bristen på reflexion över "kunskapslivet" (Hans Larsson), som medförde att man inte såg det naturliga och spännande i att tydliggöra både det gemensamma och det specifika i olika ämnesverksamheter? Det var ju faktiskt "kunskap" man sysslade med i varje vrå, på olika sätt och mycket engagerat inom sitt specifika område. Men oftast helt ofilosofiskt. Det faktum att filosofin var företrädd, på schemat och därför bland personalen, hade kunnat vara en resurs för att framkalla samband mellan verksamheterna, känsla för det egenartade i t. ex. humanistisk kunskapsställning jämförd med naturvetenskaplig, teknisk och ekonomisk, men också för att tydliggöra de grundläggande förutsättningarna för kunskap överhuvudtaget. Idéhistoria var i början tänkt som en integrationsmöjlighet, men inte kunskapsteori, vetenskapsteori och värdelelära. Idéhistorien försvann efterhand (den hade inga egna timmar) och de här nämnda infallsvinklarna, som kunnat ge fascinerande preciseringar och perspektiv på vardagsarbetet, tillvaratogs aldrig. Det hade varit ett sätt att verkligen göra skolan till skola.

Specialarbetet – elevernas "examensarbete" – som löpte parallellt med filosofikursen – inbjöd till överväganden om olika sätt att samla och redovisa kunskap, till funderingar om värden och värderingar, om olika verklighetsuppfattningar. Jag tog för vana att under en lektionstimme diskutera de olika ämnesvalen i en klass och sortera upp dem efter enkla vetenskapsmetodiska regler. Det var ett sätt att försöka förmå eleven att se sin plats i kunskapslivet.

Att det var möjligt och fruktbart att diskutera med en klass på detta sätt visar också de erfarenheter jag hade av årskurs 2 på social linje, en linje utan filosofi. Då jag följde en sådan klass hela skoldagar avslutade vi med en genomgång av dagens schema och samtal om vad karaktär olika aktiviteter haft. Det gav en lyftning och genomlysning av dagens mångahanda, det gav dagen karaktär.

"Fanns det ballonger på den tiden?"

Praktisk pedagogik är ett risktagande. Förenkling, förgrovning, populism lurar. De mest framgångsrika lärarna – både sakligt och mänskligt – var trots detta de som vågade ta risker, bjuda på sig.

Det religiösa livet är färgstarkt, fullt av alla slags bilder, dess karaktäristikum kan ju till och med sägas vara bildlighet. Filosofins historia är brokig, men inte så bildrik. Tänkandet är inte i färg, även om tänkarna är färgstarka. En äldre undervisning var interfolierad med anekdoter. Sokrates' Xantippa, Kants tjänare herr Lampe levde kanske i minnet långt efter att minnet av Sokrates' och Kants filosofiska betydelse försvunnit. Det anekdotiska var nu borta. Nu gällde sanningstabellernas färglösa staplar på svarta tavlan.

I Falköping fanns emellertid en lektor som talade med bygdens barn på bygdens språk, levande och framgångsrikt. Men det var förstås inte riskfritt. En lektion startade med återblick på Sokrates: "I minns la det att vi tala um Sokrates, att han gick omkring där i Aten och diskuterade och stack hul på folks ballonger..." Ivrig elev från Tidaholm: "Fanns det ballonger på den tiden?"

Se det var en riktig västgötahistoria!

"Det är en inspektör i klassen..."

Det hette att det var skolan som inspekterades. Det administrativa ansvaret också för ämnesverksamheten låg naturligtvis på skolledningsnivå. I praktiken var det ändå så att ämnesföreträdarna fokuserades när gi kom.

För gi var läraren också en ämneskollega. Gemensamma ämnesintressen förenade och inte sällan gemensamma livsintressen. Det gemensamma fackintresset, hur undervisningsambitionerna skulle kunna förverkligas under rådande omständigheter, var en förenande länk. Ibland var det också så att jag träffade på lärare som jag haft som studenter vid universitetet. Jag mötte även lärare som var ett par årtionden äldre, med stor erfarenhet och imponerande encyklopediskt vetande efter att ha kört kurserna i många år. Dessa omständigheter bäddade för en känsla av kollegialitet. Den rådgivande verksamheten betonades också i befattningsbeskrivningen som en viktig del av verksamheten.

Den andra sidan var den inspekterande, t ex granskning av betygsättning, av prov och undervisningsmaterial, lokaler och avstämning av "andan". Lektionsbesöken, som flertalet av oss ägnade den mesta tiden åt, var en närgående form av deltagande observation. Själv förde jag alltid anteckningar under lektionens gång. För egen del kändes det naturligt att delta i verksamheten. När det gått rutin i detta för egen del, fick man då

och då påminna sig att man ändå var en främmande person i klassen, och därtill en myndighetsperson. Någon gång kunde man vara del i en hotbild tillsammans med skolledning, skolstyrelse, länskolnämnd och det övriga ämnesetablissemanget.

En och annan konfliktunge uppstod. Skolpolitiken var inte okontroversiell. SÖ:s tjänsteman kunde uppfattas som agent för en progressivism som var främmande för läroverkstraditionen. Om ämnesmål och pedagogiska mål kan man ha olika mening. Ibland avvaktade skolledningen med att reda upp problem med lärare eller lärare och elever tills ämnesexperten kom. Sådana problem är ju emellertid oftast flerdimensionella och kan inte klaras upp genom en fackgranskning eller samråd under ett par dagar, som var den tid ett besök vanligen varade. I svåra fall var det skolstyrelse eller länskolnämnd som fick träda in. Det krävdes mod och takt att gå in i sådana situationer. Liksom när elever kom fram med klagomål utanför ämnes- och elevkonferensernas officiella ram.

Det hände att man lämnade en gymnasieort med känslan av att mycket var olöst. Att man själv inte hade räckt till, varit otydlig eller slapp eller kanske tvärtom onödigt påstridig. Att vara gi omtalades mycket riktigt som ett känsligt jobb. Vi var så nära verkligheten som en inspektion rimligtvis kunde komma. Det var en av gi-institutionens fördelar. Andra inspekterande instanser i skoladministrationen uppehöll kontakt huvudsakligen konferensvägen och det blir aldrig så verklighetsnära.

Att tämja björnar...

Det fanns i skoladministrationen en skepsis mot "läroverksläraren". Oåtkomlig i sin expertroll, förskansad i institution och klassrum, på vakt för traditionella ferie- och tjänstgöringsvillkor framstod läraren som motståndsmän till "förändring", skoladministrationens lösenord. – Vi som vistades i skolans vardagsvärld upplevde andra kvaliteter. Mod och uthållighet var sådana väsentliga egenskaper. Att upprätthålla arbetsdisciplin och tankedisciplin. Att kunna motivera.

I en kultur, där gemene man anser, att man kan leva ett gott liv utan att ha en aning om Kant, krävs ett tålmodigt initialarbete för att eleverna ska gå med på att han är betydelsefull, det didaktikerna brukar benämna legitimering. I vårt sekulariserade samhälle, där religionen har marginaliserats, krävs det ständig eftertanke att motivera att den finns mitt i skolan. Legitimeringsuppgiften var ständigt närvarande för lärarna i filosofi och religionskunskap. Det bakgrundsarbete som jag ovan hänvisat till gick i hög grad ut på att visa meningsfullheten och därmed vara ett stöd för läraren.

Till slut var det läraren själv som i mötet med klassen fick visa upp meningsfullheten. Nya gymnasiet fick religionskunskap på teknisk och ekonomisk linje, liksom på motsvarande utbildningar inom fackskolan. Det var nya inslag på dessa tidigare starkt yrkesinriktade studievägar. Situationen kunde vara den att eleverna kom direkt från maskintekniska ämnen till religionstimmen. Hur legitimera att tid ska läggas också på hinduism, existentialism och dylikt?

Jag går in i en teknikerklass tillsammans med den kvinnliga läraren, ca 35 år och 160 cm, in till 25 storvuxna män och dom ska köpa buddhismen. Skolväskorna är prydda med sport- och rockmusikdekaler, en och annan politisk symbol och påståendet "Tekniker gör det smartare". Men på en tröja står: "Humanister, behövs dom?". En bra fråga. En anknytningspunkt! För nu gäller det anattaproblemet, frågan om människan har en själ, som buddhismen förnekar. Behövs en själ? Behöver vi prata om det? – Det gjorde vi. Jag tycker mig minnas att vi klarade det bra, tillsammans. "Dom är snälla", säger hon efteråt, "men det finns dagar då jag tycker att dom är stora björnar, som jag måste tämja."

Original – fanns dom?

I vårt pluralistiska och liberala samhälle med flerpartisystem krävdes allsidighet, objektivitet och saklighet i undervisningen. Eleven skulle få stoffet presenterat på ett sådant sätt att han skulle kunna välja ståndpunkt. Det var den allmänt accepterade samhälls- och kultursynen.

Enstaka företrädare för kognitiva minoriteter träffade jag emellertid på i lärarkåren. Marxisten i Norrland inpassade religionsstoffet i en historisk materialism så att det framstod som ett överbyggnadsfenomen och inget annat. Religion var ideologi och falskt medvetande. I en Smålandsskola docerades en medeltida thomism av en lärare som gått sju år i ett katolskt prästseminarium. Bas-överbyggnad, natur-övernatur! Det var genomtänkta och starkt systematiserade världsförklaringar, fascinerande utsnitt ur idéhistorien. Men de hade lagts över hela tillvaron och gjorts allena-rådande, praktiskt taget odiskutabla. Mot sådana helhetssyner kunde läroplanens pluralism framstå som sekulariserat sönderfall eller postkapitalistiskt kaos. Likafullt måste då inspektören genmäla att man inte fick lov att pressa sådana system över eleverna. De måste få kunskap också om andra verklighetstolkningar för att få möjlighet att välja.

Resurser och kompetens

Till inkörningen av "nya gymnasiet" och från 1970 gymnasieskolan satsades stora resurser för uppbyggnad av bibliotek och institutioner och för

utbildningskomplettering. Gymnasielärares grundutbildning var ofta god. Lektorsinstitutionen garanterade att ett visst antal lärare hade längre utbildning och forskningserfarenhet. Fortbildningen var omfattande. Lärarnas resor i främmande länder tillförde undervisningen åskådligt bild- och textmaterial.

Men det var inte helt ovanligt att lärare utan grundutbildning i ämnena fick undervisa. Ibland fick inspektören ta ett par timmar och gå igenom kursplan, läromedel och fortbildningsmaterial med en obehörig och oerfaren lärare. Och sluta med att önska lycka till.

Det inträffade att tjänstgörande lärare hade ringa kunskap om kursplanen och den kringlitteratur som man rimligen borde vara orienterad i. Kunskapen om gymnasiets organisation var ibland ringa. I eklatanta fall fick man påpeka sådant direkt med vederbörande och även diskutera det med skolledningen. I allmänna ordalag redovisades dessa och andra erfarenheter i den årliga rapporten till SÖ.

Exit gymnasieinspektören

Vid mötet med utländska skolansvariga som undrade över gymnasieundervisningens kvalitet utan studentexamen brukade generaldirektören Jonas Orring hänvisa till gymnasieinspektionen. En institution fanns ju för kvalitetsövervakning och likvärdighet landet över!

Att implementera ”nya gymnasiet”, dess organisation och speciella arbetsformer, var inspektörernas uppgift. Från 1970 tillkom också den utvidgade ”Gymnasieskolan”. Med utgångspunkt i det centrala skolämbetsverket och med den auktoritet som expertstatus gav, och – vad de ordinarie beträffar – utnämning av K Mjt eller departementschefen, fullgjordes uppgiften 1966–1982.

Redan 1971 började utredningar om SÖ:s organisation mot bakgrund av tankar om decentralisering, ett politiskt tänkande som växte sig allt starkare under 70-talet. Dessa rörelser i tiden kom snart att beröra också gymnasieinspektionen – SÖ var ju i alla fall dess matrix. Systemet med viss-tidsförordnanden gjorde kåren sårbar. Det var befattningshavare som vanligen hade bastjänster och som kunde återvisas till dessa. Gymnasiestadiet förlorade också efterhand karaktären av urvalsskola med nästan akademiska förväntningar på kunskapsprestationer. Inspektionsbehov kunde, menade man, tillgodoses av länskolnämnderna. Dessa fick viss förstärkning personalmässigt för att kunna betjäna även gymnasiestadiet. Gymnasieinspektörerna lämnade ämbetshuset vid Karlavägen 1 juli 1982.

Somliga kolleger återgick till bastjänst, andra gick in i den förändrade nämndorganisationen. Självt kom jag, efter ett mellanår som lärarutbildare,

att arbeta vid länskolnämnden i Malmöhus län, huvudsakligen med försöksverksamheten på grundval av proposition 1984:116 ”Gymnasieskola i utveckling”. De sista tjänstgöringsåren 1985–1990 var jag samordnare av utvärderingsarbetet i de sex sydligaste länen. På riksplanet kom jag också att verka som SÖ:s projektledare för speciallämnesförsöken på humanistisk och samhällsvetenskaplig linje. Jag kom därigenom att återse många av skolorna från gi-tiden, men mera som inspiratör än inspektör.

Men det är en annan historia.

Britt Behrman:

Det bästa arbete jag haft

Introduktion

Dröm blev verklighet, förhoppningar infriades i november 1973, då undervisningsrådet Bengt Jacobson, byrå S 2, ringde mig och frågade om jag kunde/ville åta mig att vara förordnad gymnasieinspektör i vårdkunskap under vårterminen 1974. Undervisningsrådet Alice Lindström, byrå S 5, hade rekommenderat mig till detta förordnande.

Dröm och förhoppning att få tjänstgöra som gymnasieinspektör i vårdkunskap fick jag 1968 när jag för Svenska sjuksköterskeföreningens (SSF) räkning gick genom förslaget till läroplan för den nya gymnasieskolan och förslaget till läroplanssupplement för vårdlinjen. Jag gjorde ett förslag till remissvar.

I förslaget till en integrerad gymnasieskola (sammanslagning av det teoretiska gymnasiet med fackskolan och yrkesskolan) beskrevs att även yrkesämnena i yrkeslinjerna skulle ha fackexpertis och därför skulle gymnasieinspektörer förordnas under begränsade perioder. Tänk att få resa runt i Sverige, göra skolbesök och möta elever, lärare, skolpersonal och skolledare i olika delar av Sverige!

Jag kände mig mycket privilegierad och tackade därför ja till Bengt Jacobsons erbjudande och infann mig 2/1 1974 kl 8.00 i kontorslandskap KL 42, Skolöverstyrelsen, Karlavägen 100. För tjugo år sen!

Bakgrund

Det var med stor tillfredsställelse vi, som arbetade inom vårdutbildning, konstaterade att tvåårig vårdlinje blev en del av den integrerade gymnasieskolan. Under några år före 1970, då gymnasieskolan startade, hade en variant av utbildning inom vård för 16-åringar funnits, nämligen grundläggande kurs för vårdyrken, ett läsår (40 veckor), inom yrkesskolan.

Däremot hade vårdutbildning för vuxna funnits av varierande längd och på olika nivåer sedan hösten 1958, då den första reguljära sjukvårdsbiträdesutbildningen (42 veckor) startade vid Stockholms läns

landstings yrkesskola i Södertälje. Före 1958 gavs kortare utbildning i SKAF:s (Svenska kommunalarbetsförbundet) regi.

Sjukvården var denna tid under stark utveckling. Det var stor brist på utbildad sjukvårdspersonal på alla nivåer och därför angeläget att fånga intresserade sökanden till vården, innan de försvann ur sikte och till andra utbildningar och yrken.

Visst fanns det mycket diskussion om inte eleverna var för unga – 16 år – för praktik/arbete inom sjukvården vid mötet med svårt sjuka människor. Och visst fanns det elever som inte orkade med mötet med sjuka människor och hoppade av utbildningen. Men förvånansvärt många stannade och slutförde utbildningen med goda resultat. Eleverna påpekade "att ungdom går över" och "att vara gammal behöver ej nödvändigtvis att vara mogen".

Ett problem var dock att ytterst få elever valde den psykiatriska grenen i åk 2. Många fördomar flödade bland elever och föräldrar och för den delen också bland vårdpersonal. Psykiskt sjuka människor var farliga, personal blev hotad och till och med ihjälslagen. Ett mycket uppmärksammat tillbud hade inträffat på en psykiatrisk klinik – en undersköterska som arbetade nattsift blev ihjälslagen med ett strykjärn av en patient. Diskussion fördes på olika nivåer om 8 veckors praktik på avdelning för psykiskt sjuka människor i åk 2 skulle flyttas till åk 1 i stället för att ge erfarenhet av sådan praktik och påverka attityderna så att eleverna skulle våga välja psykiatrisk gren i åk 2. Någon förändring skedde ej under 70-talet.

Diskussionen om elevernas ungdom medförde att arbetarskyddsstyrelsens tillsynsavdelning blev inkopplad för att ge information om "Minderårig i arbete inom vårdsektorn". Minderårig är den som ej fyllt 18 år. Detta innebar följande då eleven hade praktisk undervisning på vårdavdelning.

- 1 Elever skulle skyddas mot överansträngning, ohälsa och olycksfall eller "annan menlig inverkan på den minderåriges hälsa eller kroppsutveckling". Vid samtal med tjänstemän på styrelsen för förtydligande ansåg dessa att eleven ej skulle lyfta patienter, vara med att sköta svårt sjuka eller döende patienter. Eleven skulle ej få se döda människor.– Eftersom eleven placerades på långvårdsavdelning som första praktikplacering blev dessa krav i regel absurda. Det var just på dessa avdelningar som patienterna var svårt sjuka och dog. Meningen med att placera eleven på långvårdsavdelning var att hon/han skulle särskilt träna daglig skötsel och omsorg av svårt sjuka patient. De flesta 16-åringar tyckte det var "urtråkigt" att gå på dessa avdelningar. De längtade till kirurgisk avdelning som hade fart och fläkt över sig.
- 2 Eleven fick endast praktisera dagtid och måste ha minst 11 timmars nattvila. Hon/han fick ej heller praktisera lördag-söndag.

På resp. skola hade skolledningen många diskussioner med sjukhuspersonalen om hur elevernas schema skulle se ut. När inspektören kom hopades man att denna skulle lösa de "gordiska" knutarna. Men som alltid gällde det att lösa problemen genom att använda sunt förnuft och göra kompromisser och ha *elevens* bästa i åtanke. Det hade hänt ett par svåra olycksfall i samband med minderårigs praktik på vårdavdelning. En elev hade varit med om att lyfta en tung patient på ett olämpligt sätt och skadat sin rygg så svårt att hon blev rullstolsbunden för resten av sitt liv.

Ämnet vårdkunskap

Vårdkunskap fanns som självständigt ämne på vårdlinjen, hälso- och sjukvårdsgrenen förkortat VdHv- och i barn- och ungdomsvårdsgren – förkortat VdBu – samt i konsumtionslinje åk 2.

I VdHv var ämnet ett *huvudämne*, då grunden till elevens kunskaper om patientens omvårdnad och det kommande yrkets krav befästes där.

Vi hade många långa diskussioner med elever och lärare om vad som var viktigt att lära sig och vad som var svårt. Och vi hade skilda meningar – lärarna och jag var överens om att det var patientens omsorg och omvårdnad som var det svåra. Eleverna ansåg att de skulle träna mycket mera på tekniska uppgifter som omläggning, injektionsgivning, provtagning m m. Jag förstår elevernas inställning – det var/är status i de tekniska arbetsuppgifterna. Det är "hårdvara". Att ta hand om människor – barn, sjuka, gamla – det är "mjukvara". Det speglar sig bl a i lönesättningen. På VdBu och konsumtionslinje var vårdkunskap ett biämne.

Eleverna på VdBu uppfattade att ämnet tog alldeles för stor plats jämfört med huvudämnet barn- och ungdomskunskap (Buk). Lärarna ställde för höga krav på kunskaper i ämnet. Det fanns ett allmänt krav på revidering av läroplanssupplementet och förslag att vårdämnena (vårdkunskap, anatomi och fysiologi, sjukdoms lära m.fl.) skulle sammanslås till ett ämne i åk 2. Vårdkunskap på konsumtionslinjen åk 2 skulle ge eleven grundläggande kunskaper om vård av sjuka i hemmet. Eleverna var som regel mycket intresserade bl a därför att många hade velat gå på vårdlinjen men inte kommit in på grund av för låga betyg från grundskolans åk 9.

Eleverna

Till vår stora glädje var vårdlinjen en mycket populär linje under 70-talet. Sökande till så väl VdHv som VdBu hade höga genomsnittsbetyg från grundskolan. Det var många fler sökande till varje plats än som kunde antas. 98–100 % av de sökande var flickor. Pojkarna sökte till linjer som bygg- och anläggning, el-teleteknik, fordonsteknisk m.fl. "pojk"-linjer.

Intagningspoängen låg juli 1974 på 3,23 i VdHv och 3,55 i VdBu. I juli 1975 sjönk intagningspoängen till 3,07 resp. 3,38. 10 år senare togs alla in som sökte utbildningarna. Vad hade hänt mellan 1974 och 1984? Visst vore det intressant om någon forskare undersökte orsakerna till denna förändring.

De höga intagningspoängen innebar att eleverna var högt motiverade och följsamma. Det var då ingen konst att undervisa 30 elever i klassrummet. Dock medförde den höga motivationen ett problem, som jag såg det, nämligen att nivån på undervisningen drevs alltför högt. Jag vet att i vissa ämnen t.ex anatomi och fysiologi hamnade undervisningsinnehållet på samma nivå som undervisningen för medicine kandidater – helt felaktigt. I vilket yrke skulle dessa elever använda kunskaperna, när de avslutat utbildningen?

Grupparbete var inte särskilt populärt. Varje elev ville visa, vad hon själv kunde. De flesta elever hade ringa erfarenhet av grupparbete och muntligt framförande från grundskolan.

Ibland fanns i klassen elever med "asteriskbetyg" – elever som fått särskild undervisning i grundskolan. För dessa elever blev vårdlinjens utbildning en enda plåga, då de för det mesta aldrig fick ett enda godkänt prov. De förstod helt enkelt inte vad som sades i klassrummet. Enligt min mening var det alldeles fel att ta in dessa elever på vårdlinjen. Som regel orkade dessa elever ej gå på linjen mer än högst en termin.

På vårdskolorna fanns det nästan alltid ett väl fungerande elevvårdsteam bestående av skolsköterska, kurator, syo-konsulent, klassföreståndare och skolledare. Detta team utövade såväl förebyggande som behandlande vård och omsorg av samt rådgivning till elev med problem (sociala, fysiska, psykiska och intellektuella). – Jag vill här inflika att personalen på vårdskolorna ofta fick beröm, t ex i rapporter från länskolnämnderna, för det sätt på vilket eleverna fick hjälp och stöd.

Om eleverna på vårdlinjen var intresserade och ambitiösa, så var i regel eleverna på konsumtionslinjen (100 % flickor) det motsatta. Intagningspoängen var minst 1,0 lägre än till vårdlinjen. I bland verkade det som "samhällets olycksbarn" samlats i dessa klasser. Här var det en utmaning att vara lärare och fånga elevernas intresse. Annars ägnade de sig åt andra aktiviteter som att spela luffarschack, skriva brev, läsa spännande serier, kamma varandras hår. Många av eleverna tyckte det var pest och pina att gå till skolan: "det är pyton".

Det gick ju inte att locka eleverna i Ko-linjen med frestande och rikligt betalda arbeten, även om de avslutade utbildningen med bra betyg. Det var ytterst tveksamt vad denna utbildning kunde användas som grund för. En del elever sökte igen till skolan och då till vårdlinjen om betygen

räckte eller till högskolan och hushållslärlinjen. Men visst var det förvaring?

Yrke och vidareutbildning

Även eleverna på vårdlinjen undrade till att börja med vad de "blev" när de slutat vårdlinjen. Efter diverse diskussioner och konfrontation med arbetsgivare, fack och skola kunde vi för eleverna tala om att de efter avslutad tvåårig utbildning med godkända betyg hade uppnått kompetens som undersköterska men att det var arbetsgivaren (vanligtvis ett landstingssjukhus) som bestämde vad som krävdes för olika arbeten och vem som fick arbetet. Det var gott om arbete och ont om utbildad arbetskraft. Det var tider, det!

Vidare kunde de färdigutbildade söka vidare till avkortad sjuksköterskeutbildning – tre terminer – vilket många gjorde. Men detta innebar också problem. Många lärare sneglade på den avkortade sjuksköterskeutbildningen och anpassade undervisningen i vårdämnena därefter, vilket var fel, då inte *alla* ämnade fortsätta utbildningen på högskolenivå.

Nu ser jag SÖ-budskapet framför mig. "Överliggande utbildning skall anpassas till underliggande." Detta gällde såväl mellan sjuksköterskeutbildningen och gymnasieskolan som mellan gymnasieskolan och grundskolan. Det var en svår balansgång att ge en undervisning som underlätade för eleven att gå vidare till högre utbildning som samtidigt gav korrekta kunskaper i undersköterskeyrket.

Läroplanssupplementet och undervisningsmetoderna

Läroplanssupplementet var ett mastodontiskt verk på 223 A4-sidor. Där fanns inte bara ämnet vårdkunskap utan alla andra ämnen som hade anknytning till vårdkunskap, t ex anatomi och fysiologi, mikrobiologi och hygien, social medicin, sjukdomslära m fl ämnen och inte att förglömma innehållet i vårdpraktik i både åk 1 och 2.

Vid mina besök på skolorna klagade elever och lärare att det blev "kolvstoppning" på lektionerna. Jag undrar om jag inte fick smek- eller ök-namnet "smörgåsbordet", då jag vid varje skolkonferens "predikade" att supplementet innehöll förslag till vad som kunde tas upp inom olika ämnen. Det var lärarna och eleverna som tillsammans skulle planera innehållet i undervisningen, vilka kunskapskontroller som skulle utföras t ex muntlig och skriftlig examination, grupparbete, gruppskrivning, hemskrivning. Många elever protesterade vilt tillsammans med lärarna att "dom (eleverna) kunde ju ingenting, det var lärarnas jobb att tala om vad eleverna skulle kunna". Och visst var det lärarens ansvar att planera så att eleven fick med sig de viktigaste kunskaperna för att kunna fungera

som sjukvårdsbiträde och/eller undersköterska. Men eleven behövde stärkas i sin självkänsla och sitt självförtroende genom att få vara med och planera sin egen utbildning. Det finns fortfarande ett underbart videoband som handlar om kommunicerande kärll gjort på högskolan för lärarutbildning i Stockholm omkring 1974. I detta band visas bl a ett kärll (= elev) med vidöppen hals där läraren vräker ner kunskap som rinner ut genom hål i botten på kärlet. Kunskaperna blir ej befästa. Detta videoband kan med fördel visas än idag.

För att bevisa att "kunskap rinner ut" gjorde vi på en skola följande försök. Eleverna fick samma skrivning i mikrobiologi och hygien på vårterminen som de haft på höstterminen året före. Ingen elev blev godkänd på vårterminens skrivning. Eleverna sade ofta att "vi läser bara till provet".

På konferenserna diskuterade vi ofta vilka metoder som var bäst att använda för att befästa kunskaperna. Återigen kom det fram att läraren för säkerhets skull måste ha med så mycket på varje lektion att det var sällan som eleverna hade en chans att få ställa frågor och öva på lektionerna utom vid de praktiska övningarna i metodövningsrummet.

Allmänna ämnen

Vårdlinjens timplan innehöll som alla andra yrkeslinjer allmänna ämnen, bl.a. svenska. Jag vet att jag reagerade negativt första gången jag såg timplansförslaget. Men jag besinnade mig snart. Svenskan var/är ett mycket viktigt ämne i denna utbildning. Ett av de viktigaste medlen att få kontakt med patienter är ju att kommunicera genom tal och skrift. Vidare skulle eleven lära sig att rapportera såväl skriftligen som muntligen om patientens tillstånd till arbetsledaren och arbetskamrater. Dessutom var/är det viktigt för jämlikheten mellan olika yrkesgrupper att vara allmänbildad och kunna tala vårdat.

Många gånger arbetade läraren i svenska bra med läraren i vårdkunskap. Det finns ju så mycket litteratur som beskriver människors villkor. Det fanns så småningom en litteraturförteckning samlad av en vårdlärare, där eleverna och lärarna kunde få tips om lämpliga böcker för olika avsnitt i vårdkunskap, sjukdomslära. Ibland blev det för mycket anknytning och eleverna bad att få läsa "nåt annorlunda".

Ett annat allmänt ämne som var mer eller mindre ständigt bekymmersamt var arbetslivsorientering, förkortat Ao. Detta ämne saknade betyg, hade en 1 vt per termin och vilken lärare som skulle undervisa i ämnet var ej utsagt. Jag tror det var tänkt att den som undervisade i huvudämnet – vårdkunskap – även skulle undervisa i Ao. Det blev nästan alltid diskussion om det. De flesta lärarna ville ej undervisa i ämnet och saknade dess-

utom kunskaper i ämnet. Det innehöll samhällsorientering, arbetsrätt, arbetsmiljö, skyddsfrågor, facklig information m m och för en blivande arbetstagare var detta viktiga kunskaper.

Jag ansåg att den fackliga informationen skulle ges av en ombudsman från SKAF på platsen och inte av en vårdlärare som tillhör ett annat fackförbund. Det fick jag mycket kritik för på vissa skolor. Det uppfattades som att släppa in "katter bland hermeliner".

Ibland organiserades märkliga sammansättningar av elever i ämnet Ao för att spara tid och pengar. Eftersom ämnet krävde 30 elever i klassen blandades t ex 16 elever på vårdlinjen med 14 elever på el- teletekniska linjen med en lärare från den sistnämnda linjen. Undervisningens enda fördel var att flickor och pojkar fick kontakt med varandra.

Ett stort problem i undervisningen var många elevers bristande grundkunskaper i matematik. Som vårdarbetare måste du kunna de fyra räknesätten och multiplikationstabellen, särskilt fyrens. På 70-talet gavs insulin och varje 0,1 ml innehöll 4 IE (internationella enheter). Många undervisningstimmar gick åt att träna elever att se om uträkningen och svaret var *rimligt*. Alla ansträngningar gjordes för att fr.a. skydda patienten mot fel-doseringar. Alltför många olyckor har hänt genom felräkningar.

Huvudmannaskap

Vårdlinjen skiljde sig från andra linjer genom att landstingen som regel var huvudman för linjen. Endast i Västerbottens och Norrbottens län var kommuner huvudman och utbildningen bedrevs på resp kommuns gymnasieskola.

I Stockholm län genomfördes en annan variant. Där var vårdlinjen åk 1 primärkommunal och åk 2 landstingskommunal. Tyvärr minns jag ej längre varför uppdelningen gjordes. Detta medförde flera nackdelar särskilt för eleverna. Under ett år hade de att byta skola två gånger, först från grundskolan till gymnasieskolan och sedan till landstingets vårdskola. De hann aldrig känna sig "hemma". Det fanns dock elever som upplevde bytet positivt. Mellan skolorna och lärarna uppstod emellertid lätt konflikt om vad som skulle läras ut i åk 1 resp åk 2.

I länet fanns många primärkommunala gymnasieskolor men fem landstingskommunala vårdskolor. På dessa skolor samlades i åk 2 elever från flera skolor, där undervisningen hade varierat. Det gällde för lärarna att hitta en nivå som passade alla elever. Det var inte lätt! Vårdskolorna hade dock bättre undervisning och en bättre omsorg om varje individ. En annan skillnad från andra linjer var att till vårdlinjen intogs elever *varje* termin, vilket innebar att schemaläggning aldrig kunde göras för ett helt läsår.

Efter genomgången utbildning anställdes personer som regel på sjukhus. Under 70-talet var det som tidigare nämnts gott om arbete men ont om utbildad personal av alla kategorier.

Landstingens skolor blev vårdskolor med utbildning av alla kategorier vårdpersonal utom läkare. Där fanns utbildning för sjuksköterskor, arbetsterapeuter, undersköterskor, barnsköterskor, mentalsköterskor, sjukvårdsbiträden m fl yrkesgrupper. Huvudsakligen innebar det 95 % flickor/kvinnor m a o en flickskola och icke integrerad gymnasieskola.

Om vårdlinjen ej hade tillräckligt många paralleller kunde det vara svårt att anställa lärare i allmänna ämnen. Det gällde att ha gott samarbete med ortens gymnasieskola. Fördelarna med att ha landstinget som huvudman var att det fanns betydligt bättre ekonomiska resurser som avsattes till undervisning och utbildning än i primärkommunen.

Många nya skolbyggnader uppfördes under denna tid. På flera skolor var utrustningen mer modern än den som fanns på sjukhusen. Ofta liknade dessa skolor ej en "vanlig" skola. De präglades av att det var kvinnor som deltog i utformningen genom valet av möbler, färger, textilier m m. När jag frågade på konferenserna om eleverna saknade något fick jag svaret "Killar".

Huvudmannen var generös med böcker. På de flesta skolor fick eleverna läroböckerna som gåva. När det väl kom några!

Litteratur, läroböcker och bibliotek

Under flera år var det ont om läroböcker i sjukvårdsämnen. Läraren skrev på "svarta" tavlan och eleverna antecknade sida upp och sida ner. Ett slöseri med undervisningstiden! Det gick också åt massor med stenciler. Så småningom kom emellertid läroböckerna och då med rasande fart och från flera förlag. Svårigheten var att hitta rätt nivå och ett lagom anpassat språk. Det hände tyvärr ej så sällan att elevernas ordförråd inte räckte till. På konferenserna hade vi långa diskussioner om användningen av läroböcker i undervisningen. Vi var ju inte vana! Biblioteken fick som regel tillräckliga ekonomiska resurser både för att anställa bibliotekarie och anskaffa böcker. Det kunde hända att mindre skolfilialer ej var särskilt välutrustade. Gymnasieinspektörer i svenska påpekade att det fanns brister beträffande tillgången på skönlitteratur. Detta åtgärdades då relativt snabbt.

Utvärdering, betyg

När jag började resa hade det relativa betygssystemet (1–5) varit i bruk i tre år. Det fanns flera felaktiga uppfattningar om systemet bland elever, föräldrar, lärare, skolledare och vårdpersonal. Den vanligaste missupp-

fattningen var att Gausskurvans procentsatser skulle användas om klass på 16 eller 30 elever i stället för en population på 1000. Eleverna fick ofta svaret när de ej fått 4 eller 5, som de ansågs sig förtjänta av, att "fyrororna tagit slut". Det fanns bara si eller så många betyg i varje klass. En annan missuppfattning var att betyget 1 motsvarade betyget underkänt i det gamla systemet (A-C). Jag vet inte hur många gånger jag förklarade att betyget 1 var lägsta betyget för godkänt. Även den praktiska utbildningen bedömdes efter samma betygssystem.

Praktisk utbildning

På vårdlinjen hade eleverna 50% praktisk utbildning såväl i åk 1 som i åk 2. Hur den förlades var varje skolas ensak att utforma i samarbete med praktikplatsens personal. De flesta landstingskolor tillämpade *inte* inbyggd utbildning, dvs att arbetsplatsen tillhandahöll handledare och att vårdlärare undervisade endast i den teoretiska utbildningen. Vårdlärarna på landstingskolorna var anställda av skolan och gick ut och in i teori och praktik vilka vävdes samman på ett för elevernas utbildning gynnsamt sätt.

Det var inte läraren som avgav elevens betyg i vårdpraktik, det var vårdpersonalen genom avdelningssköterskan. Läraren var konsult. Det hände att eleven blev godkänd trots att läraren tyckte annorlunda. Då gällde det för skolledaren att snabbt ta reda på vad som låg till grund för dessa olika synpunkter. Så småningom och efter många klagomål togs den graderade skalan bort och betyget blev antingen godkänd eller underkänd.

Lärarna och fortbildningen

För att uppfylla de krav på kunskaper som vårdlinjens elever ställde utvecklades ett brett utbud av fortbildningskurser, t ex i anatomi och fysiologi, mikrobiologi och hygien, socialmedicin etc. Dessa bedrevs vid universitet, högskolor, lärarutbildningsanstalter och i länskolnämndernas regi. Det kom många rapporter till skolöverstyrelsen om behovet av fortbildning men också om utökad vårdlärarutbildning. På många skolor i landet var det brist på utbildade vårdlärare. Många sjuksköterskor erbjöds vikariat. Dessa upplevde ofta att det var roligt att undervisa och sökte och genomgick lärarutbildning.

På en del primärkommunala skolor som hade konsumtionslinjen anställdes i desperation helt inkompetenta personer i vårdkunskap i åk 2, bara för att det skulle finnas en person i klassrummet. Jag mötte en manlig jurist som väntade på tingsmeritering. Han undervisade i vårdkunskap, barnkunskap och Ao! Eleverna hade många beska kommentarer och er-

bjöd sig att själva skaffa kompetent lärare, t ex en sjuksköterska, vilket jag stödde.

Särskilda upplevelser

Jag började resa i oljekrisens tecken 1974. Då fann jag att smålänningarna var specialister på att spara. Det var svårt att veta var tågen stannade då stationsskylterna var släckta! På hotellet var korridorljuset släckt och det var inte lätt att hitta till rätt hotellrum. Men det blev ljusare fram mot våren när krisen avtog.

Jag hade förmånen att resa och besöka skolor i nästan hela landet. Endast i K-, P-, U-, AC-, och BD-län besökte jag ej skolor. Att Sverige är avlångt och har många dialekter fick jag noggsamt erfara. Vissa dialekter t ex på Gotland och i Skåne blev obegripliga för en "08".

Efter att ha gjort ett antal skolbesök fann jag att jag kunde känna på mig när jag öppnade porten till skolan om atmosfären var bra eller dålig. För det mesta kände jag rätt. På en skolledarexpedition blev jag testad om jag hade några kunskaper i klassisk musik. Som tur var hade jag tränats i mitt föräldrahem att känna igen Romans "Drottningholmsmusik". Jag fick beröm och klassades som en allmänbildad gi.

Att resa som *kvinnlig* tjänsteman hade också sina poänger. Att det var ovanligt att se kvinnor resa i första klass på vardagarna vittnar följande episoder om. Jag steg på förstaklassvagnen och öppnade dörren till kupen. Mannen vid fönstret upplyste mig om att "detta är första klass!". Den andra varianten är som följer. En man kom på förstaklassvagnen och öppnade kupédörren och frågade: "Är inte detta första klass?".

På hotellen blev jag ofta uttittad av männen när jag kom ner för att äta frukost – alla samtal avstannade. Männen glodde. Men jag vande mig.

Avslutning

Att resa runt och träffa människor och få nya kontakter, återknyta gamla har varit mycket givande. Visst är det tröttsamt att byta miljö med en eller två dagars mellanrum och det går inte alltid att vara i toppform varje dag. Men jag upplevde att tröttheten försvann och inspirationen infann sig, när jag steg in i skolans entré. Den positiva inställningen till kontaktbesöket var så stimulerande och rolig. Jag har funderat mycket på vem som haft mest glädje och nytta av mitt resande. Frågan är väl om det inte är jag själv? Och det kan väl knappast vara något fel!

Det var lärorikt och spännande att vara förordnad som gymnasierevisor och jag trivdes varje sekund. Det är det bästa arbete jag haft under hela mitt yrkesliv,

Gunnar Eidevall:

Resor i gymnasie- skolornas värld

Under åren 1976–1982, fram till dess den riksomfattande gymnasieinspektionen vid Skolöverstyrelsen lades ned, tjänstgjorde jag i sammanlagt 5 1/2 år som gymnasieinspektör i ämnet svenska. Under dessa år besökte jag mestparten, ca 280, av Sveriges alla gymnasieskolor. Ämnet svenska lästes ju, i motsats till flertalet skolämnen, av alla elever i alla Sveriges gymnasieskolor, stora som små, kommunala, landstingskommunala och privata. Åren som gymnasieinspektör upplevde jag som synnerligen inspirerande, omväxlande och inte minst utmanande. Ännu idag ser jag på denna tid som den kanske intressantaste och meningsfullaste under min 40-åriga tillvaro som gymnasielärare, lärarutbildare och högskolelektor.

Gymnasieinspektörernas fasta förankring var ett öppet kontorslandskap i dåvarande SÖ:s lokaler på Karlavägen i Stockholm. Sällan vistades jag där, mest vid allmänna konferenser och vid arbetsmöten i t ex centralprovgruppen och läroplansgruppen för ämnet svenska. Min egen fasta punkt hade jag i bostaden i Lund, där jag under delar av årets "resfria" veckor kunde arbeta i hemmet och förbereda mig för nya 2- eller 3-veckorspass med långa resor i alla upptänkliga vrår av landet och med dagliga skolbesök och nya människor, miljöer och problem i 3 eller 4 skolor varje vecka.

Vid alla skolbesök hade jag i förväg, med scheman, kataloger och annat material jag fått mig tillsänt, planlagt besök på så många lektioner hos så många svensklärare och i så många olika slag av klassavdelningar som möjligt. Därtill skulle jag studera ämnesprotokoll och betygsjournaler, gå igenom behandlingen av centrala prov och med huvudlärarens bistånd bekanta mig med svenskinstitutionens resurser, med skolbiblioteket, personalrummen, skolmatsal och elevutrymmen. Och naturligtvis bekanta mig med rektor, studierektorer, SYO-konsulenter, yrkeslärare och andra begattningshavare för att söka få en bild av hela skolans företrädare och eventuella problem. Varje skolbesök avslutades med en välbesökt ämneskonferens, där jag framförde intryck och synpunkter på svenskämnet, undervisningen och skolan, och där elever och lärare diskuterade allt möjligt som för dem kändes angeläget och önskvärt. Och därefter vidtog resan till en annan skola.

Kanske måste en gymnasieinspektör älska att resa. Själva resandet upptog nästan hälften av min tid, som jag nu minns det så här i efterhand. Mestadels i bra snabbtåg där det gick att arbeta tidiga morgnar och sena kvällar, ofta i sovvagn under långa nattresor, men också i rälsbussar, länsbussar och postbussar. Någon enstaka gång med flyg, om jag t ex skulle direkt från Lund till Kiruna. Fast den gången blev det en väl hastig omställning. På söndagsförmiddagen hade jag badat i havet på Österlen men när jag samma kväll landade i Kiruna låg snön kall och djup och jag fick höra att nu skulle det dröja till framåt maj innan vintern var över däruppe.

Turligt nog tillhör jag den generation som var svältfödd på resor alla läroverksåren på Norra Latin i Stockholm under 2:a världskrigets tid. Resandet fick jag i blodet när Europa gradvis öppnades i slutet av 40-talet, och under 50-talet blev resandet en livsform. Under ett halvår på 60-talet fick jag dessutom via ett Fulbright stipendium möjlighet att resa runt i stora delar av USA. Från år 1964 kom jag att bli ständigt bilburen resenär, nämligen som s.k. metodiklektor – under fem år vid Lärarhögskolan i Stockholm och från 1969 vid Lärarhögskolan i Malmö. De många bilresorna var dock begränsade till Stockholms län och de sydligaste landskapen.

Som gymnasieinspektör fick jag från år 1976 möjlighet att i nära sex år se och lära känna tillvaron i skolor och samhällen också i avlägsna hörn av Sverige. Eftersom mitt ämne var svenska begränsades inte mina resor till städer och centralorter med 3- och 2-åriga gymnasieskolor, utan även alla små och ibland isolerade jord- och skogsbruks- och vårdskolor skulle besökas. I en del av dessa avlägsna landstingskommunala skolor kunde det finnas en enda svensklärare som stod för undervisningen i ämnet. På sådana skolor kändes mitt besök extra angeläget, eftersom jag kunde lämna konkreta förslag till behövlig utrustning av svenskämnet begränsade resurser. Den obligatoriska ämneskonferensen med skolledning, svensklärare och elevrepresentanter skilde sig dock på sådana skolor avsevärt från motsvarande konferenser i tätorternas stora gymnasieskolor. Där kunde upp till ett 30-tal svensklärare samt elever från vitt skilda linjer och årskurser sätta fart på samtalen och diskussionerna kring det under åren 1976–1982 så brännande aktuella svenskämnet.

Under 70-talets första hälft hade många företeelser och begrepp kommit att radikalt omvärderas i det svenska samhället. Även svenskämnet kom under 70-talet att debatteras hett och intensivt, och titeln på en debattbok från året 1976, "Svenskämnets kris", kan ses som för tiden symptomatisk. Fast egentligen var det nog snarare en fråga om skolans kris under 70-talet. Många elever kom vid denna tid från grundskolan till gymnasieskolan med bristande tal-, läs- och skrivförmåga, vilket bl a klarjordes av H. Grundin i "Läs- och skrivförmågans utveckling genom skol-

åren", 1975, och senare utreddes av Margareta Grogarn i en avhandling om Fo-och Ve-linjernas elever: "Dålig läsning", 1979. Och fackskolornas och yrkesskolornas inlemmande i den gamla gymnasieskolan ställde fortfarande till problem för ovana lärare och undrande elever.

Nästan alla ämneskonferenser, liksom mina samtal på raster och i lärarum, kom under 70-talets slut och 80-talets början att domineras av frågan hur svenskämnet skulle kunna leva upp till kravet att ge alla elever på alla linjer både en språklig färdighetsutveckling och en litterär och språklig kunskapsutveckling. Helst i samverkan med andra ämnen och lärare, och med elever. Först i början av 80-talet började allt kännas lättare på flertalet skolor. Men ännu år 1982, när vår läroplansgrupp i svenska fick tryckt "Supplement 80", som ersatte tidigare Lgy 70 och olika supplement om svenskämnet, tvingades vi laborera med tre skilda begrepp: 1-årig, 2-årig och 3-årig studiegång i gymnasieskolans svenskundervisning. Ännu dröjde den obligatoriska 2-års svenskan på alla tvååriga linjer.

Mina minnesbilder från 70-talets svenskämnesdebatter på olika gymnasieskolor har många skiftande schatteringar. Samtidigt som det ännu på några skolor fanns enstaka lärare som eftersträvade en katederstyrd och stelt kunskapsinriktad svenskundervisning, så fanns det andra som hävdade att eleverna själva skulle få bestämma över innehåll och utformning av lektioner och kunskapsstoff och som ibland ville följa den tidens postverksslogan: "Skriv som du talar". Mellan dessa ytterligheter fanns det stora antalet svensklärare, som på ett personligt och elevinriktat sätt försökte utforma gymnasieskolans svenskundervisning med hänsyn till olika linjers, årsklassers och individers behov och möjligheter. I helklass eller gruppvis prövade de med sina elever på att diskutera, samtala och skriva om intressanta och utvecklande språkliga och litterära väsentligheter.

Men ibland var svårigheterna stora att få alla elever med i arbetet, särskilt på en del 2-åriga yrkesinriktade linjer och framförallt på linjer där svenskämnet endast var obligatoriskt i årskurs 1. Möjlighet fanns dock att läsa svenska som tillval i årskurs 2. Så ofta jag kunde uppmanade jag elever på dessa linjer att för sin egen framtids skull göra detta, och därmed också få allmän behörighet till senare eventuella högskolestudier.

En del av problemen på gymnasieskolorna var egentligen av organisatorisk och ekonomisk art. Den obligatoriska svenskundervisning som hade införts även på alla yrkesinriktade linjer försvårades på vissa orter av brist på lämpliga undervisningslokaler, brist på bibliotek och klassuppsättningar av böcker, brist på kontakt med andra teoretiska ämnen och lärare.

Jag minns stora skolor på många ställen i landet där svensklärarna fick undervisa sina yrkeselever i obekväma utrymmen med bullrande verkstadslokaler som närmaste granne. Skolor med olika byggnader långt

ifrån varandra, där svensklärarna måste släpa med sig böcker och annat nödvändigt från den byggnad där de teoretiska linjerna höll till. Men även skolor med separata byggnader för teoretiska och yrkesinriktade linjer, där yrkeseleverna ett par timmar i veckan fick komma till svenskundervisning i välutrustade klassrum i den byggnad som också hade bibliotek och reproduktioner av konstverk i korridorer och uppehållsrum – men där de förblev gäster och främlingar dessa få timmar. Och jag minns små skolor där svenskinstitutionen var inrymd i en skrubbe eller i ett skåp. Skolor där det fanns bibliotek med enbart facklitteratur och där skönlitteratur ansågs onödig. Jag minns enstaka lärare på t ex fordons- och verkstadslinjer även på större orter, som dök på mig och framhöll hur fel det var att deras pojkars yrkestimmar hade minskats för att ett onödigt påfund som svensktimmar införts på schemat. Och jag minns jord- och skogsbruksskolor med elevbostäder och måltidslokaler i bästa internatstil, men där svenskämnets resurser var ytterst begränsade och där elever som valde svenska även i årskurs 2 fick ha sina timmar efter skoldagens slut.

Skolan och svenskämnet påverkades även av att 70-talet kom att bli solidaritetens och gröna vågens tid, "med folket mot kultureliten". Många ungdomar ifrågasatte alla auktoriteter. I skolans svenskämnesdebatter avfärdades ibland begrepp som klassiker och kulturarv, och betyg, prov, läxor och kursplaner vände man sig gärna emot. Men endast någon enstaka gång mötte jag elever och lärare som försökt sabotera centralproven i svenska. Ofta togs däremot diskussioner upp om *vad* som styrde betygen, *hur* de relativa betygen skulle fördelas och *varför* betyg skulle finnas. Jag hade ju också till uppgift att granska centrala prov ute på skolorna och betygens överensstämmelse med de båda slutbetygen i svenskämnet, men endast ett par gånger behövde jag ta upp diskussion härvidlag med berörd lärare och skolans rektor. Som gymnasieinspektör var jag ju också med om att konstruera centralproven och att delta i gruppen som bedömde de centralt insända proven. Mina erfarenheter av problem och synpunkter ute på skolorna gjorde att jag i arbetsgruppen kunde diskutera möjliga förändringar av proven. Men om dessa prov skriver min svenskkollega Evald Palmlund på annan plats.

Mellan 1976 och 1982 upplevde jag en allt tydligare omsvängning av klimatet ute på skolorna, i riktning mot en allt större förståelse mellan lärare och elever vad gällde arbetsformer, innehåll och målsättning i svenskämnet. Inte minst gällde detta litteraturläsning och litteratsamtal. Redan 1976 fann jag att ungdomsböcker börjat inköpas till många skolbibliotek för att locka läsovana elever, främst på 2-åriga linjer. För många elever blev detta en inkörsport till litteraturens värld – en värld som numera flertalet elever får möta redan i grundskolan, sedan kursplan och timtal för svenskämnet i grundskolan på 80-talet ändrats till det bättre.

Under 70-talet blev det också möjligt för gymnasieskolorna, tack vare många och billiga pocketböcker som då översvämde marknaden, att skaffa bra och lockande litteratur även av nya författare i gruppuppsättningar till svenskinstitutionen. Detta blev ett välbehövligt komplement till gamla klassuppsättningar av ibland svårlästa författare, och eleverna visade sig gärna läsa böcker som låg nära deras egen tid och som lätt förde till samtal och diskussioner.

En för mig angelägen uppgift blev att vid skolbesöken runtom i landet informera svensklärare om böcker och författare som jag vid andra skolor insett lämpade sig bra för läsning och litteratursamtal. Alltmer insåg jag att en gymnasieinspektörs kanske viktigaste insats bestod just i detta – att till olika gymnasieskolors lärare förmedla information om positiva erfarenheter som gjorts i andra liknande skolor.

Förändringarna i tidsandan vid början av 80-talet, och ett ökat intresse hos svensklärarna att pröva på nya arbetsformer, läromedel och litteratur och att ta till sig nya forskarrön kring litteratur och språk, kom att avspeglar sig i ändrade förhållanden ute på skolorna. En klar trend var att man de första åren på 80-talet läste och arbetade med mycket mer skönlitteratur än tidigare. Från 80-talets början minns jag många lektioner på många gymnasieskolor som var rena glädjestunder för en litteraturvetare som jag själv. Ibland gällde det klassrumssamtal, i grupp eller i helklass, där man med lust och engagemang diskuterade romaner och dikter av yngre 1900-talsförfattare eller äldre klassiker, svenska och utländska. Ibland var det elever som inför en klass eller en grupp presenterade något de läst så levande och intresseväckande att man själv ville bekanta sig med verket. Förmågan att uttrycka sig muntligt hade också blivit bättre, inte minst på många 2-åriga linjer, där också flertalet svensklärare börjat känna sig hemmastadda och bättre kunde vägleda eleverna.

Skrivförmågan däremot var hos många elever fortfarande bristfällig, vilket jag kunde notera både i klassrummen och i uppsatser som jag tittade på. Vid ämneskonferenserna på en del skolor framkom det att man börjat pröva att ge eleverna fler och omväxlande övningstillfällen att skriva. Detta, menade jag, var en riktig väg att slå in på. Men – att skriva tar tid, om det skall bli ett bra resultat, och viktigt är att det skrivna blir föremål för bearbetning och ibland för diskussion. Dåtidens centrala prov, liksom de s k aulaskrivningarna några gånger om året, försatte eleverna i en situation där arbetet med att samla stoff och att strukturera framställningen av det ämne de förelagts tog sådan tid, att själva skrivandet ofta blev slarvigt och ofullgånget.

På några skolor hade man börjat ge eleverna behövligt material för genomläsning, eller en ämnesrubrik att fundera över och samla stoff till, en vecka i förväg. När så skrivtillfället infann sig i skolan, kunde eleverna

bättre koncentrera sig på den språkliga utformningen. De centrala proven i svenska var dock fortfarande utformade så, att många elever måste ägna så stor tid åt inläsning, sovring och strukturering av stoff, att själva skrivandet blev ett hastverk. Utformningen av dessa prov styrde också i alltför hög grad skrivsituationen på skolorna, Det skulle dröja ännu en bra bit in på 80-talet innan de centrala provens textmaterial delades ut till alla elever en vecka i förväg.

Och om det som nuförtiden alla skolelever, från grundskolan och genom hela gymnasieskolan tränas i, nämligen den s k ”skrivprocessen”, som just bygger på insikten att skrivandet är en lång arbetsprocess som till stor del inkluderar stoffsamling, sovring av materialet och en kontinuerlig bearbetning av det skrivna – om det var det ännu inte tal åren 1976–1982. Och inte heller om datorstöd vid skrivandet...

Avslutningsvis vill jag gärna återkomma till själva resandet under gymnasieinspektörsåren, och de möjligheter som jag därigenom fick att se och bekanta mig med okända och avlägsna trakter av Sverige som jag annars aldrig skulle fått tillfälle att besöka. Visst kommer jag alltid att minnas, efter långa diskussioner om dialekt och riksspråk under en intensiv ämneskonferens, en skogspromenad med bärplockning i ett hav av lingon och besök vid en bebodd bäverhydda i Malungstrakten. Utmärkta teaterföreställningar av gymnasieelever på raster, håltimmar eller vid gemensam samling i gamla Stockholmsgymnasier och i moderna gymnasieskolor i anrika landsortsstäder. Temadagar om t ex det avlägsna 40-talet, där alla ämnen, klasser och elever deltog och där föräldrar och lärare bidragit med tidstypiska föremål, kläder, musik, böcker och tidningar för att ge autenticitet åt studierna. Och aldrig kan jag glömma hur jag efter ett besök i Arvidsjaur med inlandsbanan passerade Polcirkeln och efter en natt i Gällivare vid 5-tiden på morgonen steg på en gul postbuss med destination Pajala. Det var i september och höstfärgerna slog klara och starka emot mig där jag satt ensam bredvid föraren. Landskapet var bedövande vackert och det enda liv som ibland gav sig tillkänna var flockar av renar och någon uppflygande fågel. Tystnaden, ensamheten och den storslagna skönheten kan jag aldrig glömma. Först ett par mil utanför Pajala började enstaka elever stiga på postbussen. Sedan fylldes dagarna av spännande skolintryck och intressanta ämneskonferenser i gymnasieskolorna i Pajala, Haparanda och Kalix. Men, det jag allra helst vill minnas från dessa år är de vänliga svensklärare eller skolledare i olika delar av Sverige som spontant bjöd på mat och trevlig samvaro en kväll i sitt hem – en angenäm omväxling mot tillvaron på det obligatoriska hotellrummet alla veckor på alla orter under alla dessa år.

Göran R Eriksson: Glimtar i backspegeln

Det var i början av december 1967 som jag blev uppringd av undervisningsrådet Hans-Erik Östlundh och tillfrågad om jag under kommande vårtermin ville tjänstgöra som gymnasieinspektör i engelska. Jag hade visserligen medverkat i den stora studiedagskampanjen inför det nya gymnasiet 1965 och var sedan ett par år tillbaka metodiklektor i engelska vid Lärarhögskolan i Göteborg, men jag var ändå överraskad. Kunde jag klara en sådan uppgift, och hur skulle det kännas att ständigt vara på resande fot? Jag bad om ett dygns betänketid, men efter att ha pratat igenom erbjudandet med min fru bestämde jag mig för att tacka ja.

I januari 1968 reste jag alltså upp till Skolöverstyrelsen, som då ännu huserade i de gamla lokalerna på Hantverkargatan, för att delta i terminens första sammanträde och närmare sätta mig in i vad arbetet skulle komma att innebära. När terminen var slut, kunde jag konstatera att jag trivts bra med arbetsuppgifterna, och jag sökte och fick under de följande åren ytterligare några förordnanden som eo gymnasieinspektör tills jag 1976 blev ordinarie. När gymnasieinspektionen upphörde 1982, hade jag tjänstgjort i sammanlagt ungefär tio år. Det var en tid som var rik på upplevelser och gav en utomordentlig inblick i skolans arbete. Den sammanföll ju också till stor del med det nydaningsarbete som var på gång under ett av de mest dynamiska skedena i skolans historia.

Situationen

Den snabba samhällsutvecklingen från mitten av 50-talet hade skapat en ny situation som krävde nya skolformer. Grundskolan hade nyligen introducerats, och nu gällde det gymnasiet. Från och med hösten 1966 tillämpades den nya läroplanen, Lgy 65, och det var gymnasieinspektörernas uppgift att undersöka hur den fungerade, hjälpa till med problem som kunde uppstå på skolorna och rapportera situationen till Skolöverstyrelsen. Vid sidan av gymnasiet fanns den nybildade fackskolan, som likaledes stod under gymnasieinspektörernas överinseende.

Tilltron till en stark centralstyrning var ännu stor, och de strikta bestämmelser och rekommendationer som fanns i läroplanerna och deras supplement gör väl idag i flera fall intryck av en onödig tvångströja. Respekten för auktoriteter och myndigheter var också vid denna tid en helt annan än idag. Man läste verkligen läroplanen och försökte följa den, även när man hade invändningar.

Många av de nya inslagen i Lgy 65 var föreskrifter som gällde generellt i alla ämnen, även om de i vissa fall kunde vålla svårigheter eller vara direkt olämpliga. Ett sådant fall var idén med årskursplaneringar. I varje ämne skulle redan vid höstterminens början finnas en fast årskursplanering till ledning för arbetet. Avsikten var att eleverna med dess hjälp skulle få en bättre överblick över vad man förväntades lära sig varje vecka och inte heller skulle sväva i ovisshet om man av någon anledning var frånvarande.

Tanken var kanske god, men i färdighetsämnen som språk ställde de fasta planerna mest till besvär, eftersom undervisningen ju hela tiden måste anpassas efter de resultat som uppnåddes och dessa var helt omöjliga att förutse. Om man exempelvis i engelska räknade med att öva skillnaden mellan adjektiv och adverb under ett par lektioner men detta visade sig vara otillräckligt, skulle man då likafullt gå vidare bara för att följa planen? Både lärare och elever blev irriterade, särskilt när gymnasieinspektörer i andra ämnen, som inte hade den rätta känslan för svårigheterna, kom och begärde att få se årskursplaneringen. Först så småningom började man inse problemet och försökte finna mera praktiska lösningar.

De så kallade "nya arbetsformerna" var en annan innovation av generell räckvidd som passade särdeles illa i språk. Läxläsningen skulle enligt läroplanen utvecklas från "dagläxor" över "långläxor" till "beting". De senare innebar att det stora förhöret, eller "redovisningen" som det nu hette, skulle ske med två-, tre- eller fyraveckorsintervaller och att vissa av de däremellan liggande lektionerna skulle ägnas åt enskilt arbete eller grupparbete med eller utan lärarens överinseende. Avsikten var att ge eleverna bättre träning i att på egen hand klara av sina uppgifter. Också här var tanken god, men för språkens del resulterade det hela i att eleverna ofta satt och arbetade tyst eller pratade svenska med varandra och att den muntliga färdighetsträningen därigenom försumrades. Samma negativa effekt fick lätt de "grupptimmar" i engelska som huvudsakligen skulle användas till studieteknisk träning.

Det blev en viktig uppgift för gymnasieinspektörerna i språk under det nya gymnasiets första skede att under ämnes- och elevkonferenser diskutera dessa problem med lärare och elever och försöka finna praktiska lösningar. Ibland kom det att innebära modifieringar av läroplanens anvis-

ningar, och man fick då och då framhålla för lärarna att de naturligtvis inte skulle känna sig som slavar under läroplanen utan använda sitt eget förnuft. Skräcken för att göra något galet satt dock djupt och underblåstes inte sällan av rektorer och studierektorer, som hade att ansvara inför Skolöverstyrelsen.

Och hur var det då med de undervisningsmetoder som användes i språk? Hur stämde de med de nya anvisningarna och rekommendationerna? Alltsedan språkundervisningens barndom hade grammatik- och översättningsmetoden varit den förhärskande. Eleverna hade fått någon sida i en textbok i läxa, som de skulle kunna läsa med gott uttal och översätta till svenska. Parallellt därmed läste man i grammatiken vissa regler med illustrerande exempel. En timme i veckan ägnades vanligen åt skrivövningar, varvid ett kortare textstycke översattes till det främmande språket, skrevs på tavlan och kommenterades av läraren.

Visst fanns det redan tidigare lärare som tillämpade en modernare undervisning med inslag av direktmetodik, men nu slogs det fast i läroplanen att språklektionerna skulle få en annan karaktär. I princip skulle de hållas på målspråket, översättningens roll skulle dämpas ner kraftigt och inläringen av grammatikregler i viss utsträckning ersättas av "pattern drills" enligt direktmetodiskt mönster.

Hur fungerade allt detta, när jag gjorde min första termin som gymnasieinspektör? Ja, inte var det lätt. Man kunde visserligen hitta en och annan eldsjäl bland lärarna, som inte bara var frälst för de nya idéerna utan också själv hade en sådan språkbehärskning att undervisningen fungerade helt i läroplanens anda, men inte var det många. Språklektionerna blev också fortsättningsvis i ganska stor utsträckning tvåspråkiga, särskilt förstås i B- och C-språk, där inte bara eleverna utan ofta också lärarna hade svårigheter att helt klara sig på målspråket.

Läroplanens anvisningar och rekommendationer var egentligen ganska hovsamma, men på lärarhögskolor och annorstädes fanns högljudda förespråkare för direktmetodiken, som gärna drev sina idéer alltför långt. Under en period fanns i engelska bara en enspråkig grammatik i handeln, vilket retade gallfeber på många ute i skolorna, och lika missnöjd var man med att flera nya textböcker hade enbart enspråkiga ordlistor. Ordförklaringarna blev inte sällan en meningslös rundgång, som skapade förvirring och väckte löje. Skämttecknaren Staffan Lindén skördade många poäng med sin dråpliga historia om läraren som utan översättning skulle söka förklara vad en *cucumber* var för något.

Snart hördes också protester från universitetshåll. I den stora språkstriden kring 1970 förde professor Alvar Ellegård fram Noam Chomskys

idéer och vände sig mot den behavioristiska direktmetoden som, hävdade han, ledde till dålig formell behärskning och språklig osäkerhet. I stället pläderade han för vad han kallade "insiktsmetod". Under ett par år pågick språkstriden, artiklar infördes i de stora dagstidningarna, debattböcker utgavs och diskussionsmöten hölls. Varken förr eller senare har väl en undervisningsmetodisk fråga tilldragit sig så stor uppmärksamhet. Att den också diskuterades under gymnasieinspektörernas besök på skolorna är en självklarhet. Som det alltid brukar vara låg emellertid diskussionen i expertlägret några hästlängder före den kärva verkligheten på fältet. Där förbleknade ofta teorierna och man sökte i stället finna praktiska lösningar, lösningar som inte sällan innebar att den gamla översättningsmetoden dröjde kvar.

Det stora metodgrälet mattades dock ganska snart av, kanske framför allt på grund av att andra frågor pockade på uppmärksamhet. 1968 var ju det stora ungdomsrevoltåret, och det stod inte på förrän också våra gymnasieelever klagade över att skolan var alltför auktoritär och började kräva medinflytande och skoldemokrati. Ibland gick den ungdomliga yran till överdrift. Det hände att elevdelegationer travade in på rektorsexpeditionen och krävde att få vara med och sätta betygen, och under flera år förekom på vissa skolor bojkottaktioner mot de centrala proven.

Till en del var naturligtvis elevernas protester berättigade. Det gällde bara att hitta de rätta formerna för medinflytandet, och det kunde vara svårt nog. De centralt fastställda kursplanerna och bestämmelserna om prov och betyg måste givetvis följas, men visst fanns det ett och annat i den lokala planeringen som eleverna med fördel kunde få vara med och bestämma. Därigenom kunde de lära sig att själva ta ansvar, deras känsla av att vara manipulerad minskade och motivationen för arbetet ökade.

Ett demokratiskt arbetssätt är emellertid tidsödande, och när konferenser och diskussioner lades in på lektionstid, hände det inte sällan att undervisningstiden reducerades och studieresultaten därigenom blev sämre. Skillnaden mellan olika skolor i detta avseende var stor och återspeglades också i resultaten på de centrala proven.

Lgy 65 hade bara praktiserats i ett par år, när tanken på ännu en reform aktualiserades. Man ville föra processen vidare och slå samman gymnasiet, den nya fackskolan och den gamla yrkesskolan till en enhet, som fick namnet gymnasieskolan.

Så tillkom Lgy 70, som för gymnasieinspektörernas del innebar bredade arbetsuppgifter med besök också på skolor med 2-åriga yrkesinriktade linjer. Vad man vid dessa besök i första hand fick ta itu med var de

konflikter som lätt uppstod mellan de teoretiska ämnena och yrkesämnen. Särskilt i början fanns bland yrkeslärarna en stark misstro mot teorin och en ovilja att gå lärarna i teoriämnen till mötes, medan det å andra sidan hos dessa någon gång kunde spåras en viss snobbism. Så småningom minskade emellertid motsättningarna, och på åtskilliga skolor etablerades ett fint samarbete. Också elevernas inställning till de teoretiska inslagen i utbildningen blev mera positiv, även om det naturligtvis fanns undantag.

På skolor där 2- och 3-åriga linjer fanns under samma tak var det ofta svårt att få till stånd kontakter mellan de två elevkategorierna. Skillnaderna i fråga om intressen var stora och misstron svår att bryta. Många rektorer gjorde emellertid fina insatser genom att arrangera gemensamma verksamheter av olika slag som diskussioner, dansaftnar, studiebesök och idrottstävlingar. Även om klyftorna aldrig helt kan överbryggas, är det min övertygelse att skapandet av gymnasieskolan i hög grad har bidragit till klassutjämningen och en bättre förståelse mellan människor med olika begåvning och intresseinriktning.

För de språklärare som fick tjänst på vissa av de yrkesinriktade linjerna innebar arbetet en omställningsprocess som kunde ha sina problem. Ambitionsnivån fick sänkas och metodiken anpassas efter elevernas förutsättningar. Bäst lyckades nog de lärare som hade erfarenheter från grundskolan. För språklärare som tjänstgjorde på mindre landstingsskolor, framför allt lantbruks- och skogsskolor, kunde isoleringen kännas besvärande. Man längtade efter kontakt med ämneskolleger, och det blev en uppgift för den besökande gymnasieinspektören att hjälpa till att ordna sådana kontakter.

Skolbesöken

Skolbesöken inleddes som regel med att man sammanträffade med rektor och studierektor för att skaffa sig en uppfattning om situationen på skolan. Sedan följde lektionsbesök, i första hand i det egna ämnet men också i andra i den mån tiden tillät. En genomgång av betygsjournaler och centrala prov hörde till dagordningen, och besöket avslutades med en ämneskonferens och ett samtal med skolledningen, då intrycken summerades och redovisades. Om besöket varade mer än en dag, brukade man också hinna med en särskild elevkonferens, vid vilken elevrepresentanterna fick tillfälle att lägga fram synpunkter på sin arbetssituation och annat av intresse. Särskilt under vänstervågen i början på 70 talet kunde det bli ganska livliga tillställningar, som det krävdes både smidighet och omdöme att ro i hamn på ett hyggligt sätt.

Varje gymnasieinspektör hade skolor över hela landet att resa till, och resschemat gjordes upp centralt på Skolöverstyrelsen. Eftersom skolorna

var många och inspektörerna få – med vissa undantag bara en per ämne – blev det i de flesta ämnen ganska långt mellan besöken och många frågor hade hopat sig under väntetiden. I allmänhet upplevde man sig som mycket välkommen på skolorna, och lärarna var ivriga att diskutera det de hade på hjärtat. Den byråkratiska trögheten i fråga om nödvändiga förändringar var något som ofta påtalades och som man också själv kunde känna som besvärande. Inte sällan kom lärarna med idéer, som vid ett första påseende föreföll både bra och möjliga att genomföra men som ändå fastnade i det tunga maskineriet.

Intrycken från de många lektionsbesöken var helt naturligt mycket växlande. Man kunde få höra strålande lektioner med kunniga lärare och entusiastiska elever men också timmar av tröghet och tråkighet utan all andlig lyftning. Att på lämpligt sätt kommentera vad man varit med om var en konst som övades upp med tiden. Någon gång kunde man stöta på fina metodiska grepp som inte var allmänt kända, och det blev då en uppgift att föra med sig idéerna till andra skolor och sprida dem bland intresserade lärare.

Vad som låg mig själv varmast om hjärtat under min tid som metodiklektor och gymnasieinspektör var att verka för bättre läsvanor och ökat intresse för skönlitteratur. Alltför länge var textläsningen ensidigt inriktad på det rent språkliga. Man hade korta textstycken i läxa, som lästes "intensivt", det vill säga med aktgivande på vokabulär och grammatik. Vad texten handlade om var av underordnad betydelse.

Med Lgy 65 kom en annan syn på textläsningen, som blev mera stimulerande och mera verklighetsnära. Det intensiva studiet skulle visserligen inte försummas, men därtill kom "extensiv" läsning, det vill säga helt innehållsinriktad läsning av längre texter. Behandlingen av dessa texter bestod i att man på målspråket samtalade om innehållet, vilket kunde ske antingen i helklass, i grupp eller i par.

Språket blev på detta sätt inte ett självändamål utan ett medel, ett språk i funktion. Att diskutera denna typ av textläsning med lärare och elever och verka för ett innehållsinriktat textstudium blev för mig en viktig uppgift.

Ett sätt att organisera det hela var att ordna engelska läsecirklar i klasserna och att låta eleverna skriva små redogörelser eller recensioner av det de läste. Den lästa textmängden ökade på detta sätt väsentligt, och det var ingen ovanlighet att elever klarade av ett tiotal engelska romaner i original under sin gymnasietid. Man kunde sedan hoppas att de fortsatte att läsa engelska böcker också efter skoltiden, något som varit mindre sannolikt om de bara hade fått ägna sig åt korta textläxor av den äldre modellen. Det fanns ambitiösa lärare som bedrev läsecirkelverksamheten

på ett imponerande sätt, renskrev elevernas recensioner och sammanförde dem i ett häfte, som kopierades så att var och en fick ett exemplar.

Till skolbesöken hörde också en överblick av lokaler och utrustning. Bristerna i dessa avseenden var i slutet av 60-talet mycket stora, särskilt i storstäderna. De gamla skolorna med sina tjocka murar och dåliga akustik var ofta dåligt underhållna, och trångboddheten var besvärlig. I de nybyggda skolorna fanns problem av annat slag, som inte sällan hade att göra med ventilationssystemen. De heltäckande mattor som hade börjat användas på en del ställen gav bättre akustik men blev i gengäld en grogrund för allergier. Gymnasieinspektören kunde i allmänhet inte göra mycket åt detta annat än notera situationen.

Bättre gick det kanske att genom påpekanden hos de ansvariga åstadkomma förbättringar av utrustningen, som i vissa fall var helt miserabel. En så nödvändig sak som bandspelare var på en del skolor fortfarande sällsynt i slutet av 60-talet. I flera fall fanns på hela skolan bara en eller ett par bandspelare, som förvarades i ett förråd och skulle bäras av läraren till lektionssalen varje gång den skulle användas.

Ett slags statussymbol blev under några år språklaboratoriet eller inlärningsstudion, som så småningom dock visade sig mindre funktionell och till sist försvann. Kommunerna var av någon anledning mycket villiga att skaffa inlärningsstudior till sina skolor, men med underhåll och lärarutbildning var det sämre, och problemen blev många. Visst fanns det en och annan skola som kunde visa upp goda resultat med detta hjälpmedel, men ofta stod det oanvänt på grund av tekniska fel eller användes på ett ineffektivt sätt som innebar slöseri med tiden.

Overheadprojektorn gjorde sin entré på 70-talet och visade sig snart mycket användbar, och dessutom utvecklades kopieringstekniken snabbt, vilket innebar att eleverna ibland överhopades med stencilmaterial. Under vänstervågen uppstod också på en del håll en misstro mot de vanliga läromedlen, som i stället skulle ersättas med "autentiskt material", inte sällan i kopierad form. Ett problem härvidlag var copyrighten, som gärna diskuterades på konferenserna.

Betyg, läroplansarbete etc

En av de svåraste uppgifterna på skolans område tycks vara att finna ett betygssystem som blir allmänt accepterat. I reformarbetet på 60-talet sökte man skapa ett system som möjliggjorde jämförelser av elevprestationer över hela landet och som samtidigt förhindrade betygsinflation. Så tillkom de så kallade "relativa" betygen med givna procentsatser för

varje betygsgrad. Invändningar och protester lät visserligen inte vänta på sig, men bara anvisningarna lästes på rätt sätt och sedan följdes, fungerade detta system ganska bra. En förutsättning var de centralt givna proven, som redan från början var obligatoriska för de 3- och 4-åriga gymnasielinjerna och så småningom infördes också på de 2-åriga.

Det blev en uppgift för gymnasieinspektörerna att delta i utarbetandet av de centrala proven och att sedan vid skolbesöken kontrollera att klassmedelvärdena för betygen överensstämde med dem på centralproven. Provkonstruktionsarbete har alltid intresserat mig, och jag hade redan tidigare gjort både kombinerade och flerdelade prov för så väl real- som studentexamen. Den nya uppgiften blev därför både intressant och spännande, och de sammanträden vi hade med konstruktionsgruppen var alltid mycket trevliga.

Som tidigare nämnts, var respekten för läroplaner och myndigheter ute på skolorna ännu mycket stor i slutet av 60-talet. De första kontrollerna visade också att lärarna mycket lojalt och noggrant följde CP-resultaten vid sin betygsättning. Så småningom visade sig emellertid upplösningstendenser av skilda slag. Bojkottaktioner mot proven började förekomma, och röster höjdes från vänsterhåll för betygens avskaffande. Mot slutet av 70-talet avtog protesterna, men betygsinflationen blev alltmera märkbar. De bestämmelser som fanns följdes inte som tidigare, och de var tydligen inte heller tillräckligt skarpa, om man nu ville ha riksgiltiga betyg. Resultatet blev orättvisor för eleverna. En elev med goda kunskaper på en "sträng" skola kunde få lägre betyg än en med sämre kunskaper på en "snäll" skola. Detta var naturligtvis betänkligt, eftersom betygen var ett viktigt urvalsinstrument vid intagningen till högre studier. Så länge gymnasieinspektörerna fanns försökte de, i den mån de kunde, hålla inflationstendenserna nere. Vad som sedan hände är svårare att överblicka.

Ibland kan det vara förbryllande att se hur två till synes motstridande tendenser samtidigt framträder i debatten. I det föregående har nämnts hur krav på ökad närdemokrati och medbestämmande uppträdde i ungdomsrevoltens spår. Både elever och lärare kunde känna centralstyrningen som en tvångströja. Vid samma tid framkom emellertid också önskemål om en mera detaljerad läroplan. Man ville veta mera exakt vad kurserna skulle omfatta och vad som krävdes för de olika betygen.

När sådana önskemål inkom till Skolöverstyrelsen, påbörjades ett målpreciseringsarbete som i vissa ämnen sammanfördes i det så kallade MUT-projektet (MUT = Mål och Utvärdering). Den underförstådda avsikten var också att målbeskrivningarna sedermera skulle kunna bilda grunden för en övergång till ett målrelaterat betygssystem, eftersom det grupprela-

terade ständigt utsattes för kritik. Både pengar och möda lades ner på detta målpreciseringsarbete, men allteftersom resultaten lades fram växte oppositionen. Man började inse att en så stark centralstyrning som det här var fråga om helt skulle klavbinda lärarna och inte ge utrymme för några egna initiativ. På ett ganska dramatiskt sätt lades till sist hela projektet ner.

Den översyn av läroplanerna i språk som påbörjades i början av 70-talet fick också delvis karaktären av målpreciseringar, men den ingick aldrig i det egentliga MUT-projektet. Avsikten sades vara en "rullande läroplan", det vill säga en kontinuerlig översyn vid vilken föråldrade avsnitt omarbetades eller togs bort och nya tillkom. Hela 70-talet pågick detta läroplansarbete under skolkonsulent Gunnar Holmbergs trygga och kunniga ledning, och gymnasieinspektörerna i engelska, tyska och franska var självskrivna medlemmar i den arbetsgrupp som bildades. Målpreciseringarna var från början inriktade på en kvantifiering av ord och listning av grammatiska företeelser för olika stadier. Så småningom kom ett mera kommunikativt betraktelsesätt i förgrunden, och talsituationer och uttrycksbehov blev centrala begrepp.

Ett omfattande material tillkom under arbetets gång, men av flera skäl – kanske framför allt det faktum att inställningen till preciseringar kontinuerligt ändrade karaktär – kom ingenting av allt detta att tryckas. Åtskilligt fördes dock ut på studiedagar och språkkonferenser eller kom på annat sätt undervisningen till godo.

Till gymnasieinspektörernas frivilliga uppgifter hörde medverkan vid studiedagar och fortbildningskurser. Av stor betydelse blev de sommarkurser för språklärare som varje år anordnades av Fortbildningsinstitutet i Uppsala. De var för gymnasiets del förlagda till Rättvik och leddes av skolkonsulent Sven G Johansson och metodiklektor Sten-Gunnar Hellström, två entusiaster som gjorde mycket för de nya idéernas spridning under det händelserika skedet på 60-talet och början av 70-talet. I en trivsam och stimulerande miljö hölls här föreläsningar och seminarieövningar, och deltagarna utarbetade gruppvis eget material som redovisades och diskuterades. Idéer och uppslag förde de sedan med sig tillbaka till de skolor där de var verksamma, något som vi då och då kunde konstatera vid våra gymnasieinspektörsbesök.

Sommarkurserna har efterlämnat många glada minnen, och det har också de gemensamma sammankomster som gymnasieinspektörerna hade på Skolöverstyrelsen varje termin. Där diskuterades aktuella skolproblem, och ibland presenterade någon inspektör sitt eget ämne för de övriga med intressanta utblickar också mot forskningen på området.

Varje läsår avslutades med rapportskrivning, och den samlade dokumentationen blev med tiden omfattande. Också behändiga sammanställningar gjordes av de olika delrapporterna. Man frågar sig naturligtvis om allt detta blev till någon nytta. Att rapporterna, medan de var aktuella, lästes med intresse ute på skolorna är obestridligt, men i det fortsatta arbetet på centralt håll har de nog i stor utsträckning blivit obeaktade. Erfarenheter kan sällan övertas av andra, och när en ny generation stod beredd att fortsätta läroplansarbetet måste den erövra verkligheten på nytt.

Sten Forselius:

Biologi och naturkunskap

Följande iakttagelser och funderingar gjordes under de 15 år som jag fungerade som gymnasieinspektör i biologi och naturkunskap och då jag fick uppleva alla de förändringar, förbättringar men även problem, som följde med införandet av det nya gymnasiet och sedermera gymnasieskolan.

I Biologi

När den nya kursplanen i biologi infördes ht 1967 sammanföll detta med en period av god kommunal ekonomi och därmed med ett omfattande nybyggande av skolor och ombyggnad av gamla för att söka tillgodose det nya gymnasiet behov. Detta underlättade i betydande grad införandet av den nya kursplanen. Men främst i de största städerna skulle det nya prövas i gamla och ofta hårt nedslitna och till ett laborativt arbetssätt föga anpassade skolor. Denna svårighet kvarstod på en del håll under största delen av den tidsperiod som gymnasieinspektionen omfattade (1966/67–1981/82).

En annan svårighet som särskilt biologiämnet hade att tampas med var de mycket stora skillnader i yttre förutsättningar att realisera ett undersökande arbetssätt i fält, när huvudmomenten Översikt över växt- och djurriket samt Ekologi skulle behandlas t ex i Skåne med dess långa och i Övre norrland med dess mycket korta vegetationsperioder. Detta problem komplicerades ytterligare av att ämnet i åk 2 skulle koncentrationsläsas antingen under vt eller ht, trots att det i stora delar av landet endast var möjligt att genomföra fältundersökningar under höstterminens början. Vid några skolor kom man på ett bra sätt att få ut det mesta möjliga av ett kärvt klimat, nämligen att koncentrationsläsa biologi i åk 2 under början av ht och slutet av vt. Under mellanliggande period koncentrationsläste eleverna psykologi.

I åk 3 förelåg risker för andra problem. Biologi studerades under hela läsåret, men dels innehöll ämnet två helt nya huvudmoment, ekologi och etologi, som delvis borde studeras utomhus, dels det mycket omfattande huvudmomentet fysiologi med biokemi, som i största möjliga mån skulle studeras experimentellt med delvis helt ny apparatur, som många biologi-

lärare aldrig tidigare kommit i kontakt med i praktiken. Dessa svårigheter löstes på de flesta håll elegant. Rikliga materielanslag fanns avsatta, och en rad fortbildningskurser inför det nya gymnasiet hade tränat de lärare, som följt dem, att utföra de ”nya” laborationerna. Påfallande många biologilärare uppskattade att skolbiologin nu moderniserades på bekostnad av den mer linnéanska systematiken. Fysiologi- och biokemiavsnitten främjades av den nya apparatur, som bl a upptogs i en av SL fastställd utrustningslista för komplettering och modernisering av biologiiinstitutionernas oftast gammalmodiga och apparatfattiga utrustning. Den omvandling, som kännetecknade många biologiiinstitutioner under dessa år var ofta mycket genomgripande och påskyndades särskilt vid de skolor, där huvudläraren var välutbildad och modernt skolad. Vid studierna av huvudmomentet Översikt över växt- och djurriket försköts inriktningen snabbt från museistudier till fältundersökningar, där levande växter och djur studerades i sina ekologiska sammanhang.

Många skolor avsatte flera koncentrationsdagar per termin och klass för undersökningar i ekologi och miljövard, och även lägerskolor användes för dessa studier. Fysiologi- och biokemimomenten främjades också av den nya apparatur, som utrustningslistorna rekommenderade i anslutning till laborationer inom dessa avsnitt. Det var för mig verkliga högtidsstunder, när jag t ex kunde få vara med om laborationer i åk 3, där elever framställde DNA-trådar och mycket annat, som var så nytt, att många äldre lärare knappast ens hade hört talas om sådant annat än vid presentation av nya nobelpristagare. Biologiämnet var också ett av de ämnen, där ett stort antal synnerligen intressanta specialarbeten såg dagens ljus.

Lokalerna hade en mycket stor betydelse för i vilken utsträckning den nya kursplanens laborationer kunde utföras. I ett initialskede rådde på många håll stora svårigheter och bäst gick det på de helt nybyggda respektive de gamla skolorna med stora institutionsutrymmen. Vid flera sådana skolor flyttades också de gamla, ofta mycket omfattande, museerna ut till separata lokaler i närheten, varvid stora utrymmen friställdes för nyinredda laboratorier, och vid andra skolor gjordes förflyttningar av olika institutioner inom skolan, så att integrationen mellan olika naturvetenskapliga ämnen och främst deras laborativa verksamhet underlättades. De svåraste förhållandena hade biologiämnet, när N-linjen eller biologiuervisningen flyttades till skolor, som tidigare saknat dessa, t ex till tekniska gymnasier, där biologi nu kunde studeras som utökad studiegång.

Efter en del år, under vilka en successiv utvärdering skedde av undervisningen i biologi, påbörjades utprövningen av en ny och modifierad kursplan i biologi vid ett antal försöksskolor, innan den allmänt började tillämpas.

Nu en kort presentation av de synpunkter och riktlinjer, som var vägledande vid urvalet och omdispositionen av stoffet:

Huvudmomentet Översikt över växt- och djurriket tenderade att bli en alltför omfattande deskription av organismgrupper och gavs minskat utrymme till förmån för den tillämpade ekologin (miljövården). Inom huvudmomentet fysiologi-biokemi minskades den deskriptiva, formelmässiga behandlingen av vissa fysiologiska förlopp till förmån för experimentellt arbete. Denna förenkling gällde bl a enzymkemi samt fotosyntesens och celandningens detaljförlopp, medan ökat utrymme gavs åt de fysiologiska avsnitt, som är fundamentala för viktiga medicinska och genetiska frågor. Elevernas experimentella arbete gavs ytterligare vikt med en strävan att disponera stoffet, så att elevernas experiment och fältarbete i största möjliga utsträckning kunde tjäna som utgångspunkt inom ett visst avsnitt. Behovet av en årstidsbunden studiegång för ekologians avsnittet beaktades likaså.

Studieplanen disponerades i tre block, vilka i stort motsvarade de tre terminer, under vilka biologi lästes på N-linjen. Varje block hade ett tema och utgjorde en avrundad enhet. Det biologiska stoffets anknytning till samhällsproblemen betonades inom varje avsnitt starkare än i tidigare studieplaner. Blocken var:

1. Ekologi – miljövård, 2. Fysiologi – medicinsk orientering, 3. Genetik, evolution och etologi.

Blockens ordningföljd, omfattning och innehåll

Även om det vanligaste synes ha varit att studera block 1 först, började många skolor med block 2 och en del även med block 3. Det föreföll i viss utsträckning som om genetikerna gärna började med block 3, fysiologerna med block 2 och ekologerna med block 1, men främsta orsaken till ordningsföljden torde dock tidpunkten för studiernas början vara liksom gymnasieortens geografiska läge.

I åk 2 bedrevs normalt koncentrationsläsning. Vid gymnasier med få N-paralleller kunde i viss utsträckning lärarens önskemål tillgodoses och framförallt höstterminen reserveras för biologiämnet, men vanligare var att man läste biologi såväl vår som höst. De klasser, som läste på hösten läste i de allra flesta fall ekologiblocket först och som regel inlett med exkursioner till en eller flera biotoper (vanligtvis sjön och skogen), medan de, som läste block 1 på våren, föredrog att inleda med en kortfattad översikt över växt- och djurriket för att sedan avsluta med ekologin och människans ekologiska situation.

I det stora hela föreföll inledningen med block 1 i åk 2 ha utfallit väl, delvis beroende på den motivation för exkursioner och konkreta undersökningar, som finns hos många elever. Särskilt positiva till denna uppläggning var teknikerna. Av de skolor, som läste biologi under vårterminen, började många med block 2 med påfallande gott resultat ty för en fördjupad förståelse för ekologiska frågeställningar är det värdefullt och ofta önskvärt med biokemiska och fysiologiska kunskaper. Vid de skolor, där block 2 var inledningsblocket, hade ofta ett mycket starkt och värdefullt stöd erhållits från kemien, och eleverna upplevde det som mycket positivt dels att parallellt studera kemiska, biokemiska och fysiologiska frågeställningar, dels att ha dessa kunskaper, när de i åk 3 påbörjade ekologistudierna. Deras kunskaper i fysik hade också fördjupats och underlättade bl a deras förståelse av hur viss apparatur, som användes vid de fältologiska undersökningarna, fungerade.

Problem kunde uppstå vid en del skolor, där biologi i åk 2 alltid koncentrationslästes under vårterminen, vilket allvarligt komplicerade exkursionsarbetet, främst i Svealand och Norrland. Mot biologin lades historieämnet under höstterminen. Vid flera skolor hade man i åk 3 två veckotimmar under höstterminen och tre veckotimmar under vårterminen, vilket var olämpligt med tanke på att man som regel antingen läste block 2 eller 1 under hösten och då verkligen hade behov av så många laborationer och lektioner som möjligt.

II Naturkunskap

Naturkunskapsämnet, som växte fram som en följd av den intensiva debatten kring de två kulturenerna (C.P. Snow m fl), var avsett som ett orienterande naturvetenskapligt ämne i olika ut- och omformning på linjerna S, H, E och So. Ämnet möttes av stort intresse av såväl elever som många lärare men kännetecknades initialt av betydande både teoretiska och praktiska problem. En omfattande lärarfortbildning hade dock lagt en mycket god grund för ämnets framgång vid många skolor, men särskilt äldre geografilärare uppvisade dock en viss tveksamhet, mycket beroende på att geografifämnet formellt försvann från schemat med det nya gymnasiets införande. Planeringen och särskilt genomförandet av undervisningen i naturkunskap varierade mycket starkt från skola till skola, delvis beroende på lokalernas utformning och placering.

Undervisningen styrdes genomgående mycket kraftigt av använd lärobok, och endast mer sällan dokumenterades någon självständig och genomtänkt uppläggning utgående från den ganska stora frihet, som huvudmomenten lämnade. Vad som ibland styrde undervisningen var många

ambitiösa elevers krav på prov och betyg liksom många lärares vilja att "hinna med kursen" dvs som regel lärobokens text. Katederundervisning dominerade klart, särskilt när avsnitt behandlades i vilka läraren kände sig mindre säker, och där lärarlag inte praktiserades. Detta var beklagligt därför att ämnet i största möjliga mån borde träna naturvetenskaplig arbetsmetodik och handhavandet av centrala instrument. På So-linjen, där timtalet var förhållandevis stort och eleverna lätt blev oengagerade, gällde det i första hand att eleverna själva fick experimentera eller möjligen att läraren för att undvika en alltför abstrakt undervisning demonstrerade. Olyckligtvis var antalet tillfällen med delad klass just på So-linjen klart otillfredsställande och klasserna vanligtvis stora. I många fall hade ämnet på denna linje tilldelats en studieteknisk timme, vilket gav möjlighet till fler elevlaborativa tillfällen. Vid de skolor, där t ex två So-paralleller låg samtidigt på schemat, och där man ibland kunde ordna storklassundervisning, kunde man också något öka resurserna till delad klass. Många So-klasser laborerade också med stor entusiasm och framgång.

Vid påfallande många skolor med So-linjer förekom inte lärarlag i naturkunskap, trots att man var hänvisad till att använda lärare, som endast behärskade en begränsad del av detta blockämne. Detta medförde ej sällan att det egna avsnittet överdimensionerades och ofta överteoriserades, medan andra stora avsnitt behandlades mycket mer översiktligt. Med lärarlag skulle bättre balans och elevkompetens ha uppnåtts inom hela ämnet.

Hur undervisningen bedrivs i ett ämne, beror i stor utsträckning på utformningen av kursplanen men än mer på läromedlen liksom på undervisande lärares kunskaper och elevernas teoretiska förutsättningar. Lgy 70 poängterade skillnaden i målsättning mellan 2- och 3-åriga linjer, och läromedlen hade i huvudsak utformats därefter. På So-linjen kunde uppläggnings antingen följa en mer integrerad modell eller en av de olika delämnena (bi, fy, ge & ke) uppbyggd kurs. Läromedel fanns för bägge dessa uppläggningar. Lärarinställningen till ämnet varierade mycket. Medan till en början biologerna klagade över att behöva behandla fysikaliska avsnitt, hörde man längre fram samma synpunkter från fysiklärare beträffande biologiska moment. Vid en del skolor ställde man sig tveksam till ämnets existens och tyckte att det borde klyvas i två. Att något genomgripande hade bort göras åt verksamheten som huvudlärare och institutionsföreståndare är uppenbart. Dels fanns det lärare, som var huvudlärare i ämnen, i vilka de varken undervisade eller var behöriga, dels förekom det att institutionsföreståndare i naturkunskap inte fick ersättning för det omfattande arbete de utförde. Den pedagogiska roll, som huvudläraren skulle utöva, sökte man ofta förgäves efter.

Institutionsteknikern var en mycket viktig befattningshavare och underlättade starkt genom sin ofta dokumenterade skicklighet ett laborativt arbetssätt, inte minst i naturkunskap. Vid enstaka gymnasier medverkade han t o m vid undervisningen. Det var därför så mycket mer beklagligt att vid enstaka gymnasier med N-linje man helt saknade tekniker!

Vid ämneskonferenser med elever och lärare på So-linjen togs regelbundet frågan upp om den integrerade eller den mer ämnesspecifika uppläggnings gav det bästa resultatet och/eller elevmotivationen. Följande faktorer tycks ha varit viktigast vid bedömning av frågan:

1. Har eleven på högstadiet läst No uppdelat i bi, gy, geo och kemi eller integrerat som projekt
2. Har eleven på högstadiet haft ämnesspecialister eller ej
3. Har eleven på högstadiet haft läxor inom No-blocket eller ej
4. Har eleven på högstadiet haft goda kunskaper/betyg eller ej

Om eleven läst i projektform på högstadiet och ej haft läxor, hade omställningen varit mycket betungande vid studierna på 2-årig linje, särskilt med integrerade läromedel. De flesta elever var övertygade om att ämnesuppdelad undervisning varit lättare för dem, särskilt om de på högstadiet haft icke ämnesutbildade lärare, och om dessa haft stora luckor i sina kunskaper. För elever, som på högstadiet haft läxor och studerat delämnena separat under utbildade lärare, hade det varit betydligt lättare att följa en integrerad undervisning på gymnasiet. Många gånger hade jag också tillfälle diskutera dessa frågor med elever, som flyttat eller bytt skola på gymnasiet, och som haft såväl integrerad som ämnesspecifik undervisning. De föredrog enstämigt det senare alternativet.

Vid planeringen av undervisningen på So-linjen var det således synnerligen viktigt att noga överväga, vilken uppläggning ämneskonferensen beslutade välja liksom vilka läromedel, varvid hänsyn bl a borde tas till No-studiernas uppläggning på högstadiet. Likaså borde lärarlag om möjligt användas och vara så uppbyggda att formell lärarkompetens förelåg i de olika delämnena. Personligen tyckte jag att den bästa uppläggnings ofta var om eleverna fick en ämnesspecifik undervisning men att man regelbundet inplanerade koncentrationshalvdagar eller projekt, där övergripande frågor behandlades, t ex miljövård och energiförsörjning.

Lokaler och arbetsmiljö varierade mycket. Vid en del skolor arbetade elever och lärare under mycket besvärliga förhållanden, och några större moderniseringar hade inte genomförts de senaste 20-30 åren. Kombisalar och grupprum saknades liksom lärarutrymmen, medan skolmuseet och gradängsalar minde om gamla tiders undervisning. Utnyttjandegraden av en del gamla museer var också låg, och vid flera skolor hade man flyttat

samlingarna till andra utrymmen, där fler av skolans elever kunde ha glädje av samlingarna, och samtidigt kunnat friställa utrymmen till såväl kombisal som grupprum. I några skolor skapades mindre naturvetenskapliga bibliotek till stor nytta för ämnet naturkunskap, som inte alltid var betjänt av teoretiska studier och grupparbeten i skolbiblioteket.

Avsaknaden av egen institution i naturkunskap ledde ej sällan till att läroverket blev en huvudsakligen administrativ organisation och att den pedagogiskt-metodiska diskussionen och integrationen av ämnets olika moment lokalt nästan helt saknades. Vid en del skolor däremot auskulterade lärarna hos varandra och hade regelbundna metodiska diskussioner. I några fall var två klassavdelningar parallellagda, så att den pedagogiska integrationen underlättades. Där institution saknades, medförde detta en nästan övermänsklig arbetsinsats av lärarna i vissa äldre skolor, där undervisningen kunde vara förlagd till tre eller fyra olika våningsplan, och där dessutom hiss och institutionstekniker saknades. Lokalerna blev dock med åren allt bättre, särskilt där institutionerna i biologi, fysik och kemi låg i direkt anslutning till varandra. Det innebar också ett effektivare utnyttjande av investeringar i apparatur liksom mindre slitage på grund av korta transporter mellan olika lokaler. I en del nybyggda skolor övergavs de mycket stora fönstren, vilka vår och höst försämrade rumsklimatet (ganska få ventilationssystem fungerade tillfredsställande) och stal värdefulla väggutrymmen för skåp och hyllor.

I en skola såg jag hur en mindre ljusgård hade täckts med tak, försetts med golv samt vatten, avlopp och el och blivit ett underbart laboratorium t ex för studier av levande organisms beteende samt för specialarbeten.

Vad som dock tyvärr ganska ofta frapperade var hur gamla misstag upprepades vid (ny)inredning av skola efter skola liksom hur goda idéer och planlösningar ej kom till användning på andra skolor. Det hade varit önskvärt med ett intimare samarbete mellan dåvarande byrå P 3 på SÖ och gymnasieinspektionen, som hade en god kännedom om hur ny- och ombyggda skolor fungerade i skolans vardag.

Beroende på att naturkunskapen famnade över så oerhörda kunskapsområden liksom på att elevgruppernas sammansättning varierade starkt var det ofta svårt att ge ett korrekt sammanfattande betyg i ämnet. Därtill bidrog även lärarnas skiftande attityder och ämnesinriktning. Många tyckte att det var svårt att se helheten i ämnet, men där ämnet sysslade med konkreta frågeställningar och eleverna själva aktivt fick arbeta med dessa, upplevdes detta vanligtvis som synnerligen positivt. Önskemål framfördes ibland om viktning av betyget i naturkunskap på So-linjen, då det hade många timmar och var viktigt vid sökande till olika framtida utbildningsvägar.

III Olika faktorer som påverkade undervisningen i biologi och naturkunskap

Under många år sedan det nya gymnasiet startat, hörde jag ofta olika avnämningar, kanske främst från universitet och högskolor, förvånas över den stora variationsbredden i kunskaper och färdigheter hos de studenter från olika delar av landet, som de mötte. Orsakerna till detta var självfallet mångahanda. Men denna variation är lättare att förstå, när man besökt landets olika gymnasiers naturvetenskapliga institutioner och sett den mycket stora variation i utformning och utrustning, som kännetecknade dem och när man mött de gymnasielärare, som handhade undervisningen. Även om centralt fastställda normer för lokaler och utrustning fanns sedan många år tillbaka, var det materiella underlaget för undervisningen mycket olika från skola till skola i samma ämne men också mellan olika naturvetenskapliga ämnen på samma skola. Vid en del gamla skolor gjorde man genomgripande ombyggnader invändigt och skapade institutioner enligt fastställda normer, medan andra gamla skolor förändrades föga eller ej alls. Detsamma gällde utrustningen. En del huvudlärare var alerta och passade på att utnyttja de statliga bidragen för nyanskaffning av materiel i samband med det nya gymnasiets införande, medan detta tillfälle ej togs tillvara av andra. Detta medförde bl a att en del biologiska institutioner efter tio år inte tillnärmelsevis hade vad standardutrustningslistan upptog. Stora skillnader kunde också föreligga mellan institutionerna i samma ämne vid olika skolor i samma kommun.

Utöver dessa skillnader i resurser i form av lokaler och utrustning skolor emellan var dessutom de årliga anslagen mycket olika stora (minimum långt under 1000 kr – maximum kring 25000 kr!), vilket i en del fall än mer accentuerade skillnaderna skolorna emellan. Där man ej passade på att rusta upp i slutet av 60-talet, fick man sedermera ofta aldrig ekonomiska möjligheter att göra det. Det var vid sådana skolor ganska svårt, ibland nästan omöjligt, att behandla vissa experimentella, främst fysiologiska moment.

Det förhållandet att vissa skolor fick mycket bättre materiella förutsättningar än andra att presentera en kvalitativt högklassig undervisning, fick i flera fall till följd, att såväl ambitiösa och duktiga lärare som elever sökte sig till de välutrustade skolorna. Härigenom ökade skillnaden än mer mellan skolorna.

Årskursplaneringar och ämneskonferenser

Hur fungerade då planeringarna mot bakgrund av lokala bekymmer med institutionernas utformning och tillgänglighet, utrustning eller brist på sådan, ev. koncentrationsläsning och lärarutbildning? Även här kan kortfat-

tat sägas att variationen var mycket stor från skola till skola. Elevmedverkan vid ämneskonferenser var ofta mer eller mindre obefintlig eller symbolisk, och ytterst sällan upplevde man, att elevernas erfarenheter och synpunkter togs till vara, sedan en årskurs avslutats, då deras möjligheter att ha underbyggda uppfattningar och erfarenheter verkligen fanns. Vid en del skolor utbildades dock elevrepresentanter med gott resultat.

Undervisningens planering och genomförande var stående diskussionspunkter vid varje skolbesök. Alltför sällan fanns planeringar samlade i anslutning till ämneskonferensprotokollen. Likaså delades de sällan ut till elever eller ämnesrepresentanter. Där detta senare skedde, omvitnades allmänt en mycket positiv inställning från elevhåll. Över huvud var det vid många skolor mycket svårt att få en klart dokumenterad överblick av hur undervisningen i enskilda ämnen planerats och genomförts liksom vilka laborationer, som eleverna utfört och hur. Ämneskonferensprotokollen var ofta sorgligt kortfattade. Enligt ganska enstämmig utsago fungerade dock planeringen mycket bra efter några år, och med iakttagande av det stora bortfallet av undervisningstillfällen.

Planeringen komplicerades i icke skrivämnen av att så stor del av lektionerna föll bort (i biologi var upp till 30 % närmast regel!), och därtill kom bortfall genom ett stort antal icke ämnesbundna aktiviteter.

Biologi i åk 2 och under några år i åk 1 och 2 på fackskolan skulle koncentrationsläsas. Så skedde också i de allra flesta fall, men det fanns skolor, där så ej skedde eller där biologi på gymnasiet lästes med 1,5 vtr under hela läsåret, vilket var ytterst otillfredsställande. Till vilken termin koncentrationsläsningen förlades bestämdes som regel av tillgången på lokaler och lärare. Detta innebar vid större skolor vanligtvis att t ex biologiundervisningen i fackskolans åk 1 och 2 schemalades så att hälften av parallellerna läste på höstterminen och hälften på vårterminen. Detsamma gällde biologin i gymnasiet åk 2. Detta var ur ämnets synvinkel inte det bästa. På grund av de klimatiska förhållandena hade det varit bäst om biologiundervisningen i fackskolan åk 1 och gymnasiet åk 2 i största möjliga mån koncentrationslästes under höstterminen, medan fackskolans åk 2 läst på våren. Detta hade varit idealiskt för större delen av landet, men i praktiken ej alltid genomförbart. I de flesta fall hade biologi-naturkunskap fått dubbeltimmar för laborativt arbete, men vid en del skolor hade av förbiseende så ej skett, vilket i det närmaste omöjliggjorde ett laborativt arbetsätt, främst i naturkunskap.

Endast ytterst sällan lästes biologi och naturkunskap som beting, vilket lärarna motiverade med bristen på lämpliga läroböcker och ofta otillfredsställande lokaler. Förhoppningsvis ökade de i planeringsböckerna givna förslagen frekvensen av biologi och naturkunskap som betingsämne. En annan orsak till att ämnena så sällan lästes som beting var den ofta totala

bristen på dokumenterad detalj- och årskursplanering av respektive ämnen. Ofta hade varje lärare sitt personliga förslag till planering, som hon eller han arbetade efter, men detta följde sällan läroplanen utan mer i handeln förekommande läroböcker.

Arbetsformerna och speciellt det laborativa arbetssättets stora betydelse poängterades starkt av SÖ, men det löpte viss risk att motarbetas i biologi, särskilt i de anatomiska, fysiologiska och etologiska avsnitten, såväl på universitets- som gymnasienivå. Ett ökande antal studenter vid Uppsala Universitet hyste ett kompakt motstånd mot användandet av djurmateriäl i undervisningen, t o m mot dissektioner under morfologikurserna och tre av sexton elever t o m mot infångandet av insekter.

En likartad motvilja mot dissektioner m m fann man även vid en del gymnasier. Det har nog alltid funnits enstaka elever, som känt obehag inför vissa djurförsök, men deras antal ökade markant på sina håll. Vid diskussioner med de studerande i nämnden för biologlinjen vid Uppsala Universitet framgick att motståndet mot att arbeta med djurmateriäl ofta berodde på den verksamhet som utövades t ex på TTF-timmar i våra skolor av representanter för t ex Nordiska samfundet mot plågsamma djurförsök.

I många skolor förelåg en påtaglig skillnad beträffande experimentets ställning i undervisningen jämfört med förhållandena t ex i England och USA. Ofta var av schematekniska orsaker det en ganska dålig samordning i tid mellan teori och försök, och än sämre var det vid de skolor, där laborationstillfällena i samma klass ej var förlagda till samma dag utan kunde bli åtskilda av flera veckor. Detta försvagade elevernas insikt om försökens centrala ställning. Ofta innebar laborationen, där eleven över huvud upplevde ett samband mellan teori och laboration, bara en bekräftelse på vad eleven redan lärt sig genom teoretiska studier. Försöket som inledning till en upptäckt (inquiry-metoden), där eleven lär sig anteckna gjorda iakttagelser, uppställa hypoteser, för att sedan testa och modifiera dem och slutligen uppställa en teori, bortföll ofta helt. Många ambitiösa elever föredrog teoretiska framför laborativa studier på gymnasiet ("man lär sig mer per tidsenhet"), vilket motverkade en rad övergripande mål för den naturvetenskapliga undervisningen.

En klar betygsspekulation förekom i enstaka skolor i biologi. Då eleverna trodde sig veta att betygen skulle uppvisa en direkt korrelation till utfallet på centralprovet i fysik/kemi, brydde sig en del elever inte om att satsa på biologistudierna i förhoppning om att man genom att i stället satsa på dessa ämnen skulle få motsvarande betyg i biologi. Medan i många skolor medelvärdena i biologi nästan fullständigt följde dem i fysik och kemi (avvikelse max 0,2 enheter), hävdade andra biologilärare att korrelationen inte var särskilt stor, och att de kunde sätta betyg, som avsevärt

överskred resultaten i dessa ämnen. Ett visst betyg i biologi innebar således inte samma kunskaper och färdigheter i landet som helhet. Så var ju också fallet i det gamla gymnasiet, men där hade censorerna möjligheter att starkare ingripa vid den slutgiltiga betygsättningen.

Då såväl många lärare som elever var medvetna om denna bristande riksöverensstämmelse mellan betyg och kunskaper/färdigheter, framställdes ofta önskemål om centrala prov även i biologi i likhet med förhållandena bl a i Norge. Mig föreföll det dock bättre, om diagnostiska prov på kunskaper och färdigheter inom varje huvudmoments centrala delar framtagits i likhet med vad som var förhållandet i Danmark. På så sätt skulle såväl en normalisering av betygsnivån i landet som ett poängterande av biologin som ett experimentellt ämne uppnås, där den laborativa färdigheten skulle väga tungt vid betygsättningen.

Stora skillnader förelåg mellan arten och graden av kunskaper i biologi hos elever i gamla resp nya gymnasiet. Det hävdades ofta av äldre personer att artkännedomen var mycket dålig eller nästan obefintlig, men då tänkte man främst på växter och de gamla herbariekunskaperna. Även om man under min tid som gymnasieinspektör fann en del elever, som gjorde specialarbeten genom att samla eller fotografera växter, var växtkännedomen sämre än förr, men i stället konstaterade man en förskjutning i intresset mot de levande djuren och då kanske främst fåglarna. Många av landets skickligaste unga ornitologer var gymnasister och på deras artkännedom var det sannerligen inget fel! Den förskjutning, som skedde inom biologiundervisningen, ledde i de flesta fall fram till en fördjupad förståelse av hur människan och naturen fungerar och hur allting är beroende av vartannat. Med andra ord gavs eleverna en god biologisk, särskilt ekologisk grundsyn, som var viktig för deras framtida roll som medborgare och opinionsbildare.

Specialarbetena i biologi var mycket talrika och visade ämnets popularitet, även på T-linjen. Kvaliteten varierade starkt mellan skolorna liksom stringensen i arbetsmetodik och rubriksättning. Ofta kunde man av titeln ej dra någon slutsats om ifall det var ett experimentellt arbete eller frågan om rena litteraturstudier. Specialarbeten och det experimentella arbetssättet försvarades på många håll av bl. a. två faktorer, som ibland kunde samverka i negativ riktning: veckoslutstjuvlarm och kommunal vuxenutbildning på kvällstid. När dagundervisningen slutade, vidtog ofta vuxenundervisningen så omgående, att läraren knappt hann duka av efter lektion/laboration och sällan hade möjlighet förbereda följande dags försök. På fredag em vid 17-tiden kopplades vid en del skolor tjuvlarmet på, vilket omöjliggjorde för läraren att förbereda kommande veckas experiment eller handleda elevers specialarbeten på laboratorier.

Lärofortbildningen och utbildningskompletteringen var mycket omfattande i biologi och naturkunskap inför införandet av det nya gymnasiet 1966. Det omvittnades allmänt hur mycket dessa kurser hade betytt för att få det nya gymnasiet att fungera tillfredsställande, men det blev snart alltmer angeläget med en fortlöpande konkret och vardagsnära fortbildning kring ämnesfördjupning och metodik. Dels hade deltagandet inför 1966 inte varit hundraprocentigt, dels hade ett stort antal nya lärare och lärarkategorier tillkommit liksom ämnet naturkunskap på So-linjen. Det var fullt klart att användandet av lärarlag i naturkunskap på ett utmärkt sätt stabiliserade undervisningen och möjliggjorde en mer allsidig presentation av ämnet på So-linjen. Men långt ifrån alla skolor använde sig av lärarlag. Man träffade ibland på skolor, där en fysiker undervisade i de biologiska momenten och en biologi i de rent fysikaliska. Detta var som regel inte särskilt lyckligt vare sig för eleverna eller för undervisningen. Visserligen var detta förhållande långtifrån ovanligt på högstadiet, men följderna visade sig sedan med full evidens på gymnasienivå.

Flera veckor av höstterminen måste ibland användas för att täcka de luckor, som fanns från högstadiet och som framkommit bl a vid det alltmer vanliga användandet av de diagnostiska proven i fysik och kemi även i ämnet naturkunskap för att fastställa elevernas ingångsvärden.

Samtidigt som många äldre lärare successivt pensionerades, dök efter en del år upp unga lärare i naturkunskap med den nya utbildningen med betyg i alla de fyra ingående delämnena. Detta bidrog starkt till att eleverna fick en samlad bild av ämnet, men ibland var kanske osäkerheten och valhäntheten, såväl beträffande kunskaper som färdigheter, påfallande hos dessa då unga lärare.

IV Övergripande mål

Särskilt på N-linjen var det ofta svårt att uppnå många av skolans övergripande mål, beroende dels på de centrala provens starkt styrande effekt på undervisningen, dels på elevernas och lärarnas starka ambitioner att uppnå högsta möjliga betygsnivå. Detta var så mycket mer beklagligt, som olika avnämningsskategorier mycket starkt poängterade värdet av just sådana övergripande mål som förmåga att samarbeta, att självständigt eller i grupp angripa enklare problem och att söka lösa dem, att skriva undersökningsprotokoll och muntligt framställa resultat, att ur facklitteratur hämta för undersökningen centrala data samt att läsa viss facktext särskilt på engelska och tyska. I stället dominerade ofta betygsjakt och strategiska ämnes- och linjeval. Därvid motarbetades förmågan att samarbeta, samplanera och dela med sig av färdigheter och kunskaper. Skulle man oftare

ha satt experimentet som inledning, skulle man nog lättare ha kunnat vinna ett realiserande av en rad av tidigare nämnda övergripande mål.

I många skolor förelåg en påtaglig skillnad av experimentets ställning jämfört med förhållandena i USA och England. Representanter för avnämarna poängterade ofta det beklagliga i att när "dagens" gymnasist kom till ett arbete i industrin så visade han ofta ringa eget initiativ, företagsamhet och förmåga att självständigt angripa olika problemställningar experimentellt. Det är mycket svårt att balansera mellan att ge kunskaper nog för högre studier och färdigheter för att lösa enklare vetenskapligt-tekniska problem. Någon möjlighet att ge en heltäckande teoretisk bakgrund med gällande timtilldelning finns ej.

Alltför många av proven i biologi-naturkunskap var av ren memoreringsstyp och testade inte alls elevens förmåga att omsätta sina kunskaper i ett annat sammanhang, t ex genom att låta dem söka lösningen på ett biologiskt problem. Denna metod används i många länder, t ex i Danmark, England och USA. Många exempel på denna typ av prov finns i BSCS Biology Teachers' Handbook i avsnitten om Invitations to Enquiry. Under samtal kring elevvårds- och planeringsfrågor framkom ofta att många lärare ansåg sin absolut huvudsakliga funktion vara rent kunskapsförmedlande, särskilt på N-linjen, där eleverna genomgående var superstabila och superkapabla. Svårare var att tillämpa samma metodik även på linjer med mindre teoretiskt inriktade elever.

Detta var minnen från åren 1967-82. Mycket mer skulle kunna berättas, t.ex. från verksamheten vid de landstingskommunala skolor, som hade stark biologisk anknytning, men detta kan den intresserade studera på annat håll.

Själv hoppas jag på att i en framtid få läsa en redogörelse för gymnasiets vidare utveckling under 90-talet, när det blåser andra och kanske nya pedagogiska vindar. Det kunde om några decennier vara temat för en kommande minnesvolym i denna skriftserie.

Sven Hilding:

Från lärare till byråkrat

I begynnelsen

Nu var det augusti 1966. Äntligen stod gymnasieinspektörerna, om inte i predikstolen, så ändå i skolöverstyrelsens lokaler. I predikostolen skulle vi snart nog sitta, på otaliga ämneskonferenser runt om i rikets gymnasier, för att lära, trösta och förmana lärarna, i anslutning till texterna i den nya läroplanen, Lgy 65.

Vi, det var vi åtta som fått sexårsförordnanden av Kungl. Maj:t, givna på Stockholms slott den 27 maj 1966, undertecknade av Gustaf Adolf själv, och kontrasignerade av Ragnar Edenman. (Vid ett senare, fortsatt sexårsförordnande gick det mindre högtidligt till, då hette det helt kort "På regeringens vägnar" undertecknat Lena Hjelm-Wallén och kontrasignerat Olle Johnson, vem det nu kunde vara.)

I det nya gymnasiet, som skulle starta höstterminen 1966, skulle vi åtta, och med oss ett antal ettårsförordnade gymnasieinspektörer, i någon mening överta och vidareutveckla de roller som tidigare spelats av studentexamenscensurerarna i det allmänna gymnasiet och examensombuden i det tekniska gymnasiet. Skolöverstyrelsens generaldirektör, som hälsade oss välkomna, berättade bl a att då han tog studenten 1940 var antalet censorer 20, nu våren 1966 hade de varit 200. Jag minns att jag då gjorde reflexionen att detta, om något, visade att censorsinstitutionen borde ha ersatts av gymnasieinspektionen redan många år tidigare. Idén med censorerna, då de började 1862, var att de genom närvaro vid läroverkens muntliga studentexamina skulle garantera en likformig bedömning över hela Sverige. 20 personer kan till nöds ha en gemensam uppfattning och garantera en likformig standard, men 200! Löjligt verklighetsfrämmande. Nå, det är lätt att vara efterklok.

Nu skulle i alla fall vi gymnasieinspektörer ta vid. En grundläggande god idé med gymnasieinspektionen (delvis ärvd från examensombuden vid de gamla tekniska gymnasierna) var att vi inte, som censorerna, skulle komma enbart vid gymnasiestudiernas slut, utan besöka gymnasierna under hela läsåret. Kontrollen av "slutprodukten" av undervisningen och stu-

dierna övertogs av de centrala proven (och oss ålåg det i detta sammanhang att se till att skolornas betygsättning stämde överens med utfallet på dessa centrala prov). Vår huvuduppgift blev att studera och påverka arbetet i gymnasierna, genom att närvara vid lektioner, samtala med rektorer, studierektorer, lärare och elever, läsa ämneskonferensprotokoll och hålla egna ämneskonferenser. Vi hade alltså (åtminstone teoretiskt) möjligheter att påverka undervisningen, samtidigt som vi kunde ge folket på det centrala ämbetsverket kunskaper (på nusvenska "information") om vad som tilldrog sig "ute på fältet". Våra erfarenheter redovisade vi i en årlig, individuell rapport. Med åren blev "individualiteten" i rapporterna något besvärande och oöverskådlig för skolöverstyrelsen, som då lät författa en hanterlig sammanfattning av varje års gymnasieinspektörsrapporter. Vissa försök gjordes att få oss att skriva våra rapporter enligt en mall, men individualiteten blomnade vidare, vilket inte var så underligt, eftersom vår bakgrund var så varierad. Av oss åtta som utgjorde kärntruppen hade endast de två äldsta ett förflutet på skolöverstyrelsen (och de var också, enligt Statskalendern, riddare av Nordstjärneorden). De företrädde bägge skolans viktigaste ämne, svenskan. Vi andra hade varit lektorer vid universitet, lärarhögskolor och gymnasier, och vi representerade så skilda ämnen som teknologi, franska, företagsekonomi, fysik, samhällskunskap och matematik. Vi täckte alltså merparten av gymnasiet ämnen, det var egentligen bara engelskan som saknade en permanent företrädare. Till vår individualism bidrog väl också att vi, med rätt eller orätt, skulle anses utgöra toppen av pedagogisk kunskap, var och en inom sitt ämne.

Hur kunde nu en sådan samling individualister inpassas i byråkratin och hierarkin i mastodontämbetsverket skolöverstyrelsen? Förtjänsten härav tillkom i hög grad vår närmaste chef, Hans-Erik Östlundh. Han var ung, blott drygt 40 år, kom från lärarhögskolan i Malmö och hade bara två år tidigare utnämnts till undervisningsråd och chef för byrå UA 2, den byrå som sysslade med allmänna skolfrågor på gymnasienivå. Egentligen hade vi gymnasieinspektörer "över oss", utom vår byråchef, ett skolråd, ovan henne en överdirektör och till sist en generaldirektör. Tala om hierarki! Men Östlundh hade som princip att ge oss mycket fria händer. Vi hade en resplan (det var inte meningen att vi skulle komma på oanmälda överraskningsbesök på skolorna, som seden varit då skolöverstyrelsen under tidigare år kommit på inspektion i läroverken), men därutöver lämnades vi stor frihet att på bästa sätt gagna undervisningen. "Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verstand" var den outtalade devisen, möjligen mindre accepterad inom verket i övrigt, där man helst ville se skriftliga instruktioner. Till friheten (alternativt: den bristande kontakten med byråkratin) bidrog också att vi fått våra tjänsterum i AGA:s kontorshus vid Agnegatan, några kvarter från SÖ:s hus på Hantverkargatan.

Denna första termin, hösten 1966, fanns alltså endast årskurs 1 av det nya gymnasiet. (De kvarvarande ringarna i det gamla gymnasiet ägnade vi ingen uppmärksamhet, bortsett från att åtskilliga av oss "extraknäckte" som censorer i studentexamen, både våren 1967 och våren 1968, det sista året för denna examen.) I gengäld var läroplanen för gymnasiet alldeles ny, både i omfång och framtoning. Stor tid kom därför att ägnas ämneskonferenser, där vi i anslutning till texten i Lgy 65 diskuterade planering och omfång av undervisningen i det enskilda ämnet. Trots att (eller kanske snarare: just därför att!) skrivningen av kursplanen föregåtts av ett gediget expertarbete inom ett otal arbetsgrupper i gymnasieutredningen, så visade sig ambitionsnivån i nästan alla ämnen vara för hög i relation till antalet lektionstimmar på schemat och elevernas studieförmåga.

Maktspel på hög nivå

Ämnet matematik (som var mitt ämne) hade därvid en särskild förhistoria, som jag kort återger för att förklara mina första erfarenheter som skolöverstyrelsens representant "på fältet". Bakgrunden hade två komponenter, en rent ämnesmässig, en annan maktpolitisk.

Utomlands hade skolans matematikundervisning under slutet av 50-talet kritiserats från två, egentligen motsatta, håll. I de franska lyceerna var kraven i matematik mycket höga, och kursinnehållet på samma gång ytterst konservativt, för att inte säga gammalmodigt. Där höjdes från universitetshåll fältropet "Ut med Euklides!" och krävdes modernisering av kursen, så att den bättre skulle passa universitetens undervisning. I U.S.A. var etablissemangen chockat av ryssarnas teknologiska framsteg (Sputnik 1957), samtidigt som matematik var ett populärt bortvalsämne i high-schools – det gick lika bra att välja bilkörning eller matlagning i stället. Där krävde matematiklärarna skärpta krav och moderniserat kursinnehåll på grundskolestadiet. USA:s ära och möjligheter att hävda sig i teknik och forskning stod på spel!

Resultatet blev en internationell rörelse för modernisering av kurserna i matematik, New Math. (Jag deltog själv, utsänd av Lärarhögskolan, i ett av OECD arrangerat seminarium på detta tema i Paris hösten 1958). Även Sverige greps av reformrynan, varvid man som argument anförde att Sverige inte fick "bli efter" i den internationella utvecklingen. I själva verket kom Sverige att ligga bland de första länder som drabbades av denna (så småningom bort klingande) modevåg "den nya matematiken", hos oss egendomligt nog mest känd som "mängdläran", som skulle läras ut och in av alla, från erfarna gamla gymnasielärare till förskräckta småskollärarinnor. Att det blev så hade sin maktpolitiska bakgrund.

I Sverige bestämdes sedan tidigt 40-tal omfånget av och innehållet i matematikkurserna i realskola och gymnasium av undervisningsrådet C.E. Sjöstedt (född 1900). Han skrev kursplaner, satte ihop realexamens- och studentexamensproven i matematik (som gjorde att lärarna följde kursplanerna), skrev läroböcker som gick ut i stora upplagor. Situationen kunde under två decennier beskrivas som upplyst despoti. Ty Sjöstedt reformerade också kurserna, moderniserade innehållet med jämna mellanrum och med varlig hand, anpassade dem till vad elever på olika stadier och linjer maktade. Inom matematikämnet gillade Sjöstedt särskilt geometrin, med måttlig betoning av Euklides, som från medeltiden till 1930-talet spelat en viktig roll i den svenska matematikundervisningen.

Jag vet inte om C.E. Sjöstedt själv sökte sig en efterträdare. I varje fall fanns i Lund en nybliven (1955) docent i matematik, Lennart Sandgren, som var hågad för karriär inom skolvärlden. Från ett rektorat i Jönköping (tillträtt 1957) togs han 1958 till skolöverstyrelsen som t f undervisningsråd, blev ledamot av statens läroboksnämnd 1959 och gymnasieutredningens huvudsekreterare 1960. Sandgren satte i gång en häftig omstöpning av matematikkurserna på alla stadier, därvid hjälpt av sin handgångne man Matts Håstad, en arbetsmyra med glödande entusiasm (som Sandgren gjorde till skolkonsulent i matematik). Om Sjöstedt använt examensproven som maktmedel, kom Sandgren att utnyttja läroboksnämnden. Endast av nämnden godkända böcker fick användas i skolorna, avvikelser t ex i terminologin ledde till underkännande. Mängdläran drog segrande fram över landet. Men Sjöstedt skulle finna att han tagit in en gökunge i boet. Hans egen lärobok i geometri blev inte godkänd, och Sjöstedt lämnade SÖ 1962, i förtid, medan Sandgren fortsatte sin karriär som statssekreterare på Olof Palmes departement och landshövding i Skåne och Stockholm.

Läget hösten 1966 var alltså att gymnasiet matematiklärare var dels måttligt roade, dels något desorienterade inför de många nya kursmomenten. Till råga på allt skulle kurserna, både på de naturvetenskapliga, de samhällsvetenskapliga och de humanistiska linjerna inledas med mängdläran, som var extremt teoretisk och vars nytta var svår att inse.

Det var inte odelat lätt att vara gymnasieinspektör i matematik under dessa förhållanden. Som representant för SÖ skulle jag i görligaste mån försvara och förklara den föreskrivna kursen, samtidigt som jag själv var skeptisk till vad jag betraktade som klara överdrifter i den.

Så småningom fick jag skolöverstyrelsen att rekommendera begränsningar av stoffet. Särskilt effektivt var det att ange att vissa moment inte skulle förekomma i de centrala proven. Jag tog också över ledningen av den arbetsgrupp som komponerade dessa prov. Maktens verktyg, som alltså på Sjöstedts tid var examensskrivningarna, på Sandgren-Håstads tid läroboksnämnden, var nu (i viss mån åter) de centrala proven.

Så här efteråt kan man fråga sig, hur denna, ovan antydda, allvarliga kris i gymnasiets matematikundervisning (varom mera nedan) kunde uppstå. Svaret ligger kanske i Linnés formulering "Natura non facit saltus" (naturen gör inga språng). Att Sandgren och Håstad trodde att matematikundervisningen skulle kunna ta det planerade Mao-aktiga språnget berodde möjligen på att de bägge hade ringa egen lärarerfarenhet.

Den levande kontakten

Svenska, engelska och matematik var och är de största ämnena på gymnasiet, i vad gäller timtal på schemat, och därmed antalet lärare i ämnet. Vid ett normalstort gymnasium brukade det vara 10–12 lärare med matematik i kombination med fysik, kemi, samhällskunskap, någon enstaka gång företagsekonomi, men tyvärr nästan aldrig teknologi (det sistnämnda resultat av besynnerliga behörighetsbestämmelser). Jag skrev "tyvärr", ty för mig var samverkan mellan matematiken och tillämpningsämnena mycket viktig, och i det avseendet fanns föga av tradition att bygga på. Inte ens fysiklärarna, som nästan alltid också undervisade i matematik, var särskilt vana vid eller intresserade av en sådan samverkan. Där hade jag en missionsuppgift, tyckte jag.

Det var tänkt att eleverna skulle vara representerade vid ämneskonferensen. Denna demokratiska idé hade inte slagit igenom i någon högre grad på skolorna. Ibland hade studierektorn eller huvudläraren i hast "raggat upp" några mer eller mindre slumpvis utvalda elever, som infunnit sig på konferensen ganska oförberedda, ibland fanns ingen eller någon enstaka elev. Mycket, mycket få skolor hade en fungerande organisation för systematisk elevrepresentation. Som jag sade till eleverna: genom att organiserat delta i ämneskonferenserna (och det gällde ju framför allt de ordinarie konferenserna vid läsårets slut) kunde de ju låta sina erfarenheter från ett gånget läsår komma nästa årskull tillgodo, då studiegången inom en årskurs planerades. Nå, jag fick i stället reda på elevsynpunkter genom att fråga och tala med eleverna i de klasser jag besökte.

Det blev alltså inte så mycken diskussion på ämneskonferenserna, när antalet deltagare var så stort. Värst var det under det första läsåret, när man i de större städerna, där det fanns flera gymnasier, drog ihop matematiklärarna från två eller tre skolor för en gemensam konferens. Jag minns att vi i Göteborg vid några tillfällen var uppemot 40 på en konferens. Då riskerade "konferensen" att urarta i föreläsning av skolöverstyrelsens ut-sände docent.

Huvudläraren i matematik var naturligen den som visste mest om och tänkt mest över hur man skulle hantera de nya kurserna. Samtalet på tu man hand med henne eller honom om planering och omfång av olika mo-

ment var alltid givande, för mig och förhoppningsvis ömsesidigt. Särskilt roligt var det då jag träffade på någon av mina forna lärarkandidater från mina tio år vid lärarhögskolan i Stockholm.

Enär läroplanen (och därmed läroböckerna!) innehöll för mycket stoff utan någon angelägenhetsgradering, kom den mesta tiden på ämneskonferenserna de första åren att ägnas åt förslag till tidsomfång för olika moment och sovring bland dem. Under mina skolbesök läsåret 1967/68 visade det sig att man på många skolor på naturvetenskaplig och teknisk linje inte "hunnit med" stoffet i första årskursen utan blivit tvungen att ägna en ganska stor del av höstterminen i årskurs 2 åt det, med påföljd att tiden för stoffet i årskurs 2 blivit ännu knappare. Och då var trängseln av moment inom denna årskurs relativt sett ännu värre än i första årskursen! Undervisningen hade hamnat i en ond cirkel, och resultatet visade sig vid det centrala provet på våren i årskurs 2: katastrofalt dåliga elevprestationer, i synnerhet bland de "svagare" eleverna.

Efter ytterligare några år började tekniska högskolor och universitet komma med stark kritik av studieresultaten på gymnasiet, de blev tvungna att ordna omfattande kompletteringskurser för de "okunniga studenter" som från gymnasiet gått till tekniska och andra matematikkrävande utbildningar. Högskolornas oro ökades, då det visade sig att antalet elever som sökte sig till N- och T-linjerna minskade år efter år. Linjerna fick dåligt rykte bland eleverna i grundskolans åk 9 (t o m bland SYO-konsulenterna, "du skall inte välja N-linjen, den är för svår för dig"). Varför välja en arbetsam linje som N, där man, delvis på goda grunder, kunde vänta sig stress och hårt arbete, när man på betydligt lindrigare villkor kunde få högre betyg på S-linjen? Och jakt på betyg, i synnerhet fyror och femmor, rådde på både N- och S-linjen, som en följd av intagningsspärrar på många högskoleutbildningar. Rekryteringen till naturvetenskaplig och teknisk högre utbildning var verkligen hotad.

I samförstånd med universitetskanslersämbetet bildade vi i början av 70-talet "Samarbetsgruppen UKÄ-SÖ för matematik och naturvetenskapliga ämnen". Vi diskuterade oss fram till flera goda förslag för att stärka N-linjens ställning och minska stressen i matematikämnet. Som förutvarande docent i matematik och tidigare lärare vid Stockholms högskola hade jag alltså god personlig kontakt med åtskilliga av de klagande professorerna, och jag försökte inta en medlande hållning. Jag hade ju själv varit för en viss modernisering av kurserna i det gamla gymnasiet, men avgjort mera i Sjöstedts varliga takt. Från SÖ:s sida hade jag hela tiden stort stöd och mycken glädje av samarbetet med min kollega i kemi och matematik Yngve Lindberg och med de då och då korttidsförordnade gymnasieinspektörerna Hans Brolin från lärarhögskolan i Uppsala och Margita Nilsson från lärarhögskolan i Malmö. I slutet av 1970-talet kunde

läget på "matematikfronten" beskrivas som ganska hyggligt. I stället hade det dykt upp nya svårigheter för undervisningen i matematik, nu på de yrkestekniska linjerna. Mera därom senare.

Att resa är nödvändigt

Av någon anledning fick jag i augusti 1966 uppdraget att lägga ut den första resplanen (och senare även flera följande). Jag studerade järnvägstidtabellen och eftersträvade goda kommunikationer mellan besöksorterna. Eftersom jag själv hellre åkte till en ny gymnasieort med ett tidigt morgontåg än med ett kvällståg (skulle man nu resa genom Sverige skulle man väl också få se något av det, och inte fara fram i mörkret, tyckte jag), så lades resplanen upp efter denna idé. En annan av mina idéer för resplanen var att en nytillträdd gymnasieinspektör på sin första resa skulle ha sällskap vid skolbesöken av en erfaren kollega. Att dessa bägge idéer sammantagna inte var utan sina risker visar följande lilla episod, som Yngve Lindberg och jag ibland påmint varandra om.

Det var våren 1967, Yngve var på sin första resa, i mitt sällskap. Vi hade varit i Arvika tillsammans och for med morgontåget på Oslo-Göteborgslinjen mot Åmål, som var nästa gymnasieort. Vi hade, som alltid, livliga och trevliga diskussioner. (Yngve hade varit min kollega på Kungsholms läroverk och till och med min lyssnande elev då jag föreläste på Stockholms högskola). Nå, plötsligt stannade tåget vid stationen, vi steg av och gick längs perrongen mot utgången. Men vad står där på stationshuset? Säffle!! Vi hann upp igen på tåget innan det gick, annars hade vi fått ta nästa tåg och kommit pinsamt sent till Åmåls gymnasium.

I mina första resplaner inträffade det då och då att man korsade en länsgräns, som i fallet Arvika-Åmål. Men så småningom lärde jag mig att det är bra att avverka alla gymnasier inom ett län i ett sammanhang (alltså under några veckors tid). Om det sista skolbesöket i länet förlades till residensstaden kunde man passa på att på länskolnämnden redogöra för sina intryck från länets gymnasier, och utbyta erfarenheter med länskolinspektören. Jag tyckte detta var mycket givande, och jag tror att även länskolnämnderna uppskattade att varje termin få besök av några gymnasieinspektörer. Jag försökte nämligen också komponera resplanen så, att varje gymnasium skulle få åtminstone ett gymnasieinspektörsbesök per termin, gärna av två eller tre inspektörer samtidigt. Min tanke med det sistnämnda var att vi skulle samarbeta och lära känna varandra över ämnesgränserna.

Det går inte att förneka att ordet har en viss makt över tanken, och tyvärr gav nog ordet inspektör i vår titel upphov till en viss olust på en del skolor, dock kanske mest det första året, innan de kommit underfund med

att vi i själva verket mera var ute för att lära och trösta än för att förmana. Men det kunde också hända, även det kanske mest under det första året, att man tyckte det var något av en högtidsdag, då vi kom på besök. Jag minns hur Clarence Nilsson (efter några år lämnade han vår krets för att bli domprost) och jag kom till gymnasiet i Gislaved en morgon och fann att flaggan var hissad på skolgården. Vi blev både rörda och glada över denna uppmärksamhet.

Men själva resandet, som onekligen var en viktig del av vår verksamhet, blev det inte för mycket av det? Man kunde på den tiden få frågan från vänner och bekanta: "Tröttnar du inte på att bo på hotell?" Nej, det gjorde jag inte. Jag tyckte dessutom om själva resandet, i synnerhet med tåg, men även i min egen lilla bil (en Fiat 850 Sport). Aldrig flyg för min del, då får man ju bara se flygplatser; att flyga är ett sätt att förflytta sig, inte ett sätt att resa. Nå, jag var ju gynnad, som bodde i Stockholm med bekväma tågförbindelser, inklusive nattåg, som det fanns på den tiden. Jag minns att jag konstaterade att Mora var det mest avlägsna gymnasiet, ur tidssynpunkt, med 5 timmars tågresadagtid. Dit kunde man inte ta något morgontåg utan man fick offra söndagen om man skulle börja en vecka där.

Sedan var det ju faktiskt så, att antalet resdagar inte var så förskräckande. Vi ordinarie inspektörer hade ungefär 80 dagar på skolorna per läsår, säg 7 veckor på hösten och 9 veckor på våren. Vi som bodde i Stockholm hade ju dessutom alla gymnasierna i Stor-Stockholm och Mälardalen på bekvämt reseavstånd, t ex Vällingby 1 timme, Västerås 2 timmar, i runda tal. Det var egentligen bara Norrbottens och Västerbottens län som krävde att man var hemifrån 2 veckor i sträck. De länen försökte jag f.ö. lägga in i september eller april-maj, då de är som vackrast. Något av de första åren var Kaj Heurlin (franska), Erik Sternerup (företagsekonomi) och jag tillsammans där i september, och jag hade lagt resan så att vi stannade över veckoslutet i Kiruna. Vi hyrde en bil och besåg på lördagen Bror Hjorths fina målade skulptur i det vackra Jukkasjärvis kapell. På söndagen for vi längs Kaalasjärvi (källsjö till Kalix älv) tills vägen tog slut. Då hyrde vi en motorbåt (endast Kaj var något båtkunnig!) och for på Paittasjärvi till Nikkaluokta, där vi steg i land och gick omkring i fjällvärlden i våra lågskor. Så nog hade vi SÖ:s resande svenner tillfällen till en del turism också, inte bara ämneskonferenser!

Då vi började vår verksamhet 1966, fanns det ungefär 240 gymnasier att besöka. Nyssnämnda resevolym innebar alltså ca 40 skolor per år, alltså en "omloppstid" på 6 år, innan jag kom tillbaka till en redan besökt skola. I själva verket var den kortare, ty många år hade jag korttidsförordnade kolleger i matematik (men då dröjde det till jag kom tillbaka till de skolor som de besökte). Men faktiskt kom jag att träffa nästan alla

Sveriges gymnasielärare i matematik, vilket var mycket roligt och lärorikt. När på 70-talet alla gymnasieskolor med yrkestekniska linjer kom till, och i synnerhet sedan jag 1978 blivit delpensionär med endast halv tjänstgöring, så steg "omloppstiden" till 20 år! Då blev varje skolbesök ett avskedsbesök, och gymnasieinspektionen hade, liksom censorsinstitutionen på sin tid, överlevt sig själv.

Den första spiken

Jag skrev tidigare att det är lätt att vara efterklok, men ändå, som jag ser tillbaka på det nu, så var det beslutet att dra in de tvååriga linjerna (de teoretiska såväl som de yrkestekniska) i gymnasieinspektionens verksamhetsområde som var det avgörande misstaget. Rådgivningen på de linjerna kunde redan från början skötts på länsnivå, men på Palme-tiden var det inte opportunt att hävda att det fanns avgörande principiella skillnader mellan treårig och tvåårig gymnasieutbildning. Det var ju från början tänkt att vi gymnasieinspektörer skulle vara en kontrollerande och stimulerande länk mellan universiteten och gymnasierna, vi hade den kompetensen och vi hade fungerat väl. Men med det mer än fördubblade omfånget av verksamheten blev vi på en gång underbemannade och överkvalificerade. Jag kommer att tänka på Talleyrands "det är värre än ett brott, det är en dumhet".

Yrkesteknik och yrkesetik

Därmed inte sagt att jag vantrivdes med de nya uppgifterna. Tvärtom, personligen tyckte jag det var mycket intressant att få komma i kontakt med yrkesutbildningen. Jag var på vårdskolor, jordbruksskolor, skogsskolor, bland fordonstekniker, byggare, verkstadstekniker etc. Av 30-talet linjer och grenar i gymnasieskolan var över 20 yrkestekniska, så vitt jag minns. Detta var annat än att besöka de fem linjer som var det ursprungliga målet i slutet av 60-talet!

Men vad för sorts matematik handlade det om? Var det varken mer eller mindre än grundskolan? Jo, sanningen att säga var det knappast mer, däremot oftast mindre. Fackskolans matematikkurs, övertagen från den gamla flickskolan och överförd till den tvååriga sociala grenen, var en lätt moderniserad grundskolekurs, som var avsedd att ge god medborgerlig allmänbildning. Men på många yrkestekniska linjer, t ex fordon och bygg, (där eleverna kanske "valt" matematik därför att de tyckte engelska var trist), hade majoriteten av eleverna ett eller två år i matematikbetyget från åk 9, allmän kurs. Det var faktiskt gymnasieskolans svåraste undervisningssituation för en matematiklärare, och på de större gymnasieskolorna uppmanade jag alltid huvudläraren att ta sig an den.

Det var ju inte så att jag kände mig okvalificerad att ge lärarna råd och uppmuntran inför deras otacksamma uppgift. Möjligen var det en överdriven självuppskattning, men nog tyckte jag mig kunna "tala med bönder på böndernas vis och med lärde män på latin". Jag hade i tio år utbildad lärare både för grundskola och gymnasium, själv undervisat i allmän kurs i åk 7 och åk 8 och dessutom haft egna klasser på tvåårig ekonomisk linje under mina två "sabbatsår" från skolöverstyrelsen 1973-75, då jag var tillbaka på min tjänst vid lärarhögskolan i Stockholm.

Men, men, här fanns ju inte det minsta behov av riksomfattande kvalitetskontroll. var det då etiskt försvarbart av ett ämbetsverk att så misshandla med sina personella resurser i en oklar jämlikhetssträvan?

Den tvååriga matematikkursen på de yrkestekniska linjerna gav också schemalägningsproblem, konflikter inför förväntningar om yrkesräkning m.m. När jag på nytt läser mina gamla rapporter till SÖ kan jag se att jag redan efter läsåret 1972/73 gav många goda råd om hur man skulle kunna göra livet lättare både för elever och lärare: val av ettårig kurs, ökad information om innebörden av att välja matematik m.m. Men jag skall inte förlora mig i teknikaliteter.

Lära sig att lära för livet

Två inslag i Lgy 65 som jag tyckte mycket om var tankarna om koncentrationsläsning och studiearbete på beting.

Visserligen hade universitetens undervisning blivit mer skolmässig under 60-talet, med mindre utrymme för studier på egen hand. Men ändå, gymnasiet borde rimligen förbereda för studier på universitetsnivå, och att då på schemat grundskoleaktigt plöttra med ett otal ämnen, varav somliga bara med 2 eller 3 veckotimmar, det kunde inte vara särskilt klokt. Varför skulle 17-18-åringar inte kunna studera mera vuxenlikt än 10-11-åringar? Jag bedrev alltså en hel del propaganda för dessa arbetsformer, tyvärr med mager framgång. Koncentrationsläsningen genomfördes visserligen pliktskyldigast i 2-timmarsämnen, men i övrigt sällan. Den stora ämnessplittningen var boven. Samhällskunskap (= geografi + statskunskap + national-ekonomi) och naturkunskap (= fysik + kemi + biologi) gav ju annars goda exempel på "automatisk" koncentrationsläsning mellan tre ämnen. Från den förut nämnda UKÄ-SÖ-gruppens sida föreslog vi en liknande kombination till ett enda ämne, t ex kallat humaniora (= historia + religionskunskap + psykologi + konst- och musikhistoria), men SÖ brydde sig inte om det. Propagandan för betingläsning gav (kanske oberoende av att jag talade varmt för den på mina ämneskonferenser och i mina rapporter) resultat i mitt eget ämne, och det var ju roligt. Jag fick på många skolor se ett lugnt och metodiskt studiearbete i matematik i betingform.

Jag försökte också påverka lärarna i moderna språk att pröva koncentrationsläsning och betingstudier, men kanske ansågs jag inte som en tillräcklig auktoritet. Engelska i åk 3 och C-språk i åk 1 låg annars väl till, tyckte jag. I engelska råkade jag på att förslag om betingläsning uppfattades som "skall vi ha beting på Shakespeare?". Det var en missuppfattning av vad studieformen innebar (okritiskt översatt från historieämnet), ungefär som om vi i matematiken skulle ha "beting på Newton"!

Ave inspector!

Jag har i det föregående mest uppehållit mig vid livet ute på skolorna, det var ju också där vi hade vår viktigaste verksamhet. Men hur var det på själva skolöverstyrelsen? Uppskattade man där vad vi gjorde? Eller föll vi alltför mycket utanför det etablerade byråkratiska mönstret? Det är frågor som berör själva kärnan och meningsfullheten i vår verksamhet, och jag har inga enkla svar på dem.

Som jag ser det är den goda sidan i en byråkrati att den eftersträvar lag och ordning, fasta regler och "rättvisa". Baksidan är en tendens att lägga sig i detaljer, reglera för mycket, undertrycka friska initiativ. SÖ var ett mastodontämbetsverk just därför att man tagit på sig för många uppgifter.

Verkschefen sätter naturligtvis sin prägel på verket. Jag uppskattade mycket Jonas Orring, både som person och för att han själv upplevt skolan inifrån. Han hade en gång i tiden (1945) som ung extralärare övertagit min klass som jag haft i Bromma läroverk under min första extralärovertermin. Några år senare hade han efterträtt mig på posten som ordförande i SYL, Sveriges yngre läroverkslärares förening. Vi kände varandra alltså ganska väl. Hans Löwbeer saknade däremot pedagogiska meriter (och blev också kvar på SÖ blott i 5 år, att jämföra med företrädarens 17 år). Jag tror inte han brydde sig om att SÖ hade dåligt anseende ute på skolorna, i varje fall gick han hårt och opedagogiskt fram mot lärarna under den skolstrejk som bröt ut hösten 1966. Det underlättade inte precis vår kontakt med gymnasielärarna under vår första termin. Efter Jonas Orrings för tidiga död i en hjärtinfarkt växlade generaldirektörerna ganska tätt.

Kanske är det för mycket sagt, och intrycket är enbart mitt eget, att vi som institution och personligheter föll för mycket utanför det byråkratiska mönstret, att åtskilliga ledande personer på SÖ helst ville bli av med oss. Vår sorti från SÖ var möjligen avslöjande: Trots de många stegen i hierarkin, som jag omnämnde i början av denna uppsats, kom varken skolråd, överdirektör eller generaldirektör för att avtacka oss vid vår sista sammankomst på verket, våren 1982. De "hade inte tillfälle" att komma.

Annat var det då jag ett år senare lämnade lärarhögskolan i samband med min pensionering. Då fick jag höra både hjärtliga och uppskattande avskedsord.

Troligen blev jag aldrig någon bra byråkrat. Men roligt och lärorikt var det att vara gymnasieinspektör!

Urban Hjelm:

”Ihr naht euch wieder,
schwankende Gestalten”
– en ”gi” i tyska ser tillbaka.

Prolog

Mitt revir var tyska. Min tid 1970–74 och 1976–1982. Tio år som ett slags resande i tyskdidaktik. Runt 4000 lektionsbesök, cirka 400 konferenser. Riket på längden och på tvären i flera omgångar. Vad ser och minns jag av allt detta 12 år efteråt? ”Ihr naht euch wieder, schwankende Gestalten...”

Mot bakgrund av ”språkdebatten”

När jag gick igång som ”gi” under de första åren av 70-talet, mullrade det fortfarande ganska rejält ur djupen av språklärarkåren. Det var kraftiga efterskalv, utlöpare av de eruptioner som uppstått i anslutning till 60-talets debatt om språkundervisningen i den svenska skolan. Många lärare kände sig frustrerade, ifrågasatta och ibland nedvärderade i sin gärning. Andra kände sig stridslystet utmanade. Några kände sig tillfreds och bekräftade.

Vid den här tiden var även eleverna i hög grad på alerten. De hade sin egen efterdyning – 1968 års studentrevolt. Men, det bör sägas, eftersom det handlade om svenska elever, gick de till verket med viss hovsamhet, när de ifrågasatte skolledningars och lärares auktoritet och undervisningens innehåll och utformning.

Det fanns således omständigheter i bakgrunden, som gjorde det spännande och utmanande att som representant för ”överheten” ge sig ut i skolorna och ta itu med det ganska digra program, som hörde inspektörsbesöken till. Man skulle prata igenom läget med rektorer och studierektorer, överlägga med huvudlärare, besöka alla tillgängliga tysklektioner, diskutera dem en stund till innehåll och form med läraren ifråga, leda konferenser med skolledning, lärare och elever, osv. (”Osv” får här stå för allt det övriga en ”gi” hade att göra, och som Evald Palmlund talande beskrivit i den inledande artikeln.)

Som gi i ett främmande språk kunde jag alltså i begynnelsen räkna med att mötas av en viss skepsis, i första hand från lärarna. Många av dem verkade också ha ställt in sig på att jag, som representant för SÖ, skulle tala mig varm för enspråkighet, strukturdrill och "grammatiklöshet", dvs. sådant man hade tolkat som negativt av den stundom rätt vildsinta debatt, som förts i massmedia.

Det var ett utgångsläge, som dock inte enbart var av ondo. Det gav mig möjligheter att lyssna till och ta till mig lärarnas tolkning av budskapen, och att med hänvisning till övrig debatt, läroplan och läromedel, försöka modifiera argumenteringen. Allt var ju inte så svart man ibland velat få det till – och inte så vitt heller för den delen ...

Hur som helst, samtalen efter lektionsbesöken och konferenserna blev ofta givande, just därför att vi kunde föra dem mot bakgrund av den allmänna språkdebatten. Och, skulle jag vilja påstå, de bidrog också till att motivera det vettiga i att ha en central gymnasieinspektion. Som gi hade man ju rika tillfällen att föra vidare just det som fortlöpande diskuterades på skolorna. Och, det gjorde vi alla: i läroplans- och utvecklingsarbetet på SÖ och på konferenserna med SÖ:s skolkonsulenter, länskolnämndernas fortbildningskonsulenter och lärarhögskolornas metodiklektorer.

Jag är övertygad om att denna kreativa debatt, med rötter i inspektörernas möten med lärares och elevers arbete i skolvardagen också var en viktig faktor för den alltmer konstruktiva inställning till problemen i språkundervisningen, som under de kommande åren gjorde sig märkbar. I det följande vill jag uppmärksamma och begrunda några av de diskussionsämnen, som vid mina inspektionsbesök ständigt aktualiserades efter lektioner och vid konferenser.

Kritiken mot Lgy 65

Ett kärt tema var det som stod skrivet om språken i Lgy 65 (f ö formuleringar, som kvarstod nästan oförändrade i Lgy 70). Tysklärarna klagade över att ambitionsnivån i läroplanen var för hög vad textvalet beträffade, en nivå, som inte minst återspeglades i de första läromedlen. Som lektionsbesökare kunde jag också lätt konstatera att den var för hög. Jag fann att man i klassrummen ofta förde en alltför ojämn kamp mot innehållsligt och språkligt för avancerade texter.

Det rörde sig om texter, som framför allt var olämpliga som underlag för samtalsträning. För intensivbehandling med sk textnära utfrågning framtvingade de för talspråk onaturliga svar, som utgångspunkt för friare talträning var de innehållsmässigt för tankediga och lämnade, i synnerhet vad ord och fraser beträffar, eleverna i sticket. Det blev därför mest ett generat hackande under sådana lektioner – ofta från båda sidor om katedern.

Två terminsförordnade kolleger (Sten-Gunnar Hellström och Erik M. Yrgård) och jag själv gick därför redan 1971 i en gemensam rapport till angrepp på de skrivningar i läroplanen, som fått läromedelsförfattarna att ge ut för svåra textböcker. Vi tyckte oss ha funnit "en litterär slagsida" och efterlyste i stället sakprosetexter med anknytningar till aktuell vardag. Därtill önskade vi prefabricerade brukstexter för en mer framgångsrik talträning.

Vi blev, inte oväntat, snabbt bönhörda. Nästa generation läromedel uppvisade således kraftiga inslag av just de textgenrer vi efterlyst. Detta förde t o m i sin tur med sig, att en antites gjorde sig märkbar i slutet av min verksamhet som inspektör. Ropen på mindre av "långtråkig, samhällstillvärd" sakprosa, på mer av god, innehållsligt och språkligt "elevantpassad" litteratur började då höras. För mycket och för litet skämmer allt, brukar det ju heta... I dag kan vi följdriktigt också konstatera, att man i de senaste läromedlen tagit lärdom av erfarenheterna och kommit fram till en god syntes, vad texturvalet beträffar.

"Traditionalister" och "strukturalister"! Den "tråkiga" färdighetsdrillen

Den stora stridsfrågan under 70-talet var dock, hur man på bästa sätt skulle bedriva den muntliga färdighetsträningen. Här handlade det mycket om den språksyn och inlärningssyn, som lärarna gav uttryck åt under lektionerna. För majoriteten av de lärare, som sedan 40- och 50-talen arbetat i gymnasier, var det naturligt att arbeta flitigt med kontrastiv analys och översättning till och från målspråket. Det var den skrivna, korrekta tyskan, som var det primära målet och som sedan fick bli utgångspunkt och medel för den muntliga tillämpningen. Problemet med denna modell var dock, att tiden för det muntliga blev för knapp, och att eleverna för mycket bands vid språkliga delar i stället för innehållsliga helheter.

Det var också naturligt att denna ganska stora grupp, något äldre, lärare kände sig främmande inför den strukturella språkträning, som fördes till torgs, bl. a. i det nya supplement för språken, som SÖ gav ut 1973. I detta presenterades nämligen, förutom många värdefulla exempel på hur övriga moment i undervisningen skulle kunna utformas mer meningsfullt, en ganska tydlig anvisning om hur en effektiv talträning, i behaviouristisk anda, borde bedrivas. Det rörde sig här om en strukturdrill, som ofta de yngre lärarna (från sin utbildning på lärarhögskolan) kände sig mer hemma med. Många av dessa, och även en del av det äldre gardet, som med liv och lust, på "emotsidan", deltagit i debatten "för och emot översättningen", uppnådde också en inte föraktlig säkerhet i konsten att sätta

språklig fart på eleverna. Det gällde både den textnära utfrågningen och grammatik- och orddrillarna. I extremfallen blev resultatet dock magert, därför att texters och övningars innehåll hamnade i skuggan av ambitionen att skapa goda och snabba "responser". Vidare var man benägen att "nöta in" den språkliga strukturen på bekostnad av grammatiskt insikt, något som ibland kunde leda till, att man hävdade att traditionell grammatik inte "behövdes".

När representanter för båda dessa läger ("traditionalister" resp "strukturalister") fanns på en och samma skola, blev förstås debatten livlig. För min del kunde jag vid sådana tillfällen hävda, att läroplaner och supplement, trots allt, inte talade för en enda metod eller en enda språksyn. Varken grammatisk insikt, grammatisk terminologi eller översättning till tyska var således "förbjudna", något som en eller annan lärare med viss emfas hävdade.

Alltnog. Det visade sig, att man i många klassrum kom att driva en strukturell drill, som både lärare och elever i längden uppfattade som "mekanisk" och "tråkig" (av skäl jag antytt i det föregående). Här var man ofta negativt inspirerad av tidens övningsböcker, som genom alltför många sk luckövningar lätt riktade in verksamheten just på andefattigt "drillande". Debatten vid ämneskonferenserna kom därför så småningom att fokuseras på möjligheterna att underordna ämnets olika moment sådana krav, som eleverna realistiskt sett kunde förväntas bli ställda inför i ett framtida internationaliserat samhälle. Vi utgick alltmer utifrån detta perspektiv.

Vi kunde också med tiden föra vår diskussion i en mer otvungen atmosfär än under de första åren av min inspektörstid. En påtaglig anledning till detta var, att debatten i media om språkundervisningen, som i slutet av 60-talet och i början av 70-talet, satt känslorna i svall hade ebbat ut, sedan de mer extrema åsikterna på båda kanter kommit tillkorta.

Strävan efter mer av sammanhang och mening

Inte minst eleverna deltog engagerat i samtalen på konferenserna. De ville gärna skärskåda formerna för den muntliga träningen i anslutning till textinnehåll, grammatik- och ordträning. Deras krav på mer meningsfullhet, framför allt i betydelsen "användbarhet", var alltid påtagliga. Inte minst kom detta fram som en kritik av "drillandet". Samtidigt vände eleverna sig ofta mot en som de tyckte alltför stark betoning av översättning till tyska. I det fallet sköt de in sig på två ting: att man översatte sk lösryckta meningar, och att översättningsdelen av de skriftliga proven poängmässigt fick för stor tyngd vid bedömningen.

Det intressanta i de här elevresonemangen var att de på ett naturligt sätt hade vuxit fram ur erfarenheterna i klassrummen, och att det man pekade ut som önskvärt och nödvändigt kunde bekräftas både i forskning och i Europarådets debatt om villkoren för en god språkinläring. Och detta utan att eleverna kände närmare till vare sig forskning eller Europaråd! Ett paradigmskifte låg således i luften. Det fortsatta meningsutbytet både inom och utom vårt land har också sedan dess, som bekant, haft samma inriktning. "Kommunikativ kompetens" "meningsfullhet" och "språklig kreativitet", begrepp, som vi idag alla mer eller mindre självklart rör oss med, kan således sägas symbolisera en uppföljning av tankar, som vi mot slutet av 70-talet och i början av 80-talet diskuterade på våra konferenser i skolorna.

Kritiken mot språklig tomhet och önskemålet om mer av sammanhang fångades förstås också upp av läromedelsutgivarna. De text- och övningsböcker, som kom runt 1980, hade därför gemensamt, att de mer än sina föregångare beaktade de begynnade kraven på kommunikativitet och interaktion. Även här handlade det om en tendens, som förstärktes in i senaste tid.

Lärarna, läromedlen och de centrala proven

Jag har i det föregående antytt, att språkinspektörerna utgjorde ett slags katalyserande inslag för utvecklingen av respektive ämnesområde. Dialogen lärare-elever-inspektörer ute på skolorna och inspektörernas uppföljande samtal med representanter för SÖ, lärarhögskolorna, fortbildningen och, mer indirekt, läromedelsförfattarna hade således säkert verkan som utlösande faktorer till att förändrade tankesätt började växa fram. Men, även om detta inflytande hade betydelse, bör den inte överbetonas. Vi vet nämligen alla, att det är två förhållanden, som mer än andra påverkar framväxttakten av nya tendenser i skolvardagen. Det gäller idag såväl som igår. Jag tänker på lärarnas uppfattning av läromedlen och på utformningen av centralt givna prov. Det är värt att diskutera båda dessa faktorer en stund.

Vad läromedlen beträffar, är det oftast lärarnas tolkning av innehållet, som blir avgörande för hur mycket av författarintentionerna, som kan göra sig gällande. Mina erfarenheter av lektionsbesöken lärde mig, att en del av det som av läromedelsutgivarna nog tänkts bli förnyande inslag, aldrig kom till levande utförande. Inte sällan uppfattade nämligen lärarna just de inslagen som något av "överkurs". En viss ovana gjorde också, att man tyckte att sådana uppgifter tog för mycket tid i anspråk från dem man genom lång erfarenhet uppfattade som viktigare och som ju också alltid fanns i tillräcklig mängd i läromedlen. Förlagen vannlade sig dess-

utom av marknadsekonomiska skäl om att inte alltför mycket radikaliserat innehållet i sina produkter. Man ville finna den "lagoma" nivån. Avgörande för det man tog in i läromedlen blev då det man trodde merparten av lärarna skulle bedöma som möjligt för undervisningen. Även om man nu också tog med sådant man tyckte borde kunna "peka framåt"...

Så till de centrala provens styrande effekter. Här vill jag gärna inleda med ett citat. Signaturen X+Y+Z skrev:

Såväl vår egen som andra länders skolhistoria visar noggsamt, vilken stor betydelse avgångsexamina ha för skolans hela verksamhet. Av slutprovets form och fordringarna däri bestämmes så småningom formen för skolans undervisning, och därpå beror i väsentlig mån den kraft och trevnad, varmed skolan kan utföra sitt arbete.

Året var – 1877! Det var sant då, det var lika sant under alla mina år som inspektör. Det centrala provet hade helt enkelt ett kraftigt inflytande på verksamheten. På gott och ont. Jag vill exempelvis hävda, att den svala inställning jag många gånger stötte på vid mina samtal med lärarna, vad de mer språkligt kreativa inslagen i läromedlen beträffade, ofta hade sin grund i att sådana uppgifter inte uppfattades som tillräckligt "matnyttiga" ur "CP-perspektiv". De centrala proven kunde ju vid den här tiden bara undantagsvis peka på smärre sk produktiva delar. Å andra sidan gav förekomsten av ett centralt prov ett visst måltänkande, som också kunde vara positivt för verksamheten. Under mina inspektörsperioder kunde jag således konstatera, att provets hörförståelsedel hade ett gott inflytande på ambitionerna att i vardagsarbetet träna just hörförståelse. Dessutom tror jag "HF:et" inspirerade lärarna att själva tala mer tyska i klassrummen.

I det stora hela sade mig dock mina erfarenheter under de här åren, att vikten av att bredda CP med mer produktiva inslag knappast kunde överskattas. Inom de grupper, som arbetade fram de centrala proven, och där alltid aktuella inspektörer medverkade, pågick därför hela tiden en diskussion om möjligheterna för en sådan breddning. Det gällde då emellertid att därvid inte komma den för tiden strängt respekterade "objektiviteten" förnär! Och det var, skulle det fö visa sig, en uppgift att försöka lösa, nära besläktad med problemet "cirkelns kvadratur"...

Vi vet dock nu att arbetet på att befria proven från objektivitetens tvångströja fortsatt under de följande åren. Jag tycker faktiskt dagens CP vittnar om att man kommit en god bit på väg härvidlag. Jag kan bara önska god fortsättning!

Influenser från grundskolans läroplaner

Som jag tidigare nämnt kan kommentarerna i Lgy 65 (70) redan i början av 70-talet sägas ha akterseglats av skolverkligheten. I den tidigare

nämnda tremanrapporten från 1971 efterlyste vi därför en nyskrivning av avsnitten om B-och C-språken i läroplanen. Någon sådan kom dock inte till stånd, och detta av flera anledningar, som t ex motsägelsefulla signaler från departementet och den misslyckade satsningen på det sk MUT-projektet ("MUT" = mål och utvärdering). Det blev i denna situation naturligt, att vi vid våra skolbesök, när mål och metoder dryftades, i stället kom att diskutera innehåll och intentioner i Lgr 69 och dess supplement. Det var ju elever enligt denna läroplan som skulle vara de nya gymnasisterna framöver. Skrivningen i dessa grundskolesupplement var influerad både av en strukturalistiskt språksyn och en behavioristisk inlärningssyn. Något senare in i decenniet (1973) kom så det nya supplementet för gymnasieskolan att bli föremål för tolkning och diskussioner, ett dokument som även det, vad språk- och inlärningssyn beträffade, låg Lgr 69 betydligt närmare än Lgy 65(70). Därpå, i slutet av 70-talet och början av 80-talet, började de nya "kommunikativa" signaler, som präglade skrivningen i Lgr 80, göra sig gällande även i debatten på gymnasieskolorna. Parallellt med denna utveckling formades också, med en viss fördröjning, tyskläromedlen.

Övergången grundskola–gymnasieskola

Det var således flera andra faktorer, som betydligt mer än den faktiskt gällande läroplanen, kom att sätta sin prägel på undervisningen i gymnasieskolan. Enligt min mening var detta snarast av godo, eftersom annars det sk gapet mellan skolformerna kunde ha blivit ännu större. Det var stort nog som det var, menade fö en del gymnasielärare, när vi på konferenserna diskuterade situationen för eleverna vid övergången från grundskolan.

Det rörde sig här om problem, som kunde ha många olika orsaker. Under de första åren av mitt resande gav särskilt de äldsta lärarna uttryck åt sitt missnöje och förde gärna till torgs vad de ansåg. "Det ställs för små krav i grundskolan", "de kan ingen grammatik", "de kan inte de vanligaste orden", "de kan inte uttrycka sig i enklaste sammanhang på språket", "de uttalar och intonerar dåligt", "man måste repetera allt", hette det bl.a.

Naturligtvis återspeglade sådana yttranden väl kända upplevelser hos just dessa lärare. Men de var inte tongivande. Merparten av tysklärarna hade en god förståelse för de svagpresterande elevernas situation. Man förstod, att det som ofta fanns i bakgrunden, var sådant som täta lärarbyten, utbildade vikarier och för kort förberedelsestid i grundskolan. Vad det senare beträffade, kunde man peka på att varje år ett antal elever med bara två års studier av normalkursen, eller med varierande tider i den sk

mindre kursen, togs in i gymnasieskolans B-tyska. Slutligen tillstod man, med viss öppenhet, att det kunde finnas "förvirrande oöverensstämmelser" i språk- och inlärningssyn hos avlämnande och mottagande lärare.

Stödet för de svagpresterande

Det rådde således ingen brist på förutsättningar för att diskutera möjliga förstärkningsåtgärder för de svagare eleverna. Många olika stödformer prövades också under de här åren. I det sammanhanget bör det emellertid sägas rent ut, att relativt få av dem tycks ha givit önskade resultat. De anslagna stödlektionerna blev för få och placerades olyckligt sent under skoldagen. Upplevelsen av att så på hälleberget var därför ofta påtaglig. Det fanns dock några skolor, där man satsade mer av stödresursen och lät den underhålla ett stödtilfälle i veckan under hela året, inlagt i det ordinarie schemat, antingen på morgonen eller mitt på dagen. Genom att på så sätt tillräckligt med tid anslogs, kom många elever fram till den nödvändiga "aha-upplevelse", som ledde till att de kunde känna att kunskapen "bar" och därmed en mening i att fortsätta studierna. I synnerhet gällde detta sådant man ditintills inte fattat av den tyska grammatiken. Som inspektör och åsyna vittne kändes det angeläget att föra sådana lyckade satsningar vidare genom att berätta om dem på andra skolor och att omnämna dem i årsrapporten.

Diskussionen om nivågrupperingen

På flera gymnasier ansåg man sig dock ha funnit en annan och bättre lösning på problemet med elevernas stora olikheter i kunskaper och färdigheter. Man började nivågruppera eleverna. Det var en åtgärd, som vid den här tiden inte var tillåten på grundskolenivå, och som också för gymnasieskolans del av många betraktades med skepsis. Kritikerna menade, att några hållbara vetenskapliga belägg för nivågruppering inte fanns, och att elever, som hamnade i den svagaste gruppen, förlorade den förebild, som duktigare elever kunde utgöra i ogrupperade avdelningar.

Våra diskussioner på de skolor där det fanns nivågruppering blev därför ofta livliga, ibland aggressiva. Här var, inte helt oväntat, merparten av lärare och elever positiva till sina grupperingar. Själv argumenterade jag mot alltför låsta gruppstillhörigheter under åk 1 och mot att uppdelningen av eleverna på sina håll tilläts fortsätta genom resten av skoltiden, dvs t o m åk 3. Jag försökte också peka på risken, att förväntningarna på eleverna i de svaga grupperna kunde bli för lågt ställda av lärarna, och att undervisningen därmed inte förde framåt tillräckligt för att upplevas som meningsfull. Vidare varnade jag för att systemet kunde innebära ökad stress för de duktigare eleverna.

Mina farhågor för alltför fasta och utsträckta grupperingar möttes nästan alltid av förståelse och eftertänksamhet av konferensdeltagarna. Min argumentering beträffande sjunkande motivation bland de svaga eleverna och ökad stress för de övriga föll dock bara undantagsvis i god jord. Man ansåg sig helt enkelt inte ha gjort sådana erfarenheter. Gemensamt för oss alla var dock insikten, att utgångsläget för undervisningen i åk 1 av tyska som B-språk ur pedagogiska perspektiv var oacceptabelt. Skillnaderna i kunskaper och färdigheter mellan eleverna var för stora helt enkelt. Vi var därför alltid eniga om, att det var viktigt att inte skönmåla, att hålla diskussionen igång och att också framöver, inom det möjligas ram, söka nya utvägar. Idag, så här långt efteråt, kan det fö vara intressant att se, hur vårt nyaste gymnasium, med dess föreslagna många målrelaterade kurser, i inte så liten grad nog kan sägas ha färgats av ett nivågrupptänkande! Om på gott eller ont får framtiden utvisa!

Andra "ramfaktorer"

Den ojämna ingångsnivån från grundskolan i B-språken kan ses som en av flera omständigheter, som påverkade undervisningen i tyska (och franska) i gymnasieskolan. Också andra sådana sk ramfaktorer debatterades flitigt av alla berörda i anslutning till mina lektionsbesök och på konferenserna. Här fanns verkligen många ogynnsamma förhållanden att peka på. Så t ex var det vanligt, att elever valde bort tyskan mellan årskurserna, något som inte sällan gav upphov till att nya avdelningar sattes samman, och att på så sätt många elever fick nya lärare, många lärare nya elever. Vidare stördes undervisningen kontinuerligt, särskilt vad gäller tyska som C-språk, i avdelningar som var sammansatta av elever ur olika paralleller. Oftast visade sig det ogynnsamma i detta system i och med att elever från skilda klasser kom att vara borta från undervisningen vid olika tillfällen. Orsakerna kunde vara skriftliga prov i andra ämnen, exkursioner, studiebesök osv. Som inspektör insåg jag (och övriga kolleger i ty/fr) tidigt, att det fanns all anledning, att, precis som berörda lärare, betrakta sådana störningar som rena missförhållanden. Med stor envishet påpekade vi dem därför också i rapport efter rapport och i det interna arbetet på SÖ. De politiska och byråkratiska kvarnarna malde dock långsamt. Först efter flera års bearbetning fick lärare och elever en bättre stadga i arbetet, när möjligheten att läsa C-språk under endast ett läsår upphörde och garantitimalt infördes. Och, när vi idag ser det nya gymnasiet utformning, kan vi konstatera, att man, i och med det nya kurssystemet, fortsatt tagit konsekvenserna av den kritik, som redan under 70-talet, bl a av oss inspektörer, uttalades mot just dessa "ramfaktorer".

"De övergripande målen"

Andra, för många berörda, mindre uppenbara ramfaktorer, var de man i skoldebatten förkortat brukade kalla "ÖM", dvs skolans övergripande mål. Här handlade det bl a om storheter som demokratisk fostran, attityder, värderingar, emotionalitet och förmåga till empati. Allt sådant, som man menade skulle "genomsyra" skolans vardag. Dessa "eld- och molnstoder" fanns beskrivna i de avsnitt av läroplanen, som av luttrade pedagoger ofta avfärdades som "poesidelen". Som gi tyckte jag dock det var utmanande att leta efter konkreta ambitioner hos skolledningar och tysklärare att realisera också "ÖM". Jag gav mig därför ofta i kast med att diskutera, i vad mån man medvetet organiserade arbetet för att också få med de allmänna målen i skolverksamheten. Resultaten av mina efterforskningar blev dock med få undantag nedslående. Om det berodde på att dikten i det här fallet var underbarare än verkligheten, eller om möjligen andra faktorer spelat sitt spel, vågar jag inte heller idag ha någon bestämd uppfattning om. Jag kan bara konstatera att "ÖM" inte var prioriterade på gymnasieskolorna. Kanske var de det i grundskolorna? Kanske man där hade ett annat utgångsläge och kunde förvandla nödvändigheten "ÖM" till en sann dygd?

Alla dessa tysklärare...

Hur gestaltade sig då genom åren mina möten med alla dessa tysklärare? Ja, egentligen skulle ju frågan ställas till dem. Eftersom det nu inte låter sig göras så lätt, får jag i stället redogöra för mina egna upplevelser och erfarenheter, såsom jag nu, så här pass långt efteråt, kan komma ihåg dem.

Normalt sett var vi inspektörer två dagar på varje skola. Det säger sig självt att de inledande kontakterna på morgonen den första dagen kunde vara avvaktande. Under dagen normaliserades emellertid nästan alltid förhållandet till ett mer otvunget umgänge. Det visade sig ju då, att inspektören var mer av kollega än kontrollör, mer av resande rådgivare än pedagogisk förståsigpåare. I varje fall uppfattade jag själv att lärarnas reaktioner mestadels gick i den riktningen.

Det var också mycket sällan som lärare visade missnöje med att jag kom in i deras klassrum och satt med vid undervisningen. Det hände dock, särskilt då språkdebatten ännu var inflammerad, att enstaka lärare ville demonstrera, att de föredrog att arbeta "gammalmodigt" och inte trodde på några "moderna hugskott". I de fallen brukade man gå friskt till verket med noggrann grammatisk analys (gärna av undantag till reglerna) och fortsätta med en inte mindre noggrant analyserad översättning till tyska, för att slutligen sända med eleverna en "kombinerad stil" som läxa till nästa gång. Och, samtidigt, samlade man förstås gott bränsle inför

det lektionsanslutande samtalet med besökaren! Inte minst sådana möten kunde dock bli konstruktiva – för båda parter...

En eller annan lärare kunde av oro inför besöket gardera sig med enbart skriftliga övningar under hela lektionen. Men sådana grepp gav enligt min mening en för tunn uppfattning om kunskaper och färdigheter och ledde därför egentligen bara till att samtalet efteråt nästan enbart gick ut på att jag försökte pejla var läraren egentligen stod, vad kunskaps- och inlärningssyn beträffade. I de flesta sådana fall fick jag mina negativare funderingar besannade. Men ibland blev jag positivt överraskad. Läraren i fråga kunde således visa sig ha betydligt fler strängar på sin lyra, än vad den just besökta lektionen låtit ana. Oron för att bli "inspekterad" hade dock tagit överhanden. Resultatet blev, att man hellre satte ljuset under skäppan än försökte visa sitt egentliga register.

Undantagsvis kunde jag också få uppleva något av motsatsen till den alltför självkritiske läraren. Jag tänker då på lärare, som ena besöksdagens morgon gav prov på en mycket slentrianmässig undervisning och som därpå, på konferensen vid den andra dagens slut, med flödande tal inför kollegerna vittnade om sin egen variationsrika och givande lektionsföring. Men, som sagt, de lärarna var klara undantag.

Jag hade naturligtvis också förmånen att övervara utomordentligt givande tysklektioner, där varje moment bars upp av en genomtänkt meningsfullhet. Det gällde såväl textarbete som övningsdelar, såväl inriktningen på de olika språkliga färdigheterna som den på språkens "byggstenar", dvs ljud, ord och grammatik. Gemensamt för dessa lektioner var, att inget tycktes hänga i luften. Allt bearbetades med sammanhang och, så långt möjligt, i autenticitet. De här lärarna gav prov på både kommunikativt arbete och på arbetsformer, som gav utrymme åt elevernas ansvarstagande, och detta långt innan sådana pedagogiska fyrbåkar började lysa i skoldebatten. Inte minst viktigt för en klassrumsbesökare var det att i dessa maximalt positiva lektioner se, vad som faktiskt gick att åstadkomma, trots begränsande ramfaktorer av alla de slag. Det var lektioner som pekade framåt och gav mig anledning till åtskilligt tänkande om hur en framtida fortbildning för alla tysklärare borde kunna se ut, när den är som bäst. Jag tyckte, att det var alldeles för dyrt att inte ha en kontinuerlig didaktisk fortbildning för alla lärare i språk, kombinerad med subventionerade vistelser i respektive målspråkmland med några års mellanrum. Alldeles för dyrt således att inte systematiskt genomföra något sådant... Det tyckte jag då, och det tycker jag med ännu större övertygelse idag!

Inspektören som "mönster"!

Det fanns således goda lärarmönster. Det hände också i sällsynta fall, att lärarna på en skola inför besöket brevledes bad den gästande inspektören att själv i praktisk handling ge prov på "hur det borde gå till"... Tanken var alltså, att jag skulle hoppa in och själv vara mönster till allas (positiva eller negativa...) belåtenhet.

Riktigt fair var nog trots allt inte en sådan idé, bl a med tanke på att vi inspektörer, som tillfälliga besökande, därmed alltid skulle vara beredda att ställa oss inför helt okända klasser och förväntas att med dessa elever helst åstadkomma något de inte var vana vid i den ordinarie undervisningen. Inom inspektionen hade vi därför kommit överens om att inte bejaka inviter av det här slaget. Jag får dock, så här långt efteråt, bekänna, att jag ett par gånger kände mig så pass utmanad av sådana förfrågningar, att jag ändå ställde upp. Brotten torde vara preskriberade nu!

Alltnog. Det förlöpte bra vid dessa fåtaliga tillfällen (där f ö alla lärarna i tyska på skolan satt med som intresserade iakttagare!). Jag fick t o m vid ett senare besök på en av dessa skolor uppleva, att en av lärarna i sin egen lektion på ett nästan kusligt sätt kopierade mig, med gester och allt! Det var ingen helt angenäm erfarenhet... Och, det vill jag också gärna ha sagt till de lärare från den gången som läser det här: jag var nervös, när jag ställde mig inför de här klasserna, nog minst lika nervös som ni själva kunde bli, när ni fick klassrumsbesök "utifrån"!

Gedigna lärare – öppna elever

Mina "genomsnittliga" intryck av tyskundervisningen under mina tio år som inspektör var, att den mycket väl kunde hävda sig med det jag såg av andra ämnen. Erfarenheter av auskultationer i språkundervisningen i tysktalande länder sade mig också, att våra tysklärare, särskilt vad metodiken beträffade, inte stod de tyska kollegerna efter. Ett gediget arbete utfördes under tysklektionerna i den svenska gymnasieskolan. Det skedde dessutom i regel i en god och kamratlig atmosfär med eleverna.

Även mina egna kontakter med eleverna på alla dessa skolor runt om i Sverige har jag enbart goda minnen av. På konferenserna argumenterade de genomgående med naturlig friskhet och oräddhet. Ibland drog de sig heller inte för drastiska kommentarer om exempelvis "insnöade människor på SÖ", "konstiga CP-prov" och "gammalmodiga lärare". Men de kommenterade inte hästskt och illvilligt. Snarare handlade det om ett vänligt provocerande, som ofta kunde bli utgångspunkt för intressanta och givande meningsutbyten.

I de flesta fall var det säkert de mest verbalt begåvade eleverna som representerade kamraterna på konferenserna. Bland alla övriga fanns na-

turligtvis också många, som kunde göra ett hämmat intryck under lektionerna. Vad sådana elever beträffade, insåg jag dock efter ett par års erfarenhet, att hämningarna inte sällan hörde ihop med deras bristande självförtroende i just tyska. Att man t ex kände sig hopplöst akterseglad, när det gällde elementa i grammatiken. I andra skolsituationer (som inspektörer gjorde vi ju jämförande, strövisa besök också på lektioner i andra ämnen) kunde så samma elev visa en helt annan vakenhet, ett helt annat engagemang. Särskilt påtagligt var detta på de 2-åriga linjerna.

Att granska

Så några funderingar kring vår granskande uppgift. Den påtagliga granskningen skedde genom att vi som ett slags det relativa betygssystemets sigillbevarare fördjupade oss i betygsstatistiken på varje skola. Fanns det anledning till förfrågningar om iögonfallande avvikelser, tvekade vi heller aldrig att ta upp saken med skolledning och berörda lärare. För tyskans del förekom dock sällan konstigheter vad betygen beträffade. Ett par extremer kommer jag dock ihåg. Å ena sidan en vänlig äldre kvinnlig lärare, som förklarade det uppseendeväckande i att hennes elever i snitt låg mer än en betygsgrad över vad de presterat i CP, med att de var "så duktiga". Å andra sidan en äldre manlig lärare, av typen "bitvarg" (om uttrycket får passera...), som hade en klass, vars snitt på CP var 4,2. Han hade, trots detta, givit terminsbetyg med snitt 2,9. Han argumenterade för detta genom att frankt förklara, att "dom där CP" var "alldeles för enkla"!

I övrigt granskade vi protokollen från ämneskonferenserna, utrustningen i klassrum och ämnesdepåer, och det mer eller mindre imponerande beståndet av ämneslitteratur i skolbiblioteket. Allt i samverkan med huvudläraren.

Att inspektera – en kvalitativ uppgift

Den granskande delen och den inspekterande var en helhet. Tyngdpunkten var därvid inspektionen. Och inspektionens utfall kunde bara beskrivas, inte mätas och vägas i absoluta termer, något som RRV tycks ha eftersträvat vid sin bekanta revision i början av 80 talet. Att endast vara ute efter det kvantifierbara hade inneburit, att mycket av inspektionens mål hade gått förlorat, och att man som inspektör ställt tunna frågor och fått lika tunna svar. Inspektionsuppgiften var kvalitativ. Utfallet kunde därför bara beskrivas i våra rapporter utifrån den ständiga och mångfacetterade dialog vi förde från skola till skola. Vi gjorde våra tolkningar och korrigerade dem med våra med åren växande och i sitt slag helt unika erfarenheter av ett skolstadium. Vi gjorde det, inte för att

vi var så utmärkta personer, utan för att inspektionen som företeelse gav oss sådana unika möjligheter. Av den anledningen läste man också, förstod och uppskattade våra rapporter ute på skolorna. Det fanns en förankring. Som jag ser det är det därför synd, att vi i dagens situation inte har ett instrument för en konstruktiv insyn, som det gymnasieinspektionen nu en gång utgjorde. I dag blir kontakten mellan centrala organ och representanter för lokala skolmyndigheter dåligt verklighetsförankrad. Men, vem vet, det kanske trots allt inte är för sent för synden att vakna... Låt oss hoppas det!

Epilog

För egen del var mina tio år som inspektör de mest dynamiska och meningsfulla i min yrkesverksamhet. De gav också erfarenheter, som bredade min möjlighet att dela med mig till de unga, blivande lärare, som jag sedan dess haft ansvaret för inom lärarutbildningen. En möjlighet, om man så vill, att, in i framtiden, "förlänga" många års konstruktiva erfarenheter. Och att spegla dem mot den språkdidaktiska utvecklingen i allmänhet och den för tyskan i synnerhet. Det har känts bra!

Erland Kruckenberg:

Aldrig får man vara riktigt glad...

Aldrig får man vara riktigt glad, sa den hårt prövade lärarinnan på landet – på sommaren åskar det, och på vintern kommer inspektören.

Det var på våren 1971, som jag blev uppmanad av kolleger att söka ett ettårsförordnande som gymnasieinspektör i franska. Den ordinarie inspektören, Kaj Heurlin, behövde förstärkning. Förordnandet kom sedan att förnyas under ytterligare tre och ett halvt år, genom att jag åtog mig också andra ämnen – allmän språkkunskap ett år, engelska ett år – bredvid franskan.

Det kom att bli de utan konkurrens roligaste och intressantaste åren av min yrkesverksamhet. Att träffa och rådgöra med kolleger landet runt, att få föra vidare erfarenheter från ett gymnasium till andra, allt detta var mycket stimulerande.

Men hur blev man mottagen som inspektör? Svaret är: mycket varierande. Att bli inspekterad är nog inte alltid lika roligt som att inspektera. Ofta gick den första av de två dagarna vi kunde ägna ett gymnasium åt till att söka övervinna ett visst motstånd, som väl hade sin grund delvis i det nämnda obehaget att bli inspekterad, delvis också i en allmän miss-tänksamhet gentemot Skolöverstyrelsen. Men när lärare och rektor fann att man kom mera som rådgivande och diskuterande kollega än som förtryckande överhetsperson, blev attityden snabbt en annan, och i synnerhet på mindre och mera avlägsna gymnasieorter blev det ofta ett givande samarbete med ämneskolleger, med utbytande av åsikter och erfarenheter.

Ett lustigt kapitel var, inom parentes, lunchen. Där förekom hela skalan av mottagande. På något håll bjöds inspektören på lunch på stadshotellet, på något påpekade i stället rektor – helt korrekt för övrigt – att inspektören ju åtnjöt traktamente och kunde få äta i elevmatsalen om han betalade för sig. Normalfallet var annars att rektor bjöd på lunch i lärarmatsalen, ibland s k förstärkt lunch, vilket innebar en extra korv- eller ostskiva på brödet. Även i övrigt var det ju inte fråga om någon lyxtillvaro: traktamentet räckte till ett par rätter på Konsumbaren och kanske en restaurangmiddag i veckan.

En av våra främsta uppgifter var att granska betygssättningen. Att söka rättvisa inom ett i grunden felaktigt betygssystem – vilket ju numera är allmänt erkänt – är naturligtvis ingen lätt uppgift. Systemets huvuduppgift var ju att rangordna eleverna inbördes, inte att i görligaste mån objektivt bedöma kunskaper. Det allmänna intrycket var ändå att lärarna hade gjort stora ansträngningar att ge så rättvisande betyg som möjligt. Uppenbara felaktigheter var sällsynta. Däremot fanns det i den högsta årskursen en allmän benägenhet att sätta så höga betyg som möjligt. Lärare är ju i allmänhet, tvärtemot vad eleverna ofta tror, ett mycket hyggligt släkte. Vi vill gärna ge våra elever en bra start i livet, även betygsmässigt. Jag minns faktiskt bara två fall, då jag tyckte mig behöva uppmana en kollega att vara lite mer generös med betygen.

Förklaringen till en markant betyghöjning i sista årskursen visade sig vid förfrågan ofta vara en Frankrikevistelse under sommaren, eller klart dokumenterade extra ansträngningar från elevens sida. På vissa skolor kunde man dock tydligt ana ett starkt föräldratryck bakom en väl hög betygsnivå. I sådana fall kunde man ju inte göra stort annat än uppmana till större återhållsamhet i fortsättningen.

De centrala proven skulle ju vara den riksläkare som reglerar betygssättningen. Tyvärr var de centrala proven, så som de var utformade på min tid, enligt min bestämda åsikt en dålig mätare av språkkunskaperna. Deras förespråkare påpekade ofta att de ju stämde ganska väl med lärarnas egen betygssättning. Ja, tacka för det! En lärare ser ju snabbt vad som brukar krävas, och rättar både undervisning och betygssättning därefter!

Vad var det då för fel på proven? Jo, eftersom deras uppgift ju främst var att rangordna eleverna, utformades de i princip av mättekniker, och de språkmän som medverkade fick vackert rätta sig efter dem. Följden blev att proven mätte fel saker ytterst noggrant. Exempelvis kontrollerades så gott som aldrig den exakta förståelsen av en text – och följaktligen försvann den också ur undervisningen och ersattes av ett allmänt vagt begrepp om betydelsen. Någon produktion av text krävdes inte av eleven, utom att fylla i luckor i en given text – ett eller ett par ord, inte mera. På senare tid blev proven genom ihärdigt arbete av språkmän inom SÖ lite bättre i det hänseendet, det ska erkännas, men då var de inte så. Mycket riktigt mådde jag också illa av att medverka vid utarbetandet av proven – att lägga ner stor möda på att producera något som man anser principiellt felaktigt ger ingen arbetsglädje, hur trevligt det än kunde vara att sammanträffa och samarbeta med skickliga språkpedagoger.

Själva arbetet på Skolöverstyrelsen har jag annars bara goda minnen av. Mycket har förvisso sagts om SÖs roll, men det var en utomordentligt trivsamt arbetsplats, och jag minns med särskild glädje samarbetet med min ämneskollega Kaj Heurlin och skolkonsultenten Gunnar Holmberg. Visser-

ligen flyttades vi efter ett år till jättekompexet Garnisonen och blev där placerade i ett kontorslandskap. Det blev emellertid snabbt klart att det inte går att arbeta i ett sådant. Skärmar sattes upp och delade in det hela i små bås för var och en, och det blev trivsamt nog – man kunde arbeta ostört och ändå ha nära till de kolleger som fanns i tjänst. Något som i början förargade den som var van att arbeta på eget ansvar var stämpeluret. Själva idén att kvalificerat intellektuellt arbete ska utföras mellan vissa klockslag är ju egentligen stollig, men sedan man väl insett att stämpeluret bara är en ointelligent apparat, som endast registrerar stjärtens närvaro, inte själens, gick det så småningom att bli vän även med denna maskin.

Men så till erfarenheterna från det så kallade fältet. Det som från början intresserade mig mest var att se hur kunskapsstandarden hade påverkats av alla de förändringar som skett sedan femtiotalet, då jag som ämneskonsulent under ett år hade fått lära känna ett femtiotal skolor landet runt. Sedan dess hade hela skolan organiserats om, gymnasiet skilts från grundskolan, och begreppen B- och C-språk hade kommit till. Vi hade också haft den våldsamma metoddiskussionen om direktmetoden och enspråkigheten – aldrig ett svenskt ord på mina lektioner! Den diskussionen hade nu ebbat ut, och jag hade väl väntat mig en återgång ungefär till den så kallade modifierade direktmetod, som tidigare givit så goda resultat. Men i stället fann jag en allmän vilshenhet i metodiska frågor, och en kvarlevande skräck för att översätta något i närvaro av en representant för SÖ...

Nå, hade nu franskan vunnit på reformerna? Ja och nej. Långt fler elever hade fått stifta bekantskap med franskan än förr, och detta vill jag definitivt beteckna som en vinst. De verkligt språkbegåvade eleverna visade en långt större talförmåga än tidigare – men de var liksom tidigare mycket få. Jag minns en lektion i en småstad, där lärare och elever på flytande franska diskuterade filosofin hos André Gide – men det var fyra (4) elever i klassen... Den allmänna standarden hade inte ökat – beträffande textförståelse var den snarast lägre än förr. Och att få igång fransk konversation i en normalgrupp var mycket svårt. Ett år hade jag ju åtagit mig att granska även engelskan, och att komma från en fransklektion till en lektion i engelska var som att träda in i en annan värld, där både lärare och elever samtalade på en engelska, som kanske ibland var bristfällig, men som fungerade förträffligt.

En rolig blyxtbelysning fick konversationsproblemet under en konferens i en småländsk gymnasieort. Eleverna framförde som vanligt sitt krav – det heter numera inte önskemål, utan krav – på att få tala franska under lektionerna. Vid det här laget något trött ställde jag en fråga: Jag har nu i två dagar gått runt och hört era lärare på alla sätt försöka få er att tala.

Oftast försöker man ju få igång ett resonemang över den text som ni har aktuell – och resultatet blir enstaviga och rätt ovilliga svar. Hur går det där ihop med kravet att få tala? En bred gosse med tvärklippt linlugg och skinnväst – en sentida Nils Dacke – svarade: Ja men di fråugar ju så forbannade dumt! Nja, svarade jag saktmodigt, menar du att dina lärare är speciellt korkade personer? Naj naj naj, men di vet ju redan svauret, varför sa di då fråuga? Och plötsligt begrep jag – vår utfrågning av texten uppfattades inte som försök att få igång ett samtal, utan som ett trist förhör av läxan. Det blir nog för oss att söka andra vägar. . . En fråga jag ofta fick från utomstående var denna: Nå, men hur är det med gymnasiet över huvud taget nu? sagt i förväntansfullt tonfall från så kallat progressiva personer, föraktfullt från de kritiskt sinnade, för övrigt förvånande ofta föräldrar. När jag väl hade hunnit få lite överblick, svarade jag ibland: Långt ifrån så bra som regeringen (den socialdemokratiska) tror, och långt ifrån så dåligt som Svenska Dagbladet påstår. Vad mitt eget huvudämne, franskan, beträffar, var jag ofta starkt oroad, inte över undervisningens kvalitet, men över dess villkor. För B-språket var bytet av skolform, från grundskola till gymnasium, ibland katastrofalt, och den så kallade samläsningen, då elever från olika klasser och linjer slås ihop till en franskgrupp, nästan alltid katastrofal. Klasserna hade nämligen olika skrivdagar, då alltså en del av gruppen inte deltog i franskan. En märklig tendens till sjuklighet dagen före en skrivning bidrog ibland... Detta slog sönder undervisningen. Det fanns tillfällen då gruppen inte hade varit samlad på flera veckor. Jag fick en gång frågan vad jag såg som min främsta uppgift som gymnasieinspektör, och jag minns att jag rent instinktivt svarade: att trösta lärare. Alltför många duktiga och ambitiösa lärare hade sett sina undervisningsresultat sjunka, och tillskrev detta sin egen oförmåga, medan det i stället var dessa yttre faktorer som låg bakom – minskat timtal, splittrade undervisningsgrupper, gapet mellan grundskola och gymnasium, ovisshet om metod, olämpliga prov. Och därtill kom ju en faktor som ofta förbisågs, både av reformvänner och de drabbade. Det är helt enkelt orealistiskt att vänta sig samma resultat när en tredjedel av en årskull går på gymnasiets treåriga linjer som när studentexamen bara släppte igenom en liten och ganska hårt gallrad elit.

Under tvådagarsbesöket hölls ju också en konferens med rektor, fransklärarna och elevrepresentanter. I allmänhet hölls den den andra dagen, alltså efter avslutat besök, men ibland redan den första dagen. Elevrepresentanternas närvaro vid konferenserna var ett uppfriskande och viktigt inslag i verksamheten, och många kloka synpunkter framfördes från det hållet. På en punkt var dock nästan alla elevrepresentanter orealistiska: de trodde att bara de fick sitta tillsammans och prata, skulle

franskan flöda fritt – vi minns ju den sentida Dacke som jag berättade om. Sanningen är ju, som varje erfaren fransklärare vet, en helt annan.

Samtalstonen under dessa konferenser var i allmänhet lugn och förtrolig och vittnade om att klimatet mellan lärare och elever var gott. Men några gånger, i eftersvallet av 1968, kunde elevmedverkan ta sig otrevliga uttryck, framför allt i en oförsämd ton, som väl skulle demonstrera att man minsann inte var rädd för överheten. Första gången jag var med om detta var i en stad i Dalarna, under mitt första år. Det var min äldre kollega som ledde konferensen. Elevrepresentanten, en ung man med rött skägg både på hakan och i själen, gick ut med en fruktansvärd förkastelsedom över allt vad skola hette och verkade med sitt oförsämda uppträdande göra oss personligen ansvariga för allt elände som fanns. Det gick inte att få någon ordning på förhandlingarna, och konferensen upplöstes till slut i en sorts förvirring. När jag hade tänkt igenom saken – den gången hade vi en dag kvar vid gymnasiet – tyckte jag att egentligen ingenting konkret hade sagts. Jag sökte upp rödskägget och sade honom detta, men också att jag var villig att ha en extra sammankomst med honom och någon mera elev för att få lite mer konkreta klagomål. Men, sade jag, jag vill ha en saklig diskussion, och eftersom jag gör det här utom programmet är det jag som bestämmer tonen, och några fräckheter vill jag inte veta av. Han såg en smula förvånad ut, men gick med på förslaget, och vi träffades på en håltimme i ett ledigt grupprum. Han satte igång i samma stil, varpå jag reste mig och sade jaha, då avslutar vi sammanträdet genast. Då först stämde han ner tonen och blev helt resonabel. Vad var nu klagomålen? Jo, betygssystemet var orättfärdigt. Det kunde jag ju utan vidare hålla med om, men påpekade att det just nu satt en kommitté för att utarbeta ett annorlunda system – jag kunde inte veta att det skulle ta ytterligare tjugo år! Vidare tog historieböckerna för lite hänsyn till folkets krav och handlade bara om kungar och fältslag – och det kunde man ju också hålla med om, men påpeka att förvandlingar var på väg. Det var alltsamman som låg bakom det väldiga anfallet!

Det kan vara dags att sluta nu. Men innan dess vill jag gärna ha sagt, att det bestående intrycket var att språklärarna gjorde ett synnerligen gott arbete och trots att de yttre förutsättningarna undan för undan blivit allt sämre, ändå genom energi och hängivenhet lyckades nå resultat som ibland var förvånande goda och oftast med hänsyn till omständigheterna fullt acceptabla och mer än så. Vad skulle de inte kunna göra med en bättre organisation?

Nå, tiden är nu en annan, och vi står i början av ännu en gymnasierreform. Blir det bättre? Ja, vi får väl hoppas det, även om jag ställer mig frågande till ett och annat. Det är svårt att spå, sade Mao, i synnerhet om framtiden.

Yngve Lindberg:

Från skogarna i Lappland till Kungliga Huvudstaden

Vanlig bakgrund i Norrlands inland, 6-årig folkskola med start som 8-åring, 3 år som skogsarbetare, 20 mil till närmaste gymnasium, ändå student vid 19 tack vare Hermods, värnplikt, studier vid Stockholms Högskola i matematik fysik och kemi.

Efter några kortare förordnanden vid andra skolor började jag på allvar som lärare vid Kungsholmens läroverk hösten 1953. Det blev den vanliga gången som extra adjunkt och efter provår adjunkt i lönegraderna 26 och 29 i olika kombinationer av matematik, fysik och kemi. Slutligen blev jag lektor där i matematik och kemi.

Läroverket på Kungsholmen var samverkande skola med Lärarhögskolan, en utmärkt miljö för en ung lärare. En ström av lärarkandidater passerade skolan och i samarbetet med metodiklektorerna fick vi lärare fortbildning framför allt i metodik.

Jag hade knappast några tankar på att byta jobb. Nya gymnasiet var på gång och jag hade deltagit i försöksverksamhet med nya kurser i matematik både på gymnasiet och högstadiet. I samband med studentexamen våren 1966 var Sven Hilding censor på skolan och eftersom jag hade flera sista ringar det året lyssnade han till examensmødorna för åtskilliga av mina elever. Om det var därför vet jag inte men han "tubbade" mig att vikariera på hans tjänst vid lärarhögskolan när han hösten 1966 började som gymnasieinspektör. Våren 1967 fick jag själv förordnande som inspektör i kemi följt av nytt förordnande som ordinarie inspektör i matematik och kemi f o m hösten 1967. Jag tror att Sven Hilding hade sitt finger med i spelet också då.

SÖ – inspektör – skola

Införandet av nya gymnasiet hade förberetts med omfattande information och med en bred fortbildning av lärarna. Lärare är nog ett ganska konservativt släkte åtminstone när det gäller undervisningen i de egna äm-

nen. Man kan knappast säga att förändringarna togs emot med entusiasm. Till lärarnas inställning bidrog också den uppslitande konflikten hösten 1966, där lärarna kände sig överkörda.

Oviljan riktades emellertid inte mot inspektörerna. Inspektionen sågs nog snarare som en fortsättning på censorsinstitutionen och därmed mer eller mindre oberoende av SÖ. Till detta bidrog starkt att flertalet inspektörer inte var stationerade i Stockholm utan på sin hemort. Belysande är att besöket på en gymnasieskola i Karlstad avslutades med att rektor och inspektörerna tågade upp till ett rum högst uppe i skolan. Ur ett skåp togs en sherryflaska fram och besöket avslutades med en skål för en framgångsrik inspektion. Se detta var en tradition från studentexamen! Detta skedde under min första resvecka som för övrigt gjordes i sällskap med Sven Hilding,

Vid ett annat besök på en skola blev det en ganska hetsig diskussion vid en ämneskonferens. Den temperamentsfulle rektorn skakade sin knytnäve i luften och utbrast "Hälsa till SÖ att ...". Det självklara svaret blev "Säg det till mig, det är jag som är SÖ." Emellertid var samarbetet mellan inspektörer och personal på skolorna gott och präglades av diskussioner om hur man bäst skulle hantera uppkommande problem. Inspektörerna kunde ofta ge råd baserade på erfarenheter från andra skolor. Påtaglig är ju också saknaden efter inspektörerna sedan institutionen avskaffades 1982.

Ett viktigt inslag i skolbesöken var konferenser med elevrepresentanter. Dels gav de en klar bild av hur skolarbetet fungerade för eleverna, dels tror jag att de hade stor betydelse för att utveckla och stärka elevdemokratien. Vid konferenserna var alltid skolledningen med och ibland också lärare. Till en början fanns en viss misstänksamhet från lärarna. "Skvallras det om oss vid konferensen?" I själva verket var eleverna mycket lojala mot sin skola och kritik mot enskilda lärare förekom praktiskt taget aldrig. Kritiken var oftast riktad mot SÖ som fick ansvara för alla misshagliga beslut och åtgärder även om de som var tagna av riksdag och regering. Inspektörerna kunde då fylla en pedagogisk uppgift genom att förklara orsakssammanhangen.

Under vänstervågen i slutet av 60-talet och början av 70-talet präglades elevkonferenserna inte sällan av elever med extrema åsikter. Kritiken riktades mestadels mot betygen, speciellt mot centrala proven. Dessa ansågs vara myndigheternas medel för att styra undervisningen i skolan, vilket förvisso också var fallet. Inte bara elev- utan även ämneskonferenser dominerades av diskussioner om betyg. Att så var fallet var inte konstigt eftersom betygen hade en dominerande roll vid antagningen till högre studier.

Betyg för information och urval

Många av inspektörerna var starkt inriktade mot sitt eget ämne men speciellt de ordinarie inspektörerna tog också ett ansvar för allmänna skolfrågor. En dominerande sådan var de relativa betygen. Bakom införande av s k grupprelaterade betyg låg ett omfattande utredningsarbete som övertygande hade visat att om man eftersträvade likformig bedömning både i olika ämnen och mellan skolor så måste systemet vara relativt. Övergången till sifferbetyg var mer av formell art och till för att bryta med tidigare traditioner.

Att det förekom okunnighet och många missförstånd vid betygsättningen var inte så konstigt. T o m i läroplan för gymnasiet sas det att betygen i ett ämne skall vara normalfördelade. Detta är givetvis omöjligt. Vilken fördelning betygen har kan man bara ta reda på i efterhand. Ett vanligt påstående var att lärarna till eleverna sa att "femmorna är slut" eller när Anna-Kajsa frågar "Varför får inte jag en femma?" så svarar magistern "Du förstår jag har redan satt så många femmor ...". I själva verket tycker magistern inte att Anna-Kajsa är värd en femma men det är lättare att hänvisa till "systemet" än att säga som det är. Det är f ö något komiskt att tala om att femmorna tagit slut när man vet att andelen femmor i avgångsbetygen hela tiden varit mellan 15 och 20 % i alla ämnen.

Stark kritik riktades mot centrala prov. Denna tror jag mest berodde på att proven inte bara skulle användas vid betygsättning i ämnet utan också för bedömning av betygsnivåer i andra ämnen. Många tolkade detta felaktigt så, att meningen var att en enskild elevs betyg i t ex samhällskunskap skulle avgöras av resultatet på ett centralt prov i engelska. Att avsikten var att resultatet på centrala prov skulle användas för att bedöma om betygsnivån i en klass var rimlig stod inte tillräckligt klart för alla. Hanteringen av betygsstatistik var också mycket olika i skolorna.

I vissa skolor kunde man inte redovisa några sammanställningar ens över avgångsbetygen. I andra skolor skötte man det föredömligt med redovisade samband mellan betygsnivåer i ämnen och resultat på centrala prov inte bara i klasser utan i hela skolan. Tyvärr visade sammanställningen inte alltid en jämförelse mellan utfall på centrala prov och betygen för de elever som faktiskt deltagit i provet. Lärare fick därför oförskyllt skylta med för höga betyg, medan i själva verket svaga elever avbrutit studierna efter centrala provet, vilket höjt betygsmedelvärdet för de kvarvarande eleverna.

Det betygssystem som nyligen beslutats innebär ju att grupprelateringen tas bort. Betygen skall grundas på målbeskrivningar och vara s k absoluta betyg. Hårda tider stundar för elever, lärare och föräldrar i nya

gymnasiet, när man inte längre kan skylla misslyckanden i skolan på "systemet"!

I det gamla gymnasiet låg som regel betygen i "läsämnen" ca en enhet högre än i "skrivämnen". I de senare spelade studentskrivningarna en central roll för en likvärdig bedömning mellan skolorna. En effekt av grupprelateringen av betygen blev att skillnaden mellan olika ämnen och mellan olika skolor minskade. Olika årliga undersökningar under hela 70 talet, som jag själv utförde tillsammans med provsektionen på SÖ, visade på en förbluffande stabilitet i betygsmedelvärden och små differenser mellan olika ämnen.

Den hos många negativa inställningen till betygen berodde dock mer på andra effekter av betygen än på systemet. Eftersom betyg var enda urvalsinstrumentet till eftertraktade utbildningar i högskolan och konkurrenskompletteringar inte var tillåtna kom avgångsbetygen att spela en allför dominerande roll.

Linjebyten, studieavbrott i årskurs 3 och andra "knep" var vanliga. Viktningen av betygen vid beräkningen av medelvärden bidrog också till att skapa en jobbig situation för eleverna. Svenska hade vikten 2 eller 1, de övriga 1 (eller 0 om ämnet tillhörde de två med lägsta betyg som inte togs med vid beräkningen). Vikten kunde alltså vara 1 för religionskunskap med 2 vtr och 0 för matematik med 15 vtr.

Alla ansträngningar från oss företrädare för matematik och naturvetenskap att ändra beräkningsreglerna föll dock på hårdnackat motstånd både inom SÖ och statsmakterna. Under senare år har problemen minskat genom att betygen inte längre spelar en så dominerande roll vid urvalet. Några högskolor har också infört rimligare vikttningsregler.

De nämnda undersökningarna visade att elever på NT-linjerna fick avsevärt större sänkning av betygen från grundskolan än elever på de andra linjerna. Därför genomförde SÖ 1972 en höjning av betygsmedelvärdena på centrala proven i matematik, fysik och kemi till 3,3. Detta medförde att betygen i dessa ämnen nådde samma nivå som betygen i andra ämnen.

N-linjen, en utbildning i kris

Under de första åren var N-linjen ett mycket populärt studieval. Allt eftersom informationen spred sig till högstadierna om att linjen var arbetsam och gav dåligt utbyte i form av betyg sjönk antalet sökande drastiskt. Av stor betydelse var förändringen av timplanerna. Det starkt minskade utrymmet för matematik och naturvetenskapliga ämnen, jämfört med reallinjen, betydde kanske mindre än den motsvarande kraftiga ökningen av timtalen för humaniora och samhällskunskap. Genom de tidigare nämnda

bisarra viktningsreglerna vid antagning till högre studier tvingades eleverna ägna oproportionerligt stor arbetsinsats åt små ämnen som religionskunskap, filosofi och psykologi. Av betydelse var också att flera ämnen hade högre timtal på HSE-linjerna medan kraven på N-eleverna var lika stora eller större. Lärare ger gärna studiemotiverade och duktiga elever alltför omfattande arbetsuppgifter.

I mitten av 70-talet var antalet sökande till N-linjen endast ca 6.000, dvs mindre än hälften vid starten av nya gymnasiet. Redan 1972 genomfördes revideringar av kursplanerna i matematik, fysik och kemi. Sven Hilding har beskrivit arbetet i matematik som utfördes under ett par månader våren 1972. I kemi gjorde lektor Christina Lundberg vid lärarhögskolan i Umeå en målbeskrivning som förankrades bland kemilärarna genom en enkät. Både i matematik och kemi genomfördes förändringar av innehållet i centrala proven. Även läromedlen omarbetades och anpassades bättre till tillgänglig tid och till elevernas förutsättningar.

För att komma tillrätta med problemen på N-linjen tillsatte SÖ en N-grupp. Försöksverksamhet inleddes med varianter på N-linjen och NT-klasser i mindre skolor. Trots åtgärderna ökade rekryteringen marginellt. Däremot skedde en kraftigt ökad tillströmning av elever till T-linjen, som i början av 80-talet hade bortåt 15.000 nybörjare. En motsvarande utveckling skedde inom HSE-sektorn, där E-linjen t o m blev större än T-linjen.

Ett vanligt argument i diskussionerna om N-krisen var att det var sy-konsulenterna som förtalade N-linjen och skrämde bort eleverna. Tyvärr var ju deras information om linjen korrekt – stor arbetsbörda och relativt sett lägre betyg än på andra linjer. På många håll nådde man emellertid framgångar som resultat av lokala insatser. Dels användes gymnasielever vid information i grundskolan, dels vidtog man åtgärder för att göra starten i gymnasiet mjukare. Det senare skedde genom att man i klasskonferenser följde arbetet i klassen och genomförde en sådan planering av arbetet att arbetstoppar undveks.

MUT – målbestämning och utvärdering

1974 startades ett projekt för precisering av undervisningsmål i ett antal ämnen. Arbetsgrupper tillsattes och beskrivningar publicerades. Avsikten var god. Man ville ge både lärare och elever ett stöd för planeringen av studierna framför allt i ämnen där ingen gräns fanns för stoffmängden, t ex samhällskunskap. Svagheter var att beskrivningarna blev för detaljerade och faktainriktade. Efter en omfattande publicitet blev MUT alltför belastande för ansvariga myndigheter. Projektet las ned och ansvarigt skolråd avgick i protest.

Kemi – ett ämne i snabb utveckling

Efter sputnikchocken (1957) genomfördes ett omfattande utvecklingsarbete i matematik, fysik, kemi och biologi i USA. De nya programmen där påverkade också de svenska gymnasiekurserna. New Math låg bakom förändringarna i matematikkurserna både i grundskolan och på gymnasiet. De nya kurserna togs inte emot med någon större entusiasm. I fysik gavs skolorna möjlighet att använda PSSC-kursen som ett alternativ men även den reguljära fysikkursen var starkt påverkad av PSSC. I kemi baserades den nya kursen på Chem Stud. Kurserna accepterades allmänt av fysik- och kemilärarna. I kemi innebar förändringen en övergång från deskriptiv till kvantitativ kemi, vilket lärarna var positiva till. Flertalet kemilärare var utbildade under 60-talet och hade kombinationer med matematik och fysik. De hade inga svårigheter med det ökade inslaget av beräkningar. Införandet av centrala prov i kemi mottogs också positivt av lärarna. Det första provet vårterminen 1968 var frivilligt men mer 90 % av skolorna deltog i provet.

Centrala provet fungerade som ett effektivt styrmedel vid den tidigare omnämnda reformeringen av kemikursen. Utan att mål och huvudmoment ändrades kunde delar av kursen uteslutas genom att de inte längre testades i centrala provet. Detta fick en mycket snabb effekt. Läromedlen anpassades också till det förändrade innehållet utan att "kursen" ändrades.

Ett ständigt aktuellt problem för skolorna var samordning mellan laborationer och lektioner. Klasserna var delade i två grupper. De båda halvklasserna laborerade oftast olika veckor och genom bortfall av lektioner kunde det gå flera veckor mellan laborationstillfällena. Olägenheterna påtalades i inspektörsrapporterna och förslag till en vettigare planering publicerades. En förändring av schemalagningen skedde också i flertalet skolor. Utan tvekan var det så att lärarna använde rapporterna som påtryckningsmedel mot motspänstiga skolledning.

Samordning mellan laborationer och lektioner låg också bakom en laborativ uppläggning av kemiundervisningen, "Labupp i kemi". Materialet innehöll övningar, beskrivningar av laborationer, diagnostiska prov och förslag till skrivningar. I princip användes inte halvklasstimmar, dvs eleverna utförde experimenten i helklass. Det mesta av arbetet utfördes självständigt av eleverna. Uppläggningsen innebar således konsekvent genomförda betingsstudier.

Materialet som omfattade ca 300 sidor ställdes till skolornas förfogande med fri kopieringsrätt. Flertalet skolor prövade delar av materialet men åtskilliga skolor genomförde programmet fullständigt. Efterhand har emellertid lärarna lämnat detta självständiga arbetssätt, mest beroende på att det är mer arbetskrävande för läraren än ett konventionellt arbetssätt.

Det är intressant att notera vilka svårigheter som finns att förändra skolarbetet. Entusiaster är beredda att göra stora förändringar men efterhand falnar intresset och allt återgår till det vanliga.

Livet efter 1982

Som samordnare och enhetschef i SÖ har jag haft möjlighet att centralt följa utvecklingen efter avskaffandet av gymnasiainspektionen. Efterhand stabiliserades situationen och skolan hade arbetsro. Typiskt nog ansågs det då nödvändigt att genomföra en större gymnasierreform. Att yrkesutbildningen måste förändras i takt med utvecklingen i arbetslivet var väl riktigt. Däremot kunde nog de s k teoretiska linjerna i huvudsak ha behållit sin struktur. De förändringar av timplanerna som genomförts i den s k programskolan är marginella och kunde ha genomförts utan en stor reform.

Förändringen av ingenjörutbildningen med avskaffande av årskurs 4 och införande av en tvåårig utbildning i högskolan har fått mycket olyckliga konsekvenser. Från att ha haft 15.000 nybörjare i årskurs 1 har antagningen sjunkit till ca 6.000 på teknisk gren. Samtidigt har antalet elever på naturvetenskaplig gren ökat endast marginellt. Om inte trenden kan vändas kommer det att medföra katastrofala konsekvenser för rekryteringen till högre utbildning inom det naturvetenskapliga och tekniska området.

En oroande tendens i programskolan är den uppdelning i kurser som förekommer. Erfarenheter av kurssystem är mestadels negativa. High School i USA har en långt driven kursuppdelning och med i stort sett fria val för eleverna. Detta har medfört att de "svåra" naturvetenskapliga ämnena väljs bort. I alla internationella jämförelser kommer också amerikanska elever i botten. Även i Nederländerna har man haft en liknande organisation. Där håller man på att förändra systemet, eftersom man fått samma effekter som i USA. Det är förvånande att inte dessa erfarenheter beaktas vid reformeringen av gymnasieskolan.

En annan nackdel med kursuppdelade ämnen är att klasserna slås sönder. Det torde vara obestridligt att klassen som social grupp utgör en trygghet för eleverna. Vidare torde möjligheterna till fria val vara starkt begränsade i små skolor.

1991 gick jag i pension i samband med att SÖ las ner. Det innebar dock inte att mitt arbetsliv var slut. Jag hade i början av 80-talet tagit initiativet till att Dataläraryöreningen bildades. Den växte snabbt till en landsomfattande organisation med över 1000 medlemmar. Ett litet medlemsblad växte till en datatidning "Datorn i Utbildningen" som nu är inne på sitt

6:e utgivningsår. Som ansvarig för administration och ekonomi ger den mig nästan full sysselsättning.

Ett annat intresse började 1974 med kemiolympiaden i Rumänien. Sedan dess har jag varit ledare för det svenska laget i 20 år. Vid olympiaden detta år i Oslo uteblev jag för första gången. Detta berodde på att Sverige i år anordnade den 6:e internationella dataolympiaden, som jag var s k president för. I uppgifterna ingick bl a att vara chairman för den internationella juryn med ca 140 medlemmar representerande 49 länder från alla världsdelar.

Nå, jag börjar emellertid inse att tiden är kommen att åtminstone gå ned till 100 % arbetstid. Men allt är ju självförvållat och jag vet inte heller om det är rätt att skylla på Luther.

Yngve Möller:

Ljunt brännvin och färska wienerbröd

När jag för något år sedan röjde upp i hyllorna och lät gamla anteckningar från SÖ-tiden på 70- och 80-talen gå i papperskorgen anade jag inte att jag några månader senare skulle bli ombedd att berätta om mina hågkomster från den tiden. Papperen hade behövts. Intrycken hinner tydligen blekna och i en del fall helt försvinna under loppet av ett drygt decennium.

Mycket klart minns jag dock – utan stöd av minsta anteckning – hur stor besvikelsen var när det stod klart att gymnasieinspektionen skulle läggas ned i decentraliseringens heliga namn. Nu skulle det inte längre bli möjligt att tillsammans med skolledare, lärare och elever ute i deras arbetsmiljö tackla den enskilda skolans problem. För mig – och, jag tror även för mina kollegor – hade detta känts mera stimulerande än den stationära tillvaron bland pärmar och pappershögar i Garnisonens moduler och kontorslandskap.

Redan efter den första terminens skolbesök uppfattade jag gymnasieinspektörens arbete som det mest meningsfyllda en ämnesföreläsare inom SÖ kunde ägna sig åt – i synnerhet som verket stundom anklagades för att arbeta avskärmat från verkligheten. Man kunde till och med göra en viss nytta redan före besöken. Många skolor uppvisade påtagligt nyskrivna planeringar och påfallande välstädade institutioner.

Bildläraren arbetade ofta ensam på sin skola och hade därmed ett upp-
dämt behov av att få del av erfarenheter från andra håll. Utan sådana impulser kan det lätt gå slentrian i lärarjobbet. Att nya kursplaner kräver nya grepp i ämnesplaneringen var inte alldeles självklart på alla skolor. Det visade sig till och med vid några tillfällen att man inte kände till den nya kursplanen i konst- och musikhistoria trots att den offentliggjorts ett år tidigare.

Som SÖ-expert hade jag tagit stor del i utarbetandet av de nya kursplanerna i teckning (senare bild) och konst- och musikhistoria. Dessutom hade jag tillsammans med två kollegor skrivit ett läromedelspaket för det

nya bildämnet. Denna bakgrund gjorde resandet extra intressant. Hur togs det nya upp? Fanns det resurser för att realisera planerna?

Jag tror mig kunna påstå att ett personligt samtal med en lärare om ämnets nya mål och moment i en del fall kunde ha lika stor verkan som ett par studiedagar. Nu är det inte alltid så lätt för läraren att i ett pressat läge, både beträffande tid och pengar, förverkliga kursplanens mål. Det vet jag inte minst från egna lärarår. En del av lärarsamtalen brukade därför inriktas på att dämpa överambitionen att hinna med för mycket på för kort tid – helt enkelt att finna sådant i kursplanetexten som den enskilda skolan och dess lärare kunde klara utan att behöva pruta av på ämnets centrala mål.

Ordet ”överambition” leder tanken till de första skolbesöken. Inspektören i Bd och Km kom laddad till tänderna med frågeformulär och checklistor av alla de slag samt väskorna fulla av pärmar med material som *kanske* skulle kunna behövas. Den korta besökstiden och de oförutsedda problem, som ofta dök upp, tonade ganska snart ned detta överdrivna nit.

I väskorna fanns också det nyss nämnda läromedelspaketet. Många av mina läroboksskrivande kollegor känner säkert igen de problem som den dubbla rollen av inspektör och läroboksförfattare innebar. Man ville ju inte för allt i världen misstänkas för att göra reklam. Det var bara att vänta på att läraren själv tog upp frågan eller att något annat aktualiserade saken, t ex när jag upptäckte högar av kopior från ett enda inköpt exemplar.

Både i kursplanen och läromedlet betonades ämnets ansvar för att dels ge nyttobetonade kunskaper och färdigheter i bl a sakteckning och skisseringsteknik, dels utveckla elevens förmåga att uttrycka sin fantasi och sina känslor i bild. I det här sammanhanget erinrar jag mig min föreläsning för Gd Orring av den nya kursplanen i teckning (som ämnet då ännu hette). När vi gått igenom huvuddragen tar han pennan och ritar en figur på en papperslapp. Han frågar vad den föreställer. Jag svarar att det ser ut som en rätvinkligt bockad metallbit med ett halvcirkelformat utrag. Påtagligt nöjd både med sin prestation och med mitt svar sade han att det var precis vad det var och att sådant tyckte han att eleverna borde kunna. Lyckligtvis kunde jag peka på flera ställen i kommentarerna där denna typ av bildframställning togs upp. Särskilt viktigt borde det ju vara för elever på yrkestekniska linjer, men där var ämnet inte obligatoriskt.

Jag kan inte låta bli att citera vad Tor Ragnar Gerholm bl a skriver i SvD 94-01-24: ”Ämnen som bild och slöjd fördjupar, eller kan fås att fördjupa, den matematiskt-geometriska kunskapen. Den som en gång har försökt rita av en dodekaeder har inte bara lärt sig något om denna av tolv femhörningar begränsade kropp (som spelat en viktig roll i vår kulturhistoria) utan också något om den plana geometrins möjligheter och

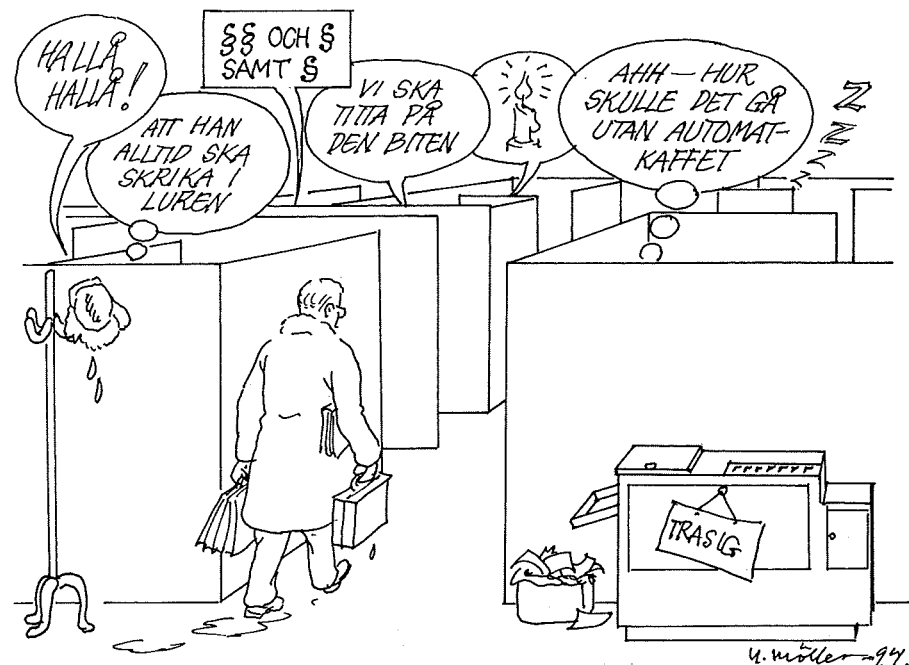


FRÅN ÖPPNA LANDSKAP ...

begränsningar och samtidigt fått fascinerande inblick i centralperspektivets mysterier." Jag tror att Jonas Orring hade hållit med.

Trots att kursplanen poängterade vikten av sådana och andra matnyttiga färdigheter kunde jag någon enstaka gång stöta på skolfolk som uppfattade ämnet som i huvudsak ett avkopplande avbrott i övrigt skolarbete. Det övervägande antalet insåg dock värdet av att kunna uttrycka sig i bild även på andra vis än de rent konstnärliga. En skola hade ett eget fortbildningsprogram där en viktig punkt var att träna även lärarnas förmåga att göra begripliga skisser på tavla, blädderblock och stordia. Där hade man förstått det pedagogiska värdet av ett tydligt bildspråk.

Man hör ibland folk säga: "Jag kan inte dra ett rakt streck" utan att det låter som ett beklagande – snarare tvärtom. Parentetiskt kan man undra varför det där strecket man inte kan dra ska vara så förtvivlat rakt? Hur som helst, frasen borde egentligen kännas nästan lika genant att uttala som: "Jag kan inte skriva en vettig mening."



... TILL GARNISONENS

Läsaren märker att jag hittills mest hållit mig till den praktiska nyttan av bildämnet. De flesta elever kräver med rätta också utrymme för ett friare skapande. Sådant arbete är tidskrävande och spräcker ofta tidsplanerna. För att ge elever med uttalat konstnärliga uttrycksbehov vidgade möjligheter inom skolans ram började redan på 70-talet diskussioner om behovet av en särskild bildlinje efter modell av musiklinjen som redan fanns på försök. En rad av de skolor jag besökte, och många andra landet runt, blev mycket intresserade av att starta sådan försöksverksamhet. Förberedelserna med skrivning av förslag till kurs- och timplaner samt utrustningslistor mm minns jag som en arbetsam men givande period. Flera resor utanför det ordinarie programmet blev också följden. Under 80-talet visade sig bildlinjerna bli mycket attraktiva. Jag beundrar de bildlärare som med stor entusiasm och massor av övertid skapade bildinstitutioner som skulle svara mot den nya linjens krav.

Idag har vi det estetiska programmet som ger en både tids- och innehållsmässigt likartad undervisning. Tyvärr är det i skrivande stund för tidigt att bedöma hur det fungerar. Programmet kommer säkert att flitigt utnyttjas som en del av den profilering som gymnasierna i dag är så angelägna om.

Konst- och musikhistoria kommer att försvinna med det nya gymnasiet. Ämnet var unikt genom att två skilda ämneslärare undervisade sida vid sida. I sina bästa stunder var det ett kulturämne med en allmänbildande funktion och med en strävan att bygga upp ett framtida intresse för konst- och musikupplevelser. I undervisning i allmänhet betyder lärarens engagemang mycket. I konst- och musikhistoria betydde det allt. Ämnet kommer att lämna ett tomrum efter sig. Visserligen finns numera ämnet kultur- och idéhistoria som en sorts efterföljare men det kommer endast estetiska programmets elever till del.

En anledning till dåligt samvete var att det så sällan gavs tid för de personliga besök på skolkontoren som också hörde till inspektörens ålganden. När det hände föranleddes det mestadels av arbetsmiljöfrågor. På många skolor saknades fläktanordningar i verkstadsutrymmena. Jag undrar så här i efterhand hur många lärare som dras med besvär efter mångvarig kontakt med lösningsmedel och gaser från lerbränning. Förhoppningsvis några färre än om inga påstötningar gjorts.

På tal om miljöer så kunde man som inspektör någon gång hamna i säregna sådana. Jag minns en smällkall vintermorgon någonstans i Ångermanland. Det enda rum som hade stått till buds hade bara kallt vatten i en kanna vid handfatet. Värmepannan hade förmodligen strejkat under natten. Golvet var nämligen obetydligt varmare än en skridskobana. Så vitt jag minns fanns det inget att äta heller. Det var en orakad och bister inspektör, minst lika bister som morgontemperaturen, som vandrade i väg till skolan, men som snart tinade upp vid rektorskaffet. Denna frostiga upplevelse ter sig dock närmast idyllisk i jämförelse med den gången då en avsevärt berusad värdshusvärd ville kasta ut mig i den jämtländska kvällens 25-gradiga kyla. Anledningen var att jag enligt honom skulle komma dagen före (helt fel – min bokning var rätt). Han kunde faktiskt bara blidkas, och jag därmed få mitt rum, genom att jag ställde upp som dryckesbroder. Sent skall jag glömma den spruckna och lindrigt rena kaffekoppen med ljumt brännvin. Gudskelov var det vid denna tidpunkt inte så långt kvar till botten i flaskan. Rummet var inte så dumt.

Det kunde alltså finnas vissa risker förknippade med inspekterandet. Frågan är om inte den största risken ändå kunde sökas i de färska wie-

nerbröd som nästan ritualenligt frestade vid morgonmötena på rektorsexpeditionerna. De ökade kolesterolvärden, som måste blivit följden, kanske är en anledning till att ett och annat från den tiden fallit ur minnet.

Som pensionär sedan ett år är min kännedom om det nya gymnasiet mycket begränsad. Jag vet i alla fall att bildämnet finns som valbara delar inom ämnet "estetisk verksamhet", som når alla elever, men vars totala timtal är reducerat i förhållande till föregående timplan i vad man skulle vilja kalla vanlig ordning. Inom en ram av 30 timmar kan rymmas en rad verksamheter. Eftersom flera lärare som regel är inblandade finns det risk för att elevkontakterna blir ytliga. Enligt vad som berättats mig kan den estetiska verksamheten liknas vid ett smörgåsbord med smakbitar som kan vara vägledande för eventuella val i kommande årskurs.

De nya gymnasieplanerna erbjuder få möjligheter att bedriva något som liknar tidigare bildundervisning vare sig metodiskt eller innehållsmässigt. Om det är sant att lärare är ett konservativt släkte kan det nog bli en del gnissel i maskineriet. Bildlärarna har dock tidigare visat sig vara öppna för nya idéer så dom tar det säkert som en "utmaning" för att använda ett av arbetslivets mest slitna uttryck. Här tycker jag emellertid att det passar ovanligt bra. Det handlar om en liten yrkeskår som på mycket begränsad tid skall göra något vettigt av ett breddat ämne där också den elektroniska bildens möjligheter skall beaktas. Jag tänker ibland att min pensionering inträffade ovanligt lägligt.

Stina Nicklasson:

Reflexioner kring ämnet samhällskunskap dess uppkomst och etablerande i undervisningen

När jag ser tillbaka på åren som gymnasieinspektör kommer jag osökt att tänka på, när och hur jag själv fick min första undervisning om samhället. Det är ju länge sedan och måste ha varit i den 6-åriga folkskolans två sista årskurser. Vad undervisningen innehöll minns jag inte. Enligt 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor – vilken ännu gällde – skulle jag emellertid inom ramen för ämnet historia ha fått ”några få bilder från vårt nuvarande samhällsliv”. Familjens ständiga politiska diskussioner blev mera avgörande för mitt senare politiska intresse. Alltnog, lärarna hade att vid slutet av läsåret anslå några få timmar till samhällsundervisningen. Detta skedde säkerligen, men hur gjordes urvalet? Fortsättningsskolans kursplan visar en intressantare bild. Men den skolformen har jag ingen egen erfarenhet av. Med en viss häpnad läser jag nu, vad dess ämne *Medborgarkunskap* innehöll. Komprimerat uttryckt skulle 13–14-åringarna få ta del av något som starkt påminner om en 20-poängskurs i statskunskap enligt äldre modell. Dessutom skulle några av tidens viktigaste företeelser på samhällslivets område: emigration, arbetarrörelsen, bostadsfrågan, Kooperationen mm behandlas. Att detta innehåll var angeläget råder ingen tvekan om. Problemet måste ha varit den korta tid som stod till buds. För läraren poängterades emellertid, att exemplen ”ej angiva lärokurser i egentlig mening, allra minst minimikurser”. Allt detta gick vi, som kom över till realskolan miste om. Men programmet verkar överambitiöst för både lärare och elever. Hade det kunnat genomföras fullt ut skulle svenska folket ha blivit föredömligt välorienterat.

Den reflexionen gör förmodligen läsarna, att när den skolreform som fortsättningsskolans införande innebar med bl a ämnet *Medborgarkunskap* på schemat, så hade två relevanta faktorer tills vidare lämnats därhän. Jag avser lärarutbildningen och läromedelssidan. Först efter fyra år blev en lärobok tillgänglig. Författare var Värner Rydén – folkskol-

lärare och skolpolitiker – hans *Medborgarkunskap för fortsättningsskolor och andra ungdomsskolor* – kom ut 1923. Den skulle följas av ett stort antal upplagor. Många generationer kom att inhämta grunderna om det svenska samhället i denna skrift.

Varken realskolan eller gymnasiet hade någon motsvarighet till fortsättningsskolans *Medborgarkunskap*. Ämnet hette historia med samhällslära. Fördelningen i tid mellan ämnets delar var lärarens ensak. För gymnasiet fanns emellertid en lärobok: Herlitz, K., *Samhällslära för gymnasiet*. Den ingick, när jag tog studentexamen under början av 1940-talet, i sista ringens historiekurs dock inte i undervisningen. Boken fungerade som självstudiekurs beroende på att samhällslära inte brukade komma upp i den muntliga examen. Det hade dock hänt. Detta ”hot” gjorde att boken blev inläst men snabbt glömd.

Sådan var situationen, när jag på 1950-talet blev gymnasielärare i ämnet historia med samhällslära. En debatt började emellertid föras om behovet av samhällsorientering i vid bemärkelse och dess roll i undervisningen. Ett självständigt ämne benämnt *samhällskunskap* borde införas, hävdades från skilda håll. Funktionen som pendang till ämnet historia ansågs vara föråldrad. Samhällskunskap som självständigt ämne var definitivt ett kontroversiellt problem inom lärarkåren.

Det hade tagit tid att få upp frågan på dagordningen. 1940 års skolutredning med ordföranden, nationalekonomen Gösta Bagge, hade föreslagit en linjevariant med betoning på det moderna samhällslivets förhållanden. Behovet av människor med samhällsvetenskaplig utbildning och inriktning var uppenbar vid denna tid, vilket utredningen underströk. 1946 års skolkommission tog upp tanken och föreslog upprättande av en allmän linje med inriktning på samhällsstudier. Kring det historiskt grundade samhällsstudiet skulle linjens övriga ämnen grupperas. Skolkommissionen var i grunden positiv till ett fristående ämne *samhällskunskap*, men den intog ändå en vacklande hållning. ”Mer än något annat skolämne bör samhällskunskapen kunna fostra eleverna till en kritisk inställning mot miljöbetonade insikter men samtidigt göra dem positivt intresserade av det samhälleliga livet i dess olika fasetteringar och förbereda deras kommande insats som samhällsmedborgare”. Dock, säger kommissionen, är en kombination av historia och samhällskunskap att rekommendera. I varje fall ansågs det, att samhällskunskapen borde få en historisk inriktning i sista ringen. Efter ytterligare undanflykter konstaterade kommissionen, att de båda ämnenas ställning måste underkastas ytterligare prövning.

Medan politiker och myndigheter förhöll sig avvaktande fördes diskussionen allt intensivare av andra intressenter. Elevorganisationen började ställa krav på en mera nutids- och samhällsinriktad undervisning.

Lärare med en bas förutom i historia även i samhällsvetenskapliga ämnen blev pådrivande. För dem var en revision av gymnasiets läroplan och organisation en nödvändighet mot bakgrund av de förändringar, som skedde inom efterkrigstidens samhälle. Tanken på en organisation, som kunde föra lärarnas talan, började ta form. Under 1956 konstituerades Föreningen lärare i samhällskunskap, FLS. Det skedde i Uppsala. Initiativtagaren, dåvarande läraren vid Uppsala högre allmänna läroverk Hans Erik Östlundh, har i en annan publikation nyligen beskrivit händelseförloppet. Jag minns för min del ur den första styrelsen ordföranden, rektorn vid folkskoleseminariet Olof Sörndal, H.E. Östlund, Margareta Vestin konsulent i AMS, lektorn i Västerås Hjalmar Sellberg, lektorn vid Norra Latin Birgitta Eriksson, själv hörde jag också dit. Styrelsen förändrades naturligtvis över tid, men viktigare än sammansättningen är vad FLS som förening utträttade. Målet var ett självständigt ämne *samhällskunskap*. Föreningen skulle arbeta som en *pressure group*. Kontakter kom till stånd med utbildningsintressenter inom bankväsendet, näringslivet, LO, SAF m fl. Vi ville nämligen tillsammans med bl a de nämnda organisationerna samarbeta för att anordna kurser för lärare. De behövde för undervisning i samhällskunskap inte bara universitetsmeriter utan även mera insikter anknutna till verkligheten. Denna framtidsinriktade policy visade sig attraktiv. Otaliga veckokurser på ferietid genomfördes. Av rent intresse deltog alltså lärare i denna utbildning på semestertid. Föreningen startade även en tidskrift *FLS-aktuellt*, som bidrog till föreningens resultat på olika fronter. Det gällde att få insyn i det reformarbete som planerades inom det statliga utredningsväsendet. Synpunkter framfördes både skriftligt och muntligt till myndigheter och politiker etc. Den kortfattade skissen ovan torde visa föreningens medvetenhet om nödvändiga åtgärder inför ett paradigmskifte.

FLS ansåg sig ha anledning, att verkligen aktivera sina medlemmar och sympatisörer. Sedan 1957 arbetade en två-mansutredning för att konstruera en kursplan för ett självständigt ämne *samhällskunskap i gymnasiet*. Motståndet var emellertid kraftigt framför allt från skolöverstyrelsens sida. Utredarna drabbades av det ena bakslaget efter det andra. FLS upp-vaktade vederbörande statsråd 1961. Effekten blev snabb. Utrymmet medger inte att jag går in på några detaljer. Anno 1961 blev emellertid en vändpunkt.

I "Aktuellt från skolöverstyrelsen" publicerades nämligen 1961:29 och sedermera 1962:4 och 1962:12 av Kungl. Maj:t fastställda nya kursplaner för vissa ämnen i gymnasiet däribland *samhällskunskap*. Tiden var mogen för en utbrytning ur historiekursen. Men motståndet var inte obetydligt på lärarhåll. Den kursplan, som fastställdes, var närmast avsedd som en parentes. Därför anförs här endast huvudmomenten: stats- och för-

valtningskunskap, ekonomi-, social-, rätts- och internationell samhällskunskap. Timalsmässigt anslogs för få timmar för att programmet skulle kunna fullföljas enligt syftet. Många delar nog med mig minnet av den prekära situation som vi lärare befann oss i vid höstterminens början 1962: inga läroböcker och brist på andra resurser. Utrymmet var totalt för kreativa lärarinsatser och elevernas intresse för det nya ämnet var positivt. Läromedelsproducenterna fann snart en ny marknad.

Samtidigt med nyssnämnda åtgärd pågick sedan 1960 en allmän översyn av gymnasiet inom en ny statlig kommitté, vilken blev färdig med sitt arbete 1963. Det presenterades i SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium*. Därmed började ett nytt skede. De ditills existerande gymnasiala skolformerna ersattes enligt riksdagsbeslutet 1964 av ett enda gymnasium med fem linjer. Förändringen blev genomgripande även med avseende på mål, läroplanens konstruktion, införandet av nya ämnen och ifråga om arbetssätt. På den administrativa sidan skedde omorganisation på alla plan. Skolöverstyrelsen försågs t ex med nya tjänster däribland ett antal gymnasieinspektörer. De skulle bli en slags fältorganisation. Jag blev efter en tid en av dem med inriktning på ämnet *samhällskunskap*. Det blev en intressant och inspirerande tid. Men innan jag går in på mina erfarenheter från de åren behöver jag presentera själva arbetsområdet alltså det nya ämnet *samhällskunskap*. Jag hade varit medlem av den arbetsgrupp, som konstruerade förslaget och var alltså medansvarig.

I den nya organisationen hade ämnet *samhällskunskap* fått ett betydande utrymme. Detta skedde inte slumpartat. Grundliga undersökningar om behovet hade gjorts och finns redovisade bl a i Urban Dahllöfs skrift *Kraven på gymnasiet* SOU 1963:22. Undersökningarna avsåg högskola och universitet, förvaltning och näringsliv.

Dahllöfs inventering initierade ett nytt slag av värde- och innehållsanalyser, som fått stor betydelse för den fortsatta reformverksamheten. I det här fallet kan man urskilja två huvudundersökningar. Den ena avsåg avnämargruppen universitetsprofessorer den andra företrädare för näringsliv och förvaltning. Avnämargrupperna ställdes inför två huvudproblem:

- 1 Vilka ämnen och moment krävs och tas i anspråk i studenternas fortsatta verksamhet?
- 2 Hur fyller studenterna dessa krav?

Det visade sig att avnämarnas krav på studenterna hade en ganska stor gemensam kärna av ämnen och moment. Detta gällde oavsett vilken typ av gymnasium eller gymnasielinje som avsågs. Ämnen som samhällskunskap och kulturgeografi gavs av alla en hög prioritet. Även beträffande uppfattningarna om standarden – svaret på fråga 2 ovan – rådde enighet.

Den betecknades som låg. I och för sig gällde bedömningen mera färdigheter, som inte är direkt ämnesbundna, men som har betydelse med avseende på användandet av och fördjupandet av faktakunskaper. Färdigheter som snabbbläsning, förmågan att analysera diagram och tabeller, att utnyttja handböcker och tidskriftsindex, att göra anteckningar etc ansågs vara mindre tillfredsställande. Därmed aktualiserades även arbetssättet i en reformerad gymnasieskola. – Behovet av undervisning i *samhällskunskap* var genom Dahllöfs undersökningar även vetenskapligt bevisat. Det gällde även vikten av metodik, som kunde leda till förmåga att lösa uppgifter i grupp eller arbetslag. Den senare färdigheten poängterades starkt i den allmänna debatten av avnämnnare inom näringslivet. Debatt och diskussion blev det i sanning kring gymnasieutredningens olika förslag. 1960 års gymnasieutredning arbetade med stor öppenhet och förde kontinuerliga diskussioner med olika intressenter däribland elevorganisationen och ämnesföreningarna. De senare spelade vid denna tid en stor roll inte minst genom sina tidskrifter. Vi har ovan observerat FLS och dess bevakning av lärarnas intressen. Som konsulent inom skolöverstyrelsen hörde jag till dem, som hade till uppgift att på olika sätt förbereda sjösättningen av skolreformen.

Efter 30 år minns jag fortfarande den verkliga entusiasm jag och många med mig kände inför möjligheten, att gymnasisterna skulle få en mera utåtriktad och praktiskt användbar utbildning. "Lärdomsskolans" tid var ute. De studieförberedande linjernas undervisning skulle anpassas efter nya behov, men vi var väl medvetna om de problem som skolan och lärarkåren ställdes inför. Det gällde att i samråd finna metoder för att minimera dem.

Inom skolan mottogs det nya ämnet *samhällskunskap* inte helt positivt. Orsaken därtill var bl a att undervisningstid togs från andra ämnen t ex historia, vilket väckte blandade känslor hos dess företrädare. Det talades tom om en nedvärdering av historieämnet. En annan anledning låg i själva uppbyggnaden av ämnet *samhällskunskap*. En grundtanke vid konstruktionen av ämnena inom det nya gymnasiet var att minska ämnessplittringen. Större integrerade block förmodades ge eleverna mera av sammanhang i studierna och därigenom ökad motivation och inlärnings-effekt. Ämnet *samhällskunskap* blev ett typiskt sådant blockämne skapat av komponenter från fyra akademiska discipliner: kulturgeografi, statskunskap, nationalekonomi och sociologi.

Att geografilärarna protesterade mot såväl förslag som beslut är förklarligt. Geografi upphörde som eget ämne på schemat. Kulturgeografien integrerades i samhällskunskap och naturgeografi i det likaledes nya ämnet naturkunskap. Ser man till sakfrågan blev emellertid geografiundervisningen utvidgad genom att utgöra betydande obligatoriska huvud-

moment i de nyssnämnda obligatoriska blockämnena. Ämnet geografi hade haft en svag ställning i det gamla gymnasiet och inte så sällan lagts på obehöriga lärare som utfyllnad av tjänsten. Lärare med kombinationen geografi/biologi befann sig emellertid i en prekär situation. Ämnet biologi fanns kvar med totalt fem veckotimmar på naturvetenskaplig linje. Följaktligen stod dessa lärare inför en omskolning och hade att välja inriktning antingen mot samhällskunskap eller naturkunskap. Bakom detta kalla konstaterande döljer sig tragedier. Från att ha tillhört ett hävdvunnet ämnesområde och medvetenhet om gediget kunnande blev denna lärarkategori förlustig sin kompetens. Det handlade om förlorad identitet och yrkesstolthet. Hur skulle en rehabilitering kunna ske? Jag återkommer till frågan om utbildningskomplettering.

Den frågan ställdes självklart, vad var syftet med ämnet *samhällskunskap* och hade elevernas behov av samhällsorientering fått en rimlig tolkning i läroplanen? En kort redovisning krävs. Uppgiften skulle vara:

att ge kunskaper om befolkning, bebyggelse, näringsliv, ekonomi, samt sociala och politiska förhållanden i nutiden,

att skapa förståelse för samhällets funktion och föränderlighet; samt

att på grundval av förvärvade kunskaper söka klargöra vissa viktiga samhällsfrågor.

Denna målsättning skulle förverkligas genom huvudmomenten: Befolkning, bebyggelse och näringsliv under skilda naturbetingelser samt med olika ekonomiska, politiska och sociala förhållanden. Samhällsekonomi och ekonomisk politik. Samhällsplanering. Statskick, politiskt liv, politiska åskådningar. Opinionsbildning. Internationell politik och ekonomi. Aktuella samhällsfrågor.

Här är det alltså meningen att ge en verkligt gedigen utbildning. När detta program först diskuterades på studiedagar och konferenser blev reaktionerna blandade. Det kunde bli hårda tag. Vilka har hittat på denna "hotchpotch"? Har verkligen lärare ingått i kursplanegruppen? Dessa frågor och många liknande fick jag själv. Intresset gällde också vilka inom det politiska etablissemanget, som stod bakom tillkomsten av ämnet *samhällskunskap*. Debatten inom de politiska ungdomsförbunden hade stött kraven på en rejäl samhällsorientering inom alla gymnasielinjer. Försvarsmakten hade från sin sida krävt en påbyggnad av grundskolans undervisning om samhället. Listan skulle bli lång. Det argument, som betonades i alla debatter var, att demokratin förutsätter kunniga medborgare med förmåga till kritiska bedömningar. Därvidlag rådde konsensus. Här ligger också grunden för rikspolitikernas önskan att förankra och genomdriva kursplanen. Bland dem kan nämnas ecklesiastikminister Ragnar Edenman – själv statsvetare –, riksdagsman Stellan Arvidsson, statsrådet Olof Palme

och statssekreteraren Lennart Sandgren. Till de framträdande förespråkarna hörde professorerna Nils Stjernqvist, Assar Lindbeck, Gunnar Boalt, docenterna Folke Lägnert, Torbjörn Wallinder, rektorerna Olof Sörndal och Sven-Olof Garland samt inte minst dåvarande sekreteraren i 1960 års gymnasieutredning Hans Erik Östlund. Enligt min uppfattning var han den som skickligt kryssande mellan hindren klarade igenom kursplanen. Den omfattande kursen hade tillgodosetts med ett till synes generöst tilltaget timtal. Störst var det för humanistisk och samhällsvetenskaplig linje med totalt 10,5 veckotimmar, ekonomisk linje fick 8,5, naturvetenskaplig och teknisk linje fick vardera fem veckotimmar. För linjerna med lågt timtal förutsattes anpassning av stoffet.

Skolan och dess lärare hade nu att genomföra de av statsmakterna fattade innovativa besluten. Stoffet var svårbemästrat. Undervisningen skulle dessutom bedrivas i nya arbetsformer. Sänkningen av katederpodierna i klassrummen blev på sitt sätt signifikant. De gamla bokstavsbetygen hade vidare ersatts med det så kallade relativa betygssystemet, vilket möttes med stor skepsis. Vad skulle gymnasieinspektören fylla för funktion i denna situation? Helt naturligt blev det mest fråga om en konsulentverksamhet. Under de första åren var, oavsett vilket gymnasium man kom till, några problem ständigt aktuella nämligen hur ämnesinstitutionerna skulle utrustas, avvägningen volymmässigt mellan huvudmomenten samt var tyngdpunkten borde ligga i de olika årskurserna. I grund och botten handlade det om att åstadkomma en genomtänkt planering av stoffet i relation till tillgängliga läromedel. Utvecklingen av arbetsmetoderna med långläxor och beting krävde också ett positivt accepterande från elevernas sida. Ett självständigt arbetssätt innebar ett större ansvar för dem vid genomförandet. Mycket lärarnit ägnades uppövningen av elevernas förmåga att skriftligt och muntligt redovisa arbetsuppgifter. Successivt blev lagarbetet alltmer vanligt. Jag minns de öppna och raka diskussionerna, som kunde föras med både lärare och elever i samband med lektioner och under ämneskonferenser. Samhällskunskapens syfte och praktiska användning efterlystes ofta av elever. För att stimulera planeringsarbetet ute i skolorna utarbetades inom skolöverstyrelsen exempel på årskurs- och betingsplaneringar. De var avsedda som förslag och absolut inte som direktiv, men ibland uppfattades de på det sättet. Diskussioner av det relativa betygssystemet och dess hantering uppstod på varje konferens. Det hörde ju också till gymnasieinspektörens uppgifter att "bevaka". En rationell metod påträffade jag ett par gånger. Den innebar, att alla elever i första årskursen hade belönats med teor. Läraren ifråga förklarade, att han och eleverna i demokratiska former kommit överens om, att detta system skulle tillämpas i första årskursen men inte i de två följande. Vi enades om, att det fick förbli en engångsföreteelse.

Jag anser det angeläget, att erinra om de tunga arbetsinsatser lärarna gjorde under denna pedagogiska pionjärtid. Det var mycket som saknades i förutsättningarna för undervisningens bedrivande i det nya ämnet *samhällskunskap*. Trots detta var samhällets förväntningar på ämnet stora. Det visade sig snart, att det behövdes extraordinära insatser av olika slag. För att förverkliga intentionerna bakom det magistrala ämnet *samhällskunskap* krävdes lärare med adekvat utbildning. Helt naturligt var dessa vid denna tid lätt räknade. Skolöverstyrelsen organiserade därför en omfattande frivillig utbildningskomplettering. Den fick en imponerande anslutning. På upprepade symposier med deltagare från universitet, lärarhögskolor, ämnesföreningar, fortbildningsinstitut m fl diskuterades och planerades dessa utbildningsinsatser, som pågick under flera år. Denna lärarutbildning vill jag trots allt beteckna som väl mager. Tanken var att en kontinuerlig fortbildning skulle erbjudas lärarna. Min erfarenhet efter flera års turnerande ute i gymnasier gav mig den bestämda uppfattningen, att lärarna utöver det som nämnts lade ner mycken tid på egen komplettering. Så differentierade var ju inte de officiella kurserna, att de kunde fylla alla typer av luckor i kompetensen.

Otvivelaktigt var det en förnämlig utbildning, som statsmakterna ville ge det nya gymnasiets elever. Systemet med blockämnen var förnuftigt. Det möjliggjorde ett mera mångfacetterat studium och vidgade elevernas perspektiv. Svårigheten att finna rätt nivå i undervisningen var påtaglig. Ämnet kom snart att upplevas som alltför teoretiskt och akademiskt. Det visade sig vid den uppblossande debatten om svårighetsgraden, att läroplansfäderna hade tänkt sig att ämnet skulle ligga på ett högt plan. Vilket då? Ett besked gavs av experten i nationalekonomi. Han framhöll, att resultatet av studierna inom ekonomins område borde kunna motsvara ett halvt akademiskt betyg (10 poäng). Sic! Nåväl, skolans representanter förde snart in mera realism i debatten.

Ett nytt ämne är självklart i särskilt behov av lämpliga läromedel. Eleverna behöver sådana för att bevara sammanhanget och känna sig på säker mark. Skolöverstyrelsen stödde framtagandet av läromedel. Dessa "prototyper" blev tyvärr alltför invecklade och föga stimulerande. Konstruktörerna var själva lärare med lång erfarenhet. De måtte ha förbisett att det inte skulle bedrivas akademisk undervisning i gymnasieskolan. Allt nog, de första läroböckerna underlättade inte i någon högre grad elevernas studier. Läroböckernas roll och betydelse för ett sådant ämne som *samhällskunskap* får inte övervärderas. De kan aldrig tillräckligt spegla de snabba förändringarna inom samhället i vid bemärkelse. Det är mycket annat material, som eleverna måste göras förtrogna med.

Under min tid som gymnasieinspektör från slutet på 60-talet till mitten av 70-talet hade jag förmånen att få vara med i den gymnasiala utbild-

ningens snabba expansion. Elitskolan demokratiserades och alltfler ungdomar fick ekonomiska möjligheter att skaffa sig högre utbildning. Som gymnasieinspektör i *samhällskunskap* fann jag, att den stora satsning som gjordes från så många håll för ämnet gav resultat sedan de första årens problem övervunnits. Ett problem, som jag ständigt framhöll med stöd av många avnämare var, att samhällskunskap borde finnas på schemat även inom de yrkesinriktade linjerna. På den punkten lär ingenting ha skett än i denna dag.

Gymnasieskolans successiva demokratisering ledde konsekvent till en nedtoning av auktoriteternas roll. Ämnesmetodiken var inte lika förutsägbar som tidigare. Samtidigt blev undervisningssituationen mer spännande i varje fall för en gästande gymnasieinspektör. När det var möjligt brukade jag med förkärlek ta del av undervisningen i ämnet svenska. I minnet kvarstår alltså levande episoder från de diskussioner, som fördes kring litteraturstudier av olika slag. En upplevelse vill jag gärna ta med som illustration.

Scenen är ett gymnasium i en västkuststad, årskurs 3, humanistisk linje. Temat för dubbelktionen var rysk litteratur. Alla klassens elever var närvarande och debatterade med känsla och engagemang ett verk av en rysk poet. Eleverna tog hand om "föreställningen" från första stund. Den rörde sig mera om politik än om litterär analys, vilket förklaras av "tidsandan": Bredvid mig satt en flicka som sprudlade av energi och vilja till förändring. Jag häpnade över hennes beläsenhet och övertygelse om skönlitteraturens förnyande kraft i samhället. Hon försökte också strukturera klassens diskussion. När läraren till slut lyckades få ordet, påpekade han endast, att det var tid att bestämma tema för nästa vecka.

Han ville ha förslag. Det blev fullständigt tyst. Det här var viktigt. Själv var jag mycket nyfiken på vad som skulle komma ut av detta tankearbete. Då fångades jag på nytt av intresse för flickan bredvid mig. Hon tog upp ur byxfickan en rund ask, som hon placerade på bordet, knackade på locket och öppnade detsamma. Hon formade eftertänksamt en mullbänk och placerade den vant innanför underläppen. Jag följde fascinerat proceduren vadan hon i god tro välvilligt räckte mig dosan. Därefter deklarerade hon snabbt: "Vi tar Majakovskij, han är schyst." Det blev klassens beslut påverkat av en den nya tidens auktoritet. Även om ämnesvalet inte var helt vanligt, visade de här eleverna, att de lärt sig arbeta med en text och med utgångspunkt från den kunde de debattera och argumentera. Därmed uppfylldes ett väsentligt önskemål från avnämarnas sida, vilket anförts i "Kraven på gymnasiet". Lärare och skolledning vid den här skolan var kända för sin progressivitet och vilja att både tillämpa nya metoder och att utveckla elevdemokratien.

Personligen hade jag och många med mig stora förhoppningar på den metodik, som 1960 års gymnasieutredning avsåg för det nya gymnasiet. Undervisningen skulle ju inriktas på att öppna de stängda dörrarna till klassrummen och portarna till samhället. Eleverna uppskattade, att bundenheten till klassrummet blev mindre restriktiv. Grupparbeten, beting och specialarbeten medförde en ny typ av rörlighet. För samhällskunskapen var denna metodik en av förutsättningarna för att eleverna skulle få en mera levande och konkret bild av samhället i vid bemärkelse. Eleverna skulle tränas att hos institutioner, myndigheter, företag etc skaffa sig information och kunskap om olika funktioner i samhället.

Det fanns helt naturligt från början ingen nämnvärd beredskap att möta de elevers vetgirighet, som för att lösa arbetsuppgifter tog kontakt med samhällets företrädare av olika slag. Men insikten om skolans och utbildningens nya roll som en samhällets gemensamma angelägenhet slog snart igenom den massmediala uppmärksamheten bidrog därtill. Situationen förändrades givetvis inte i en handvändning. Det jag talar om gäller en utvecklingsprocess. Lärarnas val av metoder och teman var beroende av de lokala förutsättningarna och av deras egen relation till det nya ämnet samhällskunskap.

Jag har ovan diskuterat problemen kring lärarnas utbildningskomplettering etc. Att både tränga in i ämnets sakliga innehåll och att tillämpa en ny metodik var en svår uppgift. Trots detta mötte jag positiva och samarbetsvilliga lärare. Inställningen var som regel den att situationen måste klaras så att eleverna fick avsedd utbildning. För övrigt får vi komma ihåg att det rådde lärarbrist, vilken drabbade ämnet samhällskunskap och dess utveckling. Tjänsterna upprätthölls med vikarier, ofta studenter från universiteten. De var sällan intresserade av vad jag hade att sägas. De höll sig i undervisningen strikt till lärobokens framställning. Med andra ord undervisningen i samhällskunskap växlade mellan extremer

Att komma till tals med eleverna om deras inställning till samhällskunskapen var som regel ingen svårighet. Ett forum var ju den traditionella ämneskonferensen, men mera givande var informella resonemang. Att ämnet genellt sett var viktigt med tanke på deras framtida roll i samhället, var nästan en axiomatisk inställning. Vad innehållet beträffar hade de emellertid synpunkter. Yrkesorienterade aspekter ansågs onödiga och en stående fråga var i vems intresse de drevs. Den kompletterades med argumentet, att när det sägs, att vi ändå kommer att få byta yrke flera gånger under vår livstid, så spelar det första valet mindre roll. "Det fixar vi själva." Den undervisningstid som användes till yrkesorientering kunde användas bättre. De ekonomiska ämnesmomenten rådde det mera delade meningar om. Däremot hade eleverna tämligen enhetliga önskemål om större utrymme för aktuell samhällsdebatt. De ville ha mera kunskap

om partiernas program och verksamhet och om det politiska spelet. Ungdomsförbundens informativa diskussioner i skolorna i samband med valrörelser ansågs vara ett steg i rätt riktning. De skolval, som började anordnas, vann stor anslutning. Det totala resultatet fick massmedialt intresse. Eleverna var emellertid inte snävt inriktade på svenska problem. De engagerade sig mer och mer för internationella frågor och kraven på internationalisering av undervisningen hade deras odelade stöd.

Det nu anförda är några exempel på elevers idéer och uppslag kring samhällkunskapens innehåll. Allt varierade naturligtvis över tid, men genomgående var att de ville ha ett mera konkret och tidsanpassat innehåll. Det hände att elever frågade mig: "Vad gör du med de saker vi vill ha genomförda?" "Har du någon makt?" På den senare frågan var ju svaret nej. Däremot beskrev jag utförligt hur samarbetet gick till mellan gymnasieinspektörerna inbördes och med skolöverstyrelsen i övrigt. Jag hävdade att våra årsrapporter kunde vara ett gediget underlag för framtida reformer av gymnasieskolan. Eleverna var emellertid mest intresserade av maktbegreppet. Diskussionen kring detta blev alltid het, när gymnasieinspektörer (avnämarrepresentanter) från LO och SAF tillsammans med mig deltog i ämneskonferenser. Eleverna ville ha besked om hur dessa organisationer påverkat utformningen av ämnet samhällskunskap och det nya gymnasiets organisation samt hur det kom sig att de nu kommit till skolan. Stormöten var några år populära som överläggningsform. Man kan ha olika uppfattningar om dem och de överdrifter, som kunde förekomma under stridens hetta, men som en träning för eleverna i offentlig debattkonst hade de sitt värde.

För mig som varit lärare i det gamla gymnasiet med dess traditioner och lugna arbetsrytm endast avbruten av den årliga hetsen kring studentexamen, var den reformerade skolan med dess öppna attityd och elevernas frimodighet och djärva ifrågasättande av allt och alla en stimulerande upplevelse. Den frågan behövde emellertid lösas – hur skall skolan möta en ny generation och en föränderlig världs krav? I det dilemmat befinner vi oss fortfarande.

Till slut en bild av vad som kunde åstadkommas med ämnet samhällskunskap. Mot slutet av min tid som gymnasieinspektör var jag med om ett sätt att mäta det konkreta resultatet av tre års undervisning i samhällskunskap. Jag hade följt arbetet i klassen under hela perioden. Nu skulle kunskaperna prövas i verkligheten. Eleverna skulle under en vecka undersöka och beskriva verksamheten och strukturen i en sydsvensk landsortskommun. Det gällde en tätort med småindustri och omgivande jordbruksbygd. Lärare och elever hade tillsammans gjort en noggrann planering och kommunen var helt införstådd med syftet och beredd att medverka. Det bör också tilläggas att eleverna tillhörde en gymnasieskola

i Stockholm och inte hade någon förhandskännedom om den aktuella kommunen. Eleverna arbetade både enskilt och i grupper och lyckades genom intervjuer av vederbörande ansvariga och medelst enkäter m m få fram en bild av verksamheten på olika nivåer och av den politiska strukturen. De fackliga organisationernas roll och styrka blev likaledes kartlagd. Materialet kunde vid hemkomsten sammanställas till en skrift om kommunen. Veckan på den i elevernas mening något exotiska orten avslutades med att kommunen bjöd eleverna på middag med en sådant traditionella artighetsbetygelser. Vi var alla både elever och lärare jämte kommunens representanter glada över vad som kunnat presteras. Undervisningen och inlärningen hade verkligen varit meningsfull. Tyvärr kan denna metod inte tillämpas annat än i undantagsfall. Kvar i minnet finns bilden av elevernas arbetsglädje när de fann att deras skolkunskaper fungerade ute i verkligheten.

Som gymnasieinspektör ackumulerade man en betydande fond av erfarenhet och kunskap om landets gymnasieskolor och inte bara om det egna ämnesområdet. Därigenom visade skolstyrelseledamöter och skoldirektörer m fl ute i kommunerna intresse för diskussioner i samband med skolbesöken.

Det blev en ömsesidig information om tillstånd och behov inom kommunens gymnasieskola. Att ha kommunala beslutsfattare med på elev- och ämneskonferenser var angeläget, när det gällde att förankra kostnadskrävande förslag. Däremot var länskolnämnderna under lång tid framöver rent ut sagt ointresserade av samarbete med gymnasieinspektörens verksamhet.

Evald Palmlund:

Utvecklingsagent och tillsynsman

Mitt bidrag till *Skolledare minns* 1990, på nytt publicerat i denna volym, handlade om skolöverstyrelsens gymnasieinspektörer 1966–1982, om inspektionens tillkomst, verksamhet och bittra slut. I det följande ska jag redovisa erfarenheter som inspektör i ett enskilt ämne. Ämnet svenska är stort och viktigt. Här ska jag främst minnas vad som skedde med träningen i skriftlig framställning och hanteringen av det centralt givna provet i svenska.

Jag har valt denna begränsning, därför att den fokuserar ett moment i omdaning under perioden. Jag hoppas dessutom att kunna visa gymnasieinspektören i skilda roller, som informatör och fortbildare, utvecklingsagent och debattör, kontrollant och utvärderare. För perspektivets skull, mitt eget och kursmomentets, nämner jag också något om vad som gällde före 1966 och vad som hänt efter 1982.

Det som skedde med skrivträningen hade sin motsvarighet inom andra moment i ämnet, i litteraturläsningen och grammatikundervisningen, i talträningen och studietekniken, i nya ämnesmoment som filmkunskap. Min kollega Gunnar Eidevall tar förhoppningsvis upp något ur denna mångfald.

Den svenska uppsats som övades och prövades i gymnasiet före gymnasiereformen 1965 var en essäistisk eller kåserande text, antingen byggd på minneskunskaper från lektioner och läxor eller på ett fritt fantiserande kring ett allmänt ämne. Förmågan att skriva en sådan text prövades i studentuppsatsen. Skönlitteraturen dominerade litteraturmomentet, och stilidealet i skoluppsatsen var också skönlitteraturens eller den eleganta essäens, även i fackuppsatserna. Få nådde idealet, men de få fick A. Det kunde också den få som i en språkligt korrekt form redovisade kompendiekunskaper i något av skolämnen.

Det jag försöker beskriva är den uppsats som jag själv lärde mig skriva som gymnasist kring 1940 och som jag som ung lärare på 40- och 50-talet försökte lära mina egna elever att skriva. Ibland blev det mer otext än

text. Det svåraste brottet mot normerna för denna skolans konstprodukt var att missuppfatta ämnet, dvs att inte tolka den givna rubriken för uppsatsen rätt, varvid placeringen i listan över uppgifter var viktig: på första platsen ett kristendomsämne, sist det s k fria ämnet. Missuppfattning, t ex att behandla ett kemiämne fritt, ledde obönhörligen till underbetyg, C. Lydigt följde elev och lärare dessa speciella regler för textproduktion i skolan, yvdes över A och skämdes över C. Censorerna i studentexamen kontrollerade, ända ner till det enskilda fallet.

I 1960 års gymnasieutredning och läroplanen 1965 presenterades de centralt givna prov som skulle ersätta studentuppsatsen. Provet i andra årskursen skulle vara av typen referat och kommentar. Det förutsatte sålunda att eleverna fick en text att referera. Provet i tredje årskursen skulle pröva elevernas förmåga att överblicka, sovra och analysera ett material. Också detta förutsatte att eleverna hade tillgång till ett arbetsmaterial i form av texter o dyl.

Jag var med i den arbetsgrupp som fick i uppdrag att detaljutforma prototyperna. De andra i gruppen var Sven-Åke Johansson från Kalmar och Carl Hylander från Alingsås. Vi utvecklade 2³-provet som ett tvådelat prov, med en A-uppgift som innebar att i ett kort referat sammanfatta en längre text, och en B-uppgift, att kommentera den givna texten enligt någon av ett halvdussin instruktioner. För 3³-provet gavs som arbetsmaterial texter, tabeller, bilder etc till ett visst tema; eleverna skulle lösa en av ett dussintal uppgifter, utformade som översikter eller analyserande utredningar. Arbetsgruppen konkretiserade sina provtyper i exempelsamlingar, som i så god tid före det första provet tillställdes skolorna att lärarna kunde informera sina elever om provets utformning och öva dem i de speciella färdigheter som var relativt nya för proven.

Från början informerades elever och lärare om att de centralt givna proven ingick i serien av obligatoriska prov i svenska, att de skulle användas som hjälpmedel för bedömningen av klassens prestationsnivå och betygsspridning, men att de inte skulle ha större betydelse för en elevs individuella betyg än andra prov och prestationer i att skriva och tala. De skulle alltså inte uppfattas som examensskrivningar.

Inför starten av ett "nytt" gymnasium enligt läroplanen 1965 krävdes och genomfördes ett omfattande informations- och fortbildningsprogram. Jag fick vara med i ett av de expertlag som for landet runt och informerade om nyheterna, t ex nya former för skriftliga prov. Bl a i sommarkurser för svensklärare vid Smedby folkhögskola utanför Kalmar diskuterades de nya proven och ett skrivträningsprogram som så småningom kodifierades i planeringssupplementet till kursplanen i svenska. För mina egna insatser i utvecklingen av och informationen om nya skrivformer kunde jag ta spjörn mot praktiska försök som gjorts vid Heleneholmsskolan i

Malmö, som var den nystartade lärarhögskolans försöks- och demonstrationsskola. Jag och kollegerna Odd Grandin, Helle Stiegung och Vilhelm Geelmuyden fick ersätta de långa heldagsskrivningarna med flera, kortare skrivningstillfällen i första ringen. Vi kunde på så sätt systematiskt träna delfärdigheter som efterhand samlades i mera komplexa övningar med sikte på det som då ännu var studiernas slutprov, studentuppsatsen.

Som gymnasieinspektör kunde jag alltså repliera på egen praktisk erfarenhet av försök med alternativa skrivformer, på diskussioner i Smedby med engagerade lärare från hela landet, på arbetet i provkonstruktionsgruppen och i den arbetsgrupp som tog fram planeringssupplementens skrivträningsprogram. En ambition var att i alla dessa sammanhang se skrivträning och skriftligt prov integrerade i ett sammanhållet svenskämne: med den teoretiska språkorienteringen, med litteraturstudiet, som nu också inkluderade studiet av sakprosa, och med träningen i muntlig framställning. Jag minns att jag i dessa sammanhang resonerade mig fram till en målbeskrivning för ämnet svenska, utan fraktionering i huvud- och delmoment. För ämnet gällde menade jag,

att studera det svenska språket i tal och skrift, också i dess skönlitterära och historiska former, och att utveckla färdigheterna i att tala och skriva med sikte på samhällslivets krav.

Den gängse momentuppdelningen såg jag närmast som en checklista för konkretiseringen och planeringen av undervisningen. I min formulering låg naturligtvis också en accentförskjutning mot det funktionellt praktiska och en viss distansering till en del av gymnasiets traditionella bildningsvärden. Denna reduktion skulle visa sig passa än bättre för den gymnasieskola för all ungdom inkluderande yrkesteknisk utbildning, som läroplanen 1970 syftade till.

När gymnasieskolan tillkom uppstod behov av ett centralt givet prov också i 2², dvs de nyttillkomna linjernas sista årskurs. Ett sådant prov utarbetades också av skolöverstyrelsens provsektion. Det utformades som en variant av provet i årskurs 3, med begränsat text-, bild- och tabellmaterial och utan krav på att eleverna skulle bearbeta och redovisa detta material i sina lösningar: materialet skulle huvudsakligen fungera som stimulans. Det erbjöds skolorna för frivillig användning. När gymnasieskolan startade, fanns i förväg gymnasieinspektionen som instrument för information om nyheterna direkt till skolorna. Försök gjordes också med ett 1²-prov, avsett främst för elever med "ettårssvenska". Det hade karaktären av ett flerdelat prov i ordförståelse, elementär språklära och förmåga att skriva ett kort meddelande. När det visade sig att risk uppstod att undervisningen ensidigt inriktades mot träning av dessa delfärdigheter, avlystes försöken med särskilt prov för 1². Också 2³-provet visade sig styra in undervisningen i en alltför dominerande träning av exklusiv refe-

ratteknik. Därför utökades A-uppgiften med alternativ i form av kortare resuméer (ingresser) och omformuleringsuppgifter. När också dessa visade sig styra undervisningen alltför hårt, fanns inget annat att göra än att slopa 2³-provet.

Den teoretiska grundvalen för de provtyper som tillkom med läroplanen 1965 var den funktionella stilistik som i Sverige hävdats av främst Fritz Askeberg och Bengt Holmberg. På initiativ av provsektionens arbetsgrupp startades ett projekt för att på sikt skapa nya provtyper. Delvis mot de ursprungliga intentionerna kom projektet att utvecklas till en bred forskning kring elevernas skrivförmåga, Skrivsyntaxprojektet. Det avsatte två doktorsavhandlingar, av Margareta Westman och Christer Platzack, och en rapport i bokform, Tor Hultmans och Margareta Westmans *Gymnasistsvenska* 1977. Inom projektet Svenska mått, lett av Ebbe Lindell, utformades kriterier på bättre och sämre språk. Nya metoder att träna språkförmågan utarbetades och prövades i anslutning till de vunna forskningsreultaten, bl a av Åke Petterson. Projektet Skrivsyntax och de parallella projekten vid lärarhögskolan i Malmö gav en allsidig bild av gymnasisters skrivförmåga i relation till professionella skribenters. De gav också besked om olika metoder att mäta denna förmåga och nya modeller för skrivträningen. Men några nya provtyper, som skulle kunna användas i centralt givna prov, kom inte fram under de år gymnasieinspektörerna verkade. Utvecklingen av proven kom sålunda att bygga på samspelet mellan arbetsgruppens överväganden och lärarerfarenheterna av provets användning. Förmedlare mellan fältet och centrala myndigheter och arbetsgrupper var i båda riktningarna gymnasieinspektörerna så länge de fanns kvar, dvs till 1982.

Vid den skola där jag började min lärargärning verkade en engelsklärare som en dag avslöjade att hans kriterium på en god engelsk bok var att det gick att hämta texter för skrivningar i engelska ur den. Jag minns det löje som detta avslöjande väckte hos oss yngre, litterärt intresserade lärare. På gamla dagar, i eftertankens avslöjande ljus förstår jag att jag under åren som gymnasieinspektör och provkonstruktör diskriminerade på samma sätt som den ivrige engelskläraren. När jag läste tidningar och böcker, var jag ständigt observant på lagom långa och lagom svåra texter för referat- och kommentarprovet eller teman för det stora provet i tredje årskursen.

Redan för den gamla studentuppsatsen fanns en viss, anspråkslös central normering. Den tjänsteman från skolöverstyrelsen som svarat för årets studentuppsatsämnen diskuterade olika tolkningar av uppgifternas innebörd med svensklärare i Stockholm. Rapporterna från diskussionerna med de rekommendationer de gav distribuerades sedan till skolorna och tjä-

nade som vägledning vid rättning och betygsättning av studentuppsatsen. Censorerna tog också stickprov på bedömningen i samband med examen.

Bedömningsmönstret till det centralt givna provet blev ett betydligt mera elaborerat instrument för betygsnormeringen. Både ordet och saken var innovationer. För en sammanhängande skriftlig produktion var det inte möjligt att utarbeta normtabeller för bedömningen som i andra ämnen med motsvarande prov. Det längsta i den riktningen som gruppen i svenska presenterade var de mönsterreferat till 2³-provets A-uppgift som kom att ingå i bedömningsmönstret ett par år. Bedömningsmönstrets kärna var de betygsatta och kommenterade lösningar som valts ut ur ett representativt material, i regel 400–600 lösningar, från hela landet. De första åren betygsattes samtliga lösningar direkt av oss i bedömargruppen, en närmast omänsklig uppgift under 2–3 dagar. Senare infordrades preliminärbetyg från lärarna. Dessa kunde sammanställas, och bedömargruppens huvuduppgift blev att anpassa spontanbedömningen till gällande bestämmelser om betygsspridning och betygsnivåer. Jag kunde i en promemoria 1982 konstatera:

Systemet med bedömningsmönster har stabiliserat lärarnas betygsättning. De första åren preliminärbetyg togs in var avvikelserna från fastställd norm större än den senare blivit.

Bedömningsmönstret var viktigt. Det kompletterades emellertid av gymnasieinspektörerna vid skolbesöken. Rutinen var följande.

Vid varje skola jag besökte läste jag 20–30 lösningar av föregående års centrala prov i svenska, jämförde betygsättningen på dessa enskilda lösningar med bedömningsmönstrets norm och vad jag efterhand iakttagit på andra skolor. Sedan granskade jag överensstämmelsen mellan resultaten på centralprovet och avgångsbetygen i svenska för hela skolan och klass för klass. Mina iakttagelser redovisade jag i det pedagogiska forum som dessa år verkligen fungerade i gymnasieskolorna, nämligen ämneskonferensen. Där kunde uppenbara avvikelser från normen diskuteras. Jag fick oftare föreslå en justering av betygsskalan neråt än uppåt. Men det senare förekom. Jag kunde från skola till skola konstatera hur mycket en aktiv rektor eller studierektor betydde för att betygsättningen skulle på ett rimligt sätt anpassas till den riksnorm som det centralt givna provet indikerade.

De som konstruerade de nya provtyperna ville göra proven mera funktionella än tidigare studentexamensuppgifter. Eleverna försattes i en situation som mer erinrade om verkligheten utanför skolan för den som skriver. Så var i varje fall avsikten. De skulle t ex inte behöva lita till minneskunskaper utan ha ett material på bordet att bearbeta, sammanfatta och reagera på. De skulle göras mera medvetna om vem de skrev till – vis-

serligen i en fingerad situation – och de krav på utformningen som skilda genrer ställer. Det funktionella i en studiesituation betonades än mer i det skrivträningsprogram som utformades i anslutning till de centrala proven.

Gymnasieinspektionen med inspektörer knutna direkt till den centrala skolmyndigheten upphörde 1982. Konstruktionen av proven utlokalisades till lärarhögskolan i Malmö året därpå. Där fanns redan en bred forskning kring skrivprocessen och utvärderingen av skrivfärdigheter. Den har ytterligare fördjupats och differentierats under åren som gått. Men den alldeles speciella uppföljning som gymnasieinspektörerna gjorde ute på skolorna upphörde 1982. Själv blev jag skolinspektör vid länskolnämnden i Malmö och kunde i ett enstaka län nödtorftigt fortsätta denna form av tillsyn. När också länskolnämnderna försvann, upphörde den sista resten av statlig inspektion av undervisningen i gymnasieskolorna av skrivkunnighet och allt annat.

Gymnasieinspektörerna strävade efter att göra gymnasiekompetens likvärdig i hela landet, oberoende av var gymnasieskolan befann sig. Det skedde genom direktinformation till lärarna och kontinuerlig efterhandsgranskning av resultat och betygsättning. Hur uppfattade lärarna denna myndighetsutövning? Jag är ju part i målet och det har gått några år, men jag vill påstå att de allra flesta tog det som ett konstruktivt samspel mellan kolleger, kände sig mer uppmärksammade än kontrollerade.

Bengt Silfverberg:

Ingenjörutbildning i förvandling

När jag tänker tillbaka på gymnasieinspektörstiden är mitt första spontana minne det oupphöriga resandet. Vanligen bar det iväg redan på söndagen antingen med framkomst till hotellet på kvällen eller med nattåg. Det senare försökte jag undvika, då det inte var särskilt muntert att gå direkt från sovkupén till den skola som skulle besökas. Efter två dagar företogs en kortare kvällsresa till nästa skola, vanligen inom samma län. Eventuellt följde ett endagsbesök på någon mindre skola innan det var dags att återvända till hemorten.

Visst är det trevligt att resa. Säkerligen fanns det många som avundades oss våra förstaklassbiljetter och stadshotellsrum. Men komforten var oftast nog så begränsad och helst borde det bli något över på traktamentet. Jag var så gott som alltid ensam såväl på tåget som vid skolbesöken som stundom blev en ganska lång och stressig enmansshow.

Vid skolbesöken följdes i stort sätt samma rutin. Den första punkten på dagordningen var ett enskilt samtal med rektor klockan 8 på morgonen. Vi inspektörer blev genomgående mottagna med stor kollegial vänlighet. Rektorerna lät gärna framskymta att de tjänstgjort någon tid på skolöverstyrelsen eller åtminstone var bekanta med toppfigurerna därstädes. Det ansågs ej heller vara ur vägen att framhålla att de besatt en omfattande och aktuell erfarenhet av arbete på fältet vilket vi antogs sakna. Jag blev smått imponerad av standarden på gymnasieskolans rektorer. De besatt inte bara vissa sällskapstalanger utan med få undantag även stor kunskap och goda ledaregenskaper.

Efter samtalet med rektor följde vanligen en konferens med hela skolledningen, SYO och elevvård. Här kunde det förekomma en del revirstrider men huvudändamålet var att ge inspektören en information om skolans organisation och dess aktuella problem av skilda slag. Under besöket genomförde inspektören ytterligare tre konferenser med respektive SYO-konsulenter, elevvårdspersonal och elevrådet. Regelmässigt granskades skolans betygs kataloger och kontrollerades att betygsmedelvärdena inte markant avvek från resultaten på de centrala proven.

Besöket avslutades med att inspektören inför skolledningen och undervisande lärare i inspektörens ämnen redovisade sina intryck av inspektionen och informerade om bland annat aktuella projekt på skolöverstyrelsen. Den kritik som framfördes av inspektören vid detta tillfälle var mycket försiktigt formulerad, då observationerna under några få lektioner inte gav tillräckligt underlag för generella slutsatser. Det var vanligare att man fick påta sig rollen som försvarsadvokat för regeringen och skolöverstyrelsen inför häftiga angrepp från lärarhåll.

Samtalen med elevkårsstyrelsen eller andra företrädare för eleverna tillhör de ljusare minnena från skolbesöken. Jag blev ofta imponerad över dessa elevers mognad och goda allmänorientering. I viss mån förvånande var också elevernas solidaritet med sina lärare. Man hade vanligen en vänligt överseende inställning till lärare med avvikande beteenden.

Där tiden så medgav tog jag kontakt med kommunens skoldirektör och länskolnämnden. Minnet av dessa kontakter är inte särskilt positiva. Med några få lysande undantag var kunskapen om gymnasieskolan begränsad och intresset för dess pedagogiska problem svagt.

Mitt inspektionsområde var teknologi och maskintekniska ämnen. Teknologi var det enda tekniska ämnet i de båda första årskurserna på den fyraåriga tekniska linjen. De maskintekniska ämnena studerades i årskurserna tre och fyra på den maskintekniska grenen. Även på den elekt tekniska grenen fanns ett maskintekniskt ämne. På den tvååriga tekniska linjen fanns ett anpassat teknologiämne på varje gren i första årskursen samt maskintekniska ämnen i andra årskursen.

Vid gymnasiereformen 1966 introducerades teknologin som ett gemensamt ämne för alla elever på den tekniska linjen. Härigenom gavs möjlighet att påbörja studier till gymnasieingenjör i ett stort antal kommuner, där denna möjlighet inte tidigare funnits. Innehållsmässigt utgjorde teknologin en sammanslagning av delar av sex tidigare självständiga ämnen. Till teknologin knöts en speciell metodik. Då reformen förbereddes fann man att eleverna hade svårt att vid lösandet av ett tekniskt problem integrera de kunskaper de skaffat sig i skilda ämnen. Man föreslog därför att eleverna utan förkunskaper skulle försöka konstruera enkla vardagliga föremål och därvid inhämta de nödvändiga kunskaperna för det aktuella problemet. Genom ett skickligt val av en räkna arbetsexempel skulle eleverna få strukturerade kunskaper i alla de sex ingående ämnena.

Det visade sig ganska snart att det i praktiken var omöjligt att täcka in alla delar av delämnena utan att arbetsexemplen fylldes med helt omotiverade beräkningar och rituppgifter. Trots att flertalet lärare modifierade metoden och utnyttjade en del av tiden till så kallad separatläsning av något av delämnena misstänkte jag i början av 70-talet att elevernas bestående resultat av teknologiundervisningen var otillfredsställande. Jag samman-

ställde därför ett gemensamt teknologiprov som mot slutet av årskurs två gavs i alla gymnasieskolor. Resultatet var chockerande dåligt.

Vid denna tid var jag skolkonsulent i skolöverstyrelsen. I läroplanens kommentardel var arbetsexempelmetodiken eftertryckligt rekommenderad. Det enda jag kunde göra var att vid alla kontakter med skolorna betona att lärarna har sin metodiska frihet och att läroplanens kommentardel inte är tvingande. Kanske detta i någon liten grad bidrog till att planeringen av undervisningen i teknologi blev mer traditionell och studieresultaten bättre. När jag 1975 tillträdde som gymnasieinspektör var situationen inte längre alarmerande.

Mot denna bakgrund är det inte förvånande att stämningen och undervisningssituationen var markant olika vid de gamla tekniska gymnasier och de nya gymnasieskolorna med teknologi som enda tekniska ämne. Vid de tekniska gymnasier hade man alltsedan gymnasier reformen genomfördes känt harm och en blandning av ilska och uppgivenhet över att en gammal väl fungerande skolform brutits sönder och ersatts med något som man i flera avseenden uppfattade som mycket sämre. Det framhölls exempelvis att det i det nya gymnasiet trots en förlängning från tre till fyra år ändå bara blivit två grendelade år mot tidigare tre för det egentliga fackstudiet, att läsåret förkortats, att antalet veckotimmar minskats, att lektionerna blivit kortare, att totala antalet lektioner i tekniska ämnen minskats och att så stor del av dessa slösades bort på den meningslösa teknologin.

Med tiden klingade dessa stämningar ut, men ännu under senare hälften av 70-talet var de fullt märkbara. Skolöverstyrelsen blev symbolen för allt det man ogillade i den nya gymnasieskolan. Verket dominerades av samhällsvetare och ansågs sakna teknisk kompetens för att leda och vidareutveckla den gymnasiala ingenjörsutbildningen. Som skolöverstyrelsens ende tekniker med lång lärarerfarenhet från de tekniska gymnasier mottogs jag på ett reserverat sätt. I sällsynta fall kunde jag till och med förmärka att en lärare uppfattade min tjänstgöring vid skolöverstyrelsen som ett slags förräderi. Mer generellt bemöttes jag med formell artighet parad med likgiltighet i förvissning om att en inspektör från skolöverstyrelsen inte kunde ha något positivt att bidra med.

Vid de gymnasieskolor där man tidigare inte bedrivit teknisk undervisning var mottagandet radikalt annorlunda. En del av dessa skolor hade endast de två första årskurserna av den fyraåriga tekniska linjen. Vid huvuddelen av skolorna fanns även en gren av den tredje årskursen. Denna gren var maskinteknisk i fler fall än elevernas val motiverade. Orsaken härtill var att teknologiläraren var maskintekniker. Det fanns därför alltid en behörig lärare för en maskinteknisk gren. För övriga grenar var lärarfrågan mycket svår att lösa, då timmarna endast räckte till en halv tjänst.

Flertalet teknologilärare vid dessa skolor var relativt unga och hade begränsad lärarerfarenhet. Många var teknologie magistrar och hade ingen praktisk erfarenhet av ingenjörsyrket. Lärarnas situation var förvisso inte problemfri. De var ensamma tekniker på skolan. Skolledningen saknade erfarenhet av teknisk utbildning och hade svårt att bedöma teknologilärarens önskemål om kompletterande utrustning. Vid lärarhögskolan hade lärarna fått viss övning i att tillämpa den speciella teknologimetodiken, men fann den ofta svår att tillämpa konsekvent. Efter två eller tre år skulle deras elever flytta till en skola med årskurs fyra. Självfallet hade man då ambitionen att de egna eleverna skulle vara väl förberedda och klara sig väl.

Vid dessa i fråga om teknisk utbildning små gymnasieskolor kände jag mig alltid välkommen och ibland nästan efterlängtd. Det blev intensiva diskussioner om undervisningens alla aspekter. Hos en del lärare hade avsaknaden av korrigerande kollegers inflytande lett till olämpliga egenheter som skolledningen förgäves försökt att rätta till. Det visade sig då förvånande ofta att jag genom ett enkelt samtal kunde uppnå en bestående förbättring. Uppenbarligen kunde man följa ett råd från en kvalificerad ingenjörskollega utan att tappa ansiktet. Samma råd från en tekniskt utbildad rektor uppfattades däremot som en oförsynthet.

I fråga om kursomfång var teknologin endast en liten del av det område jag skulle bevaka. I årskurs 3 tillkom ämnena konstruktion M och produktion M på den maskintekniska grenen samt Maskinteknik E1 på den eltekniska grenen. Dessa ämnen fortsatte i årskurs 4, där på maskinteknisk gren även studerades ämnena energi, reglerteknik M och specialarbete M. Härtill kom motsvarande ämnen på den tvååriga tekniska linjen. Den var dock redan vid slutet av 70-talet sparsamt förekommande. Den praktik i skolverkstad som var förlagd till de båda första årskurserna ingick också i mitt inspektionsområde. Jag skulle även förvissa mig om att eleverna fullgjorde sammanlagt minst tolv veckors industriell praktik under sommarloven.

Mina intryck av undervisningen i årskurs 3 är ganska positiva. Speciellt i konstruktionsmomenten skedde en markant utveckling. Vid slutet av årskursen föreföll de flesta elever kunna säkert hantera standardiserade formelstyrda beräkningar. I produktionsämnet ställdes ganska stora krav på detaljkunskaper. Den tekniska utvecklingen inom produktionstekniken leder till en mångfald högt specialiserade tillverkningsmetoder. Detta gjorde att jag ofta ställde mig frågande inför nyttan av att detaljerat lära in traditionella metoder som snabbt blir mer undantag än regel. Det har alltid varit speciellt svårt inom produktionstekniken att välja ett kursinnehåll som man är övertygad om att det är det eleverna kommer att ha störst nytta av i sin framtida verksamhet.

Undervisningen i årskurs 4 hade mer högskolekaraktär. Under höstterminen presenterades nya kursmoment men studierna utmynnade i stor utsträckning i självständiga arbetsuppgifter. Koncentrationsläsning tillämpades i alla skolor så att eleverna under hela eller en del av vårterminen kunde ägna en eller flera hela dagar åt ämnet specialarbete M. Eleverna genomförde i detta ämne vanligen parvis en större teknisk uppgift. Lärarna lade ner ett omfattande arbete på att leta fram lämpliga sådana uppgifter från den lokala industrien. Arbetet med dessa uppgifter förlades delvis till det uppdragsgivande företaget.

Vid några större skolor utvecklades denna verksamhet så att skolan fungerade som ett lokalt tekniskt center som åtog sig att lösa tekniska problem för speciellt mindre industrier. För lärarna var detta mycket stimulerande och det bidrog säkerligen även till att göra undervisningen aktuell och intressant.

Elevernas utveckling under de fyra åren i gymnasieskolan var till synes långsam de två första åren men anmärkningsvärt snabb under det sista året. Det annorlunda arbetssättet i årskurs 4 lockade uppenbarligen fram initiativkraft och företagsamhet hos många elever som tidigare inte visat prov på någon större studieförmåga. Tyvärr gällde detta inte för alla elever. Det fanns alltid några i varje klass som inte kunde genomföra ett industriellt uppdrag.

För att inspektören skulle ha någon möjlighet att bilda sig en uppfattning om såväl lärarnas som elevernas prestationer var det nödvändigt att en avsevärd del av besökstiden ägnades åt lektionsbesök. Någon helt sann bild av vardagen tror jag inte att jag fick ta del av. Det är naturligt att lärarna försökte begränsa sina egna insatser och visa upp ett elevaktivt arbetssätt. Men samtal med eleverna visade klart att förändringarna i lektionsplaneringen var mycket begränsade.

Det dominerande inslaget på lektionerna var övning och åter övning av rit- och räkneuppgifter. Den traditionella lektionsuppläggnings, läxförhör följt av genomgång av nytt stoff, var ganska ovanlig. Ibland var läraren strängt upptagen med att ge eleverna individuell hjälp, men inte så sällan var läraren inaktiv under en stor del av lektionstiden. Själv gick jag flitigt omkring och samtalade med eller hjälpte eleverna med deras uppgifter. Det hande då rätt ofta att eleverna förvånat frågade: "Kan du det här?" Lärarna tycktes i stor utsträckning ha undanhållit eleverna informationen att vi inspektörer var ämnessakkunniga och inte bara byråkrater från skolöverstyrelsen.

När lärarna vid läxförhör eller genomgång av ett nytt kursavsnitt ställde frågor till eleverna blev jag förvånad över hur ofta eleverna missförstod frågan. Genomgående var det så att eleverna uppfattade frågan som mycket svårare än den var. Som typexempel kan följande anföras.

Läraren frågar: "Om man på en balk med en punktlast flyttar denna närmare balkens mitt, hur ändras då den maximala böjpåkning som balken utsätts för?" Eleverna tror att de skall svara med en formel med vars hjälp man i ett konkret fall kan beräkna påkningens förändring. Ingen svarar, varför läraren själv måste ge svaret att påkningen ökar. Detta hade flertalet elever omedelbart insett.

Jag har ett starkt minne av att lektionsbesöken hos mig väckte oroadande frågor. Eleverna räknade och ritade i ganska maklig takt och under stilla samspråk. De var målinriktade i den meningen att de strävade efter att komma genom övningsboken eller färdigställa rituppgifterna. Jag frågade mig ofta vad eleverna kunde efter lektionen som de inte kunde tidigare. Skulle inte eleverna kunna genomföra större delen av dessa övningsmoment självständigt utan lärarmedverkan? I skolan läste eleverna nästan aldrig i läroböckerna och om läxor gavs förekom det sällan någon konsekvent kontroll av inläringen. När studerade eleverna egentligen? Svaret på denna fråga var uppenbarligen att man läste inför proven. Då det förekom minst ett prov i något ämne varje vecka, ägnades veckans hemarbete åt provämnet. Resultatet härav blev att varje lärare måste räkna med att eleverna i stort sett inte hemma studerade hans ämne annat än inför proven.

Jag krävde att lärarna i god tid före mitt besök skulle tillstålla mig en detaljplanering för läsåret. Dessa planeringar var vanligen en trist läsning. Det var ganska vanligt att de enbart bestod av att man anslagit några veckor åt varje kapitel i läroboken. Det fanns inga mål för elevernas studier inom de olika avsnitten och mycket sällan någon tid anslagen för repetition och sammanfattning av läsårets studier. Det var i många fall uppenbart att planeringen tillkommit i all hast inför mitt besök. Även vid samtal med lärarna framgick det inte så sällan att man inte ville vara låst av någon fast planering. Man ville ha möjlighet att improvisera och anpassa såväl kursomfång som kurskrav efter omständigheterna. Det var det enklaste sättet att parera det ofta oförutsebara lektionsbortfallet och klassernas skiftande studieförmåga.

Betygsgranskningen gav sällan anledning till allvarigare anmärkningar. På nästan alla skolor fanns det någon studierektor som med avsevärd energi sammanställde statistik och höll efter lärare som var alltför frikostiga med betygen. Det fanns väl en eller annan lärare på varje skola som inte lät sig talas till rätta varken av studierektor eller inspektör. Detta utgjorde knappast något hot mot betygssystemets likvärdighet i stort.

Min uppfattning är att det relativa betygssystemet i stort sett fungerade väl. Det hade ganska enkelt kunnat fåtts att fungera ändå bättre. Det hade bara behövts att regeringen hade gett klarare och mer tvingande anvisningar för betygsättningen samt ökat antalet centrala prov. Nu

gjorde man från myndigheternas sida snarast tvärtom. Man understödde misstron mot betygen och minskade antalet centrala prov.

I gymnasieskolan var betygens primära roll att utgöra en grund för urvalet vid antagningen till högskolan. Som en följd härav fick de elever som siktade mot högskolestudier en stark motivation till ökade studieansträngningar. Det relativa betygssystemet var enligt vad jag känner till unikt som nationellt betygssystem. Det har inte i något land någonsin funnits ett betygssystem som så likvärdigt, eller om man så vill uttrycka det, rättvist rangordnat eleverna efter deras studieprestationer.

Riksdagen beslöt i december 1993 att i gymnasieskolan införa ett fyrgradigt betygssystem utan nationell likvärdighet. För varje kurs skall skolverket eller i vissa fall den enskilda skolan lokalt fastställa mål för elevernas studier. Av flera skäl kan dessa mål enbart bli riktninggivande. Vilka krav som skall uppställas för de olika betygsgraderna skall varje lärare själv bestämma. Dessa krav kommer därför utan minsta tvekan att uppvisa mycket stora skillnader. Betygen rangordnar eleverna i klassen, men är i övrigt inte användbara. Betygen bortfaller alltså som urvalsgrund vid antagningen till högskolan. Varje högskola får rätt att utforma sina speciella antagningsprov och lämplighetstester. Urvalet görs efter dessa och det allmänna högskoleprovet.

Det är inte helt lätt att förutspå hur en sådan urvalsmetod kommer att påverka studieklimatet i gymnasieskolan. De flesta elever vill nog hävda sig i klassen. Samtidigt är de medvetna om att betygen ingenting betyder. Eleverna kommer att vara övertygade om att träning inför olika högskoleprov ger bättre utdelning än att försöka bli bäst i klassen. Lärarna kommer att utsättas för en press att anpassa undervisningen efter högskolans krav. Rykten uppstår att det finns privatskolor som nästan kan garantera vem som helst en högskoleplats.

Kanske tar utvecklingen en annan väg. Det finns redan en viss möjlighet att variera studietidens längd. Det är därför inte alls uteslutet att eleverna i första hand strävar efter att så snabbt som möjligt skaffa sig godkänt betyg på nödvändigt antal kurser. I praktiken blir betygssystemet bara tvågradigt.

Efter gymnasieinspektörstiden ägnade jag som anställd vid länskolnämnden mycken tid åt att statistiskt kartlägga betygsättningen i gymnasieskolan. En flerårig uppföljning och nya anvisningar ledde till en i stort sett tillfredsställande situation i länet. Parallellt engagerade jag mig hårt för försök med preciserade mål för baskunskaper.

Bakgrunden till detta försök var den nästan totala bristen på bestående kunskaper som en ganska stor del av eleverna uppvisade. I första årskursen hade exempelvis en elev på ett prov svarat rätt på 5 frågor av 12. Sedan man läst ämnet i ytterligare två läsår ges samma prov på nytt.

Det visar sig då att eleven endast kan lösa en uppgift korrekt. För att försöket med preciserade baskunskaper skulle kunna genomföras på ett korrekt sätt måste deltagande lärare bestämma vad som skulle utgöra baskunskaper, precisera entydiga mål för dessa, sammanställa prov som mäter om eleven nått målet samt genomföra undervisningen så att praktiskt taget alla når baskunskapskraven. Det visade sig att varje steg i detta arbete vållade lärarna stora problem trots att nästan alla var mycket engagerade för uppgiften.

Under inspektörstiden diskuterade jag frekvent med lärarna om deras frihet och ansvar vid kursutformning, målbestämning och utvärdering. Det var under hela 70-talet populärt att ondgöra sig över "centralstyrningen". I praktiken var emellertid lärarna högst ovilliga att utnyttja den frihet de sade sig slå vakt om. Mina erfarenheter under 80-talet visar på att man starkt underskattat svårigheten i dessa arbetsuppgifter.

Vilka slutsatser kan man dra av dessa erfarenheter och av att man beslutat införa ett betygssystem som innebär att höga betyg saknar betydelse för elevens framtid? Jag är övertygad om att det bästa vore att slopa den graderade betygsättningen och endast bestämma krav för en godkänd prestation.

Av flera skäl vore det då orimligt att låta hundratals lärare eller lärargrupper utforma mål och utvärderingsinstrument för varje kurs i gymnasieskolan. Utöver slöseriet med arbetskraft och risken för besvärande olikheter i kraven skulle kursernas innehåll inte optimalt motsvara elevernas framtida behov som vuxna. Mål för alla kurser samt tillhörande prov och andra utvärderingsinstrument bör därför utformas centralt.

Gymnasieskolan är till större delen yrkesförberedande. Den förbereder för verksamhet inom en yrkessektor. Man kan få en objektiv grund för skolutbildningens mål genom att kartlägga de för yrkessektorn gemensamma icke arbetsplatsspecifika kunskaper och färdigheter som väl fungerande yrkesutövare behärskar och utnyttjar. Detta är en så arbetskrävande uppgift att den endast kan utföras centralt. Metoden öppnar en möjlighet att till en del komma bort från det av tradition och trender styrda tyckande som i alla tider bestämt skolans innehåll.

Elever har olika studiekapacitet. I en skola utan graderade betyg bör man därför ha klasser med olika studietakt. Jag ser detta som en starkt positiv möjlighet. Det vore bättre att begåvade elever passerade högstadiet och gymnasieskolan på vardera två år och redan vid unga år finge gripa sig an med kvalificerade studier än att som nu använda ytterligare två år för en perfektionistisk inläring av elementära kurser. Det skulle ju dessutom ge en ekonomisk besparing som kan utnyttjas för fortbildning senare i livet.

Det ovan sagda är tankar om framtiden, men det har sin grund i erfarenheter som gjordes under tiden som gymnasiainspektör. Det var en tid då många tankar föddes, kanske som en följd av den växelvisa tjänstgöringen i två helt olika miljöer. Vi som hade vår hemort i stockholmstrakten arbetade i skolöverstyrelsen mellan inspektionsresorna. Vi rapporterade våra intryck från skolbesöken, ingick i olika projektgrupper, förberedde våra årliga skriftliga rapporter m m.

Skolöverstyrelsen var vid denna tid ett stort verk. Det arbetades flitigt inom ett mycket brett och dispatat verksamhetsområde. Det skämtades ibland om att skolöverstyrelsen sysslade med allt utom pedagogiska frågor. Nu var väl detta en lite missriktad kritik för av utbildningens tre huvudmoment mål, process, utvärdering är det just processen dvs pedagogiken som ett centralt verk inte bör styra. Det var snarare förutsättningslösa, innovativa diskussioner och projekt inom områdena mål och utvärdering som saknades. Det var visserligen högt i tak i den meningen att allt kunde sägas, men om det inte hörde hemma bland årets innefrågor, ledde det varken till diskussion eller åtgärd. Detta skedde varken av illvilja eller ointresse utan därför att all tid redan var inmutad för andra uppgifter.

Detta spelade väl inte så stor roll i flertalet fall, men att det inte i den årliga planeringen fanns tid anslagen för ett framtidsinriktat arbete med mål och utvärdering bidrog enligt min mening till att skolöverstyrelsen efter hand förlorade initiativet i reformarbetet. Utbildningsdepartementet tog över och efter en del förspillda år fördes skolöverstyrelsen bort från scenen och ersattes med ett nytt verk, skolverket, med uppgift att så gott som uteslutande arbeta med mål och utvärdering. Kanske hade denna utveckling kunnat förebyggas om skolöverstyrelsen inte av brist på tid på grund av en alltför bred verksamhet med "största möjliga tystnad" hade bemött såväl rapporter som uppslag och utformade reformförslag från personalen och däribland inte minst gymnasiainspektörerna.

Doris Skoglund:

En "handelsresande" berättar

Vintermörkret står tätt utanför fönstret när väckarklockan ljuder genom tystnaden. Långsamt vaknar jag till en ny arbetsdag. Men var är jag denna morgon? Hotellrummet är nästan likt det jag vaknade i igår men sängen står vid en annan vägg och gardinerna har en annan färg. Det är fredag, arbetsveckans sista dag. Igår och i förrgår var jag på Peder Skrivares skola i Varberg. Måndagen och tisdagen tillbringade jag på Falkenbergsgymnasieskola – jag måste vara i Kungsbacka idag ... bäst att stiga upp och repetera Aranässkolans organisation, namnen på berörda lärare och min egen planering för dagen.

Ja, så kunde en arbetsvecka se ut för en gymnasiainspektör. I sanning omväxlande och fylld av nya intryck och erfarenheter, som så småningom skulle utmynna i en rapport.

Gymnasiainspektörerna besökte vardera c 50 skolor under läsåret och stannade i allmänhet 2 dagar vid varje skola. Under besöken skulle vi beakta den gymnasiala utbildningen som helhet men också följa undervisningen i de ämnen vi representerade samt hålla konferenser med lärare, elever och skollledning.

I nära 40 år har jag arbetat i skolans värld med utbildning inom handels- och kontorsområdet. Efter nära 10 år som lärare och föreståndare för det privatägda Åtvidabergsinstitutet (senare Facitskolan) i Stockholm övergick jag 1958 till en tjänst som lärare och sedermera vik. biträdande rektor vid Solna stads yrkesskola. Skolöverstyrelsen kallade 1971 och i detta verk tjänstgjorde jag som skolkonsulent, gymnasiainspektör och avdelningsdirektör tills jag avgick med pension två månader innan SÖ-tjänstemännen fick veta att verket skulle avvecklas.

Min tid som gymnasiainspektör omfattade våren 1976 och läsåren 1977/78–1981/82. Mitt ansvarsområde var de kontorstekniska ämnena: maskinskrivning, kontorskunskap, praktiskt sekreterarbete och steno-grafi. För bevakning av företagsekonomi fanns alltid två gymnasiainspektörer och periodvis även en inspektör i handelstekniska ämnen.

När jag fick frågan om jag ville skriva ner mina minnen från tiden som gymnasiainspektör, tyckte jag att det gav ett fint tillfälle att tänka till och

sammanfatta en period av mitt yrkesliv. Men ju mer jag har funderat över uppgiften desto svårare har den blivit. Det har gått 12 år sedan jag gjorde min sista inspektionsresa. För att förstå de problem som då var aktuella är det nödvändigt att gå både bakåt och framåt i tiden. I ett historiskt perspektiv var 70- och 80-talen mycket händelserika. Skolreformer, pedagogiska intentioner och inte minst den snabba utvecklingen inom administrativ teknik revolutionerade undervisningen i ekonomiska ämnen.

Handelsutbildningen i Sverige

Redan på 1600-talet hade man diskuterat möjligheten att inrätta mer praktiskt inriktade utbildningsvägar s k skriv- och räkneklasser med bl a handelsämnen. Man var dock rädd för att elevurvalet skulle bli av sämre kvalitet i konkurrens med latinskolans elever. De första krav på utbildning inom detta område återfinns i 1734 års handelsordning. För att få köpmansbrev krävdes bl a att man hade grundläggande kunskaper i räkning och skrivning samt hade varit lärgosse i 8 år och köpsven i 4. Om man hade vissa teoretiska kunskaper om mynt, mått och vikter, sortförvandling, ränteberäkning, förande av böcker och författande av handelsbrev samt kunskap om olika varors produktions- och avsättningsorter kunde detta i viss mån ersätta kravet på åtta år som lärgosse. Utbildningskravet var med andra ord en kombination av teoretiska och praktiska kunskaper. Problemet var att latinstudierna inte kunde minskas för att ge plats för handelsämnen. Ungdomarna såg sig därför tvingade att skaffa sig handelskunskaper utomlands. England blev populäraste landet.

På 1800-talet startades mindre handelsskolor, den första i Veinge socken i Halland, som blev förebild för Göteborgs handelsinstitut 1826. Frans Schartaus handelsinstitut startade i Stockholm 1865. Först 1893 beviljades det första statliga anslaget, 27.000 kr, som dessa båda handelsinstitut fick dela på. Kommerskollegium blev tillsynsmyndighet.

Genom riksdagsbeslut 1913 tillkom tvååriga handelsgymnasier. Först 1961 blev dessa treåriga med provisoriska tim- och kursplaner i väntan på det nya gymnasiet 1966, i vilket handelsgymnasiet integrerades i form av en treårig ekonomisk linje.

Yrkesutbildningen för handel och kontor startade i liten skala på 10-talet. Eftersom dessa skolor drevs i vinstsyfte av enskilda personer, ofta med tvivelaktig kompetens, tillsattes en kommitte för att utreda påstådda brister och missförhållanden. Man ifrågasatte om inte staten borde ansvara för denna utbildning på samma sätt som för den allmänna elementärundervisningen. Först vid tillkomsten av 1918 års yrkesskolestadga fick man ett enhetligt system för grundläggande yrkesutbildning åt ungdomar utan föregående mer omfattande teoretiska studier.

Yrkesutbildningen utvecklades vidare under 30- och 40-talen, ofta i form av inbyggda skolor. Men det var först efter förslag från 1952 års yrkesutbildningssakkunniga, som den kommunala yrkesutbildningen fick en kraftig expansion under 50- och 60-talen. Skolorna fick då stor frihet att utarbeta egna tim- och kursplaner efter lokala förutsättningar och behov.

Efter besluten om det nya gymnasiet och en ny tvåårig fackskola, båda med ekonomiska linjer (start 1966), tillsattes 1963 års yrkesutbildningsberedning. Den föreslog dels en kraftig reducering i floran av yrkesutbildningar, dels en integrering av de tre gymnasiala skolformerna i en gymnasieskola. Starten skedde 1971 med tvåårig ekonomisk linje, som ersatte fackskolan och tvåårig distributions- och kontorslinje som ersatte de cirka 300 kontors- och detaljhandelskurser som därtills bedrivits.

Vissa yrkesskolor hade redan tidigare fungerat som integrerade skolor. Man erbjöd tvååriga handels- eller kontorsutbildningar som byggde på folkskola eller enhetsskola, tvååriga kamerala kurser och sekreterarutbildningar med realexamen som grund samt eftergymnasiala utbildningar. Vidare bedrevs deltidskurser såväl på dag- som kvällstid ("komvuxkurser").

Det här perspektivet på handelsutbildningen i Sverige visar med all tydlighet att tiden från 1960-talet varit en synnerligen dynamisk period för ekonomisk utbildning i Sverige. Detta hänger också ihop med den tekniska utvecklingen av kontorstekniska hjälpmedel.

Administrativ teknik

Ända fram till mitten av 1800-talet hade man i stort sett samma hjälpmedel på kontor som på 1400-talet. Handels och industrins kraftiga expansion i slutet av 1800-talet fick till följd att kontorsarbetet ökade och därmed ökade också behovet av tekniska hjälpmedel. Redan i mitten av 1700-talet uppfanns de första skrivmaskinerna men det skulle dröja till slutet av 1800-talet innan tillverkningen av skrivmaskiner kom igång. Tangentbordet utformades av en slump. Tangenterna sattes först i alfabetisk ordning men för att förhindra att typarmarna slog ihop vid vissa bokstavskombinationer gjordes ständigt nya omflyttningar av tangenterna. Det tangentbord vi har idag utformades av den man som anses vara skrivmaskinens fader, Christopher Latham Sholes. Så småningom utvecklades en metod att skriva med alla fingrarna utan att se på händerna, den s k touchmetoden. Kravet på utbildning i att skriva maskin uppstod i takt med skrivmaskinens användning i kontorsarbetet. Kunnighet i maskinskrivning blev för många flickor vägen till ett yrkesarbete. Den första fackföreningen för maskinskriverskor och stenografer bildades i Amerika 1904.

Från slutet av 1800-talet uppfanns och utvecklades även maskiner för räknearbete och duplicering. Uppfinningen av karbonpapperet blev av stor betydelse för förenkling av kontorsarbetet. På 1900-talet fick vi mekaniska, elektriska och elektroniska hjälpmedel för maskinskrivning, duplicering, räknearbete, bokföring m m.

Under slutet av 1970-talet kunde vi ana att det skulle ske stora förändringar av kontorsarbetet och därmed kontorsyrkena. Informationsbehovet ökade samtidigt som krympande ekonomiska ramar tvingade fram rationaliseringar. Bokförings-, fakturerings- och lönerutiner och inte minst skrivarbete hade börjat datoriseras. Kommunikationshjälpmedel som telex och telefax var en realitet.

I Dataeffektutredningens skrift "Datorer på kontor" som utkom 1981 framfördes starka farhågor för minskad rekrytering till kontorsyrken, främst på de lägre befattningsnivåerna. Farhågor som nu besannats. Alla forskare var dock överens om att kravet på kunskaper och färdigheter i datoriserat kontorsarbete skulle bli allt starkare.

Skolöverstyrelsens mångåriga samarbete med representanter för Handelns yrkesnämnd, SAF, TCO, LO och AMS var ett gott stöd inför den förändringsberedskap som nu var nödvändig. Det var dags för översyn av såväl utrustningslistor som kursplaner. Utrustningslistan från 1971 för distributions- och kontorslinjen uppdaterades 1982 med elektroniska hjälpmedel för både handel och kontor.

Men redan i slutet av 70-talet hade många skolor skaffat datorutrustning. Denna användes främst inom den naturvetenskapliga sektorn men tillämpningar i ekonomiska ämnen ökade. Under tiden för mina skolbesök präglades datoranvändningen i ekonomiska ämnen av bristen på lämplig datorutrustning, adekvat programvara och lärarfortbildning. Frågan om datorutrustning för ekonomiska tillämpningar hade utretts i flera år. Man märkte både oro och motstånd från lärarna inför allt nytt som kom i rasande fart. Fortbildningsinsatserna nådde inte alla lärare utan många måste skola om sig på egen hand till den nya datortekniken. Lärarna låg ibland "bara sidan före" eleverna. Den fortbildning som dittills hade erbjudits hade dessutom varit alltför teoretisk. Lärarna behövde praktiska tillämpningar vid datorskärmarna.

Lärarna i maskinskrivning menade att eleverna inte kunde lära sig tangentbordsteknik via ett datorprogram. Tveksamheten var densamma då de mekaniska maskinerna ersattes av elektriska. Erfarenheten har dock visat att lärarna har kunnat bemästra radikala förändringar i arbetstekniken.

Undervisning i kontorstekniska ämnen är i hög grad beroende av och hopkopplad med kontorsteknisk utrustning. Undantaget härifrån är ämnet stenografi.

När det gäller behovet att kunna göra snabba anteckningar kan vi gå tillbaka ända till de gamla romarna. I den romerska senaten fördes anteckningar med en typ av snabbskrift som kallas de tironiska noterna. Många stenografisystem har sedan uppfunnits över hela världen. Det system vi tillämpar i svenska skolor har sitt ursprung från tyska system och anpassades och utvecklades av systemuppfinnaren, överste Olof Werling Melin.

Av tradition har tillämpning av stenografisk färdighet kopplats till kommunikation enbart inom det administrativa området. Detta är egentligen beklagligt eftersom nyttan av att kunna skriva snabbt främst ligger i att kunna göra snabba anteckningar under sammanträden, seminarier, föreläsningar, telefonsamtal m m – en nyttig färdighet för många andra kategorier i samhällslivet än bara kontorsanställda.

Från att ha varit ett obligatoriskt ämne i Sveriges handelsskolor i många årtionden blev stenografi från 1964 endast ett alternativämne. I den nya programskolan är stenografi ett tillvalsämne för alla elever men i konkurrens med många andra ämnen.

Linjestruktur

Vid tiden för min gymnasieinspektörsperiod var följande studievägar aktuella inom den ekonomisk-merkantila sektorn:

Treårig ekonomisk linje med grendelning i årskurs 3, tvåårig ekonomisk linje och tvåårig distributions- och kontorslinje med grendelning i årskurs 2.

En femtedel av gymnasieskolans elever studerade på någon av dessa linjer. Ämnet maskinskrivning och kontorskunskap förekom även på tvåårig social linje.

Åren 1977–1981 då jag tjänstgjorde som gymnasieinspektör präglades av väntan på gymnasieutredningens betänkande. Skolöverstyrelsen arbetade under dessa år med utvärdering och analys av de tre ekonomiska linjerna. Jag vet att gymnasieinspektörernas medverkan i detta arbete var värdefull genom att synpunkter från samtliga kategorier i skolan direkt kunde vidarebefordras till sektorsansvariga inom SÖ.

Målpuppfyllelse

Gymnasieinspektörernas främsta uppgift var att kontrollera på vilket sätt skolorna levde upp till de mål och riktlinjer som fastställts i Lgy 70. Det var givetvis svårt för att inte säga omöjligt att under ett tvådagarsbesök skaffa sig den överblick och den insyn i det dagliga arbetet i skolan, som skulle avspegla uppfyllelsen av de övergripande målen.

Under besöken i skolorna koncentrerade jag mig på vissa formuleringar i Lgy 70. Genom samtal med skolpersonalen och eleverna samt under lektionsbesök försökte jag få en uppfattning om hur skolan tolkade och genomförde vad som stod i Allmänna delen, avsnittet Mål och riktlinjer.

Gymnasieskolans yttre organisation och inre arbete måste därför formas så, att det blir möjligt för varje enskild elev att finna studievägar och arbetssätt som främjar den personliga utvecklingen. Ett särskilt ansvar har skolan för elever som av fysiska, psykiska eller andra skäl har svårigheter i kamratkretsen och skol arbetet.

Utbildning av elever med olika behov av stöd och stimulans i undervisningen har ända sedan 50-talet stått i fokus för mitt intresse. Som lärare har jag mött hörselskadade, rörelsehindrade och synskadade elever samt elever med inlärningssvårigheter.

I och med att gymnasieskolan infördes 1971 integrerades elever med studiesvårigheter i vanlig klass. Specialklasser som läste enligt särskild kursplan fanns dock kvar i c 25 kommuner under tiden för mina skolbesök.

Elever med olika slag av studiesvårigheter fick ofta rådet att skaffa sig utbildning inom handels- och kontorsområdet. En uppföljning av avbrottsfrekvensen på Dk-linjen i Stockholm under läsåret 1979/80 visade tyvärr att 40% av eleverna avbrutit sina studier redan efter en termin. Studieavbrotten för samtliga linjer och specialkurser var vid samma tid 22%. Orsakerna till avbrotten var lite kända. Skoltrötthet uppgavs oftast som orsak. Vi vet dock att många elever, som fått särskilt stöd i grundskolan återfanns på Dk-linjen (liksom på verkstads-, konsumtions- och livsmedelstekniska linjerna).

Det fanns alltså behov av fortbildning om specialundervisning för lärarna i yrkesämnen på Dk-linjen. Åren på skolöverstyrelsen gjorde det möjligt för mig att i arbetsgrupper utarbeta service- och studiedagsmaterial för att ge exempel på hur innehållet i kursplanerna kunde anpassas till elever med särskilda behov av stöd och stimulans i undervisningen. Samverkan med SÖ:s konsulenter i svenska betydde mycket i detta arbete.

Under besöken på maskinskrivningslektioner kunde jag konstatera att råden i servicematerialen haft effekt. Många lärare i maskinskrivning hade blivit skickliga i att analysera om de felslag eleverna gjorde berodde på rena anslagsfel eller på att de hade läs- och skrivsvårigheter. I samarbete med svensklärare och speciallärare utarbetades anpassade träningsprogram i maskinskrivning.

Tack vare en då tämligen generös tilldelning av halvklasstimmar i yrkesämnen på Dk-linjen kunde lärarna individualisera undervisningen och

ta hand om de elever som behövde mer tid för inläring. Att alla hinder kan rivas upplevde jag i en norrlandsskola, där en neurosedynskadad flicka framgångsrikt skrev med fötterna på en elektrisk skrivmaskin. Pappersinsättning m m klarade hon galant.

Redan i början av 80-talet uppfanns och utvecklades elektroniska hjälpmedel och datorprogram för elever med olika handikapp och säkerligen har utvecklingen gått framåt sedan dess.

En fråga som alltid diskuterades under mina besök var bedömning och betygsättning av elever med olika studiesvårigheter. Många elever hade gjort fina prestationer utifrån det handikapp de brottades med, men problemet var att de skulle bedömas i relation till övriga elever.

Ämnesmål i ämnen som maskinskrivning och stenografi innehåller mätbara färdigheter. I maskinskrivning testas elevernas färdighet bl a i hur många nedslag de kan prestera under tre eller femton minuters skrivning. De får inte ha mer än en viss felprocent för att bli godkända. Eleverna skall vidare skriva med touchmetoden.

För att få en uppfattning om måluppfyllelsen när det gällde hastighet och säkerhet medförde jag några test i maskinskrivning vid mina besök våren 1981. Lärarna genomförde testen och c 800 elever från alla berörda linjer i gymnasieskolan deltog. Resultatet blev dystert. Antalet felslag var oroande många och det sorgligaste av allt var att mer än hälften av eleverna inte använde touchmetoden.

Stenografi var ett alternativämne till matematik. Elever, som inte ville fortsätta sina matematikstudier, gjorde då ett negativt val. Man valde bort matematik och var tvungen att välja stenografi. När motivation saknas på verkar detta naturligtvis både undervisning och resultat. Utbildningstakten var låg och fick till följd att eleverna inte uppnådde tillräcklig färdighet för att kunna praktiskt tillämpa stenografin i yrkeslivet.

Ett test i stenografi, som jag medförde 1980, bestod i att eleverna skulle göra en utskrift efter ett enkelt stenogram och avsåg att undersöka elevernas förmåga att interpunktera och stava. Tyvärr var resultaten av detta test lika nedslående. Utöver stavnings- och interpunktionsfel var särskrivning av sammansatta ord mycket vanligt. Det bör framhållas att eleverna på treårig ekonomisk linje genomgående hade bättre resultat än eleverna på tvååriga linjer.

Bedömning av elevernas prestationer i maskinskrivning och stenografi grundas huvudsakligen på hur de praktiskt kan tillämpa dessa färdigheter i olika arbetsuppgifter. Resultaten är starkt beroende av elevernas språkliga färdigheter.

När det gällde ämnen som kontorskunskap och praktiskt sekreterarbete gick det naturligtvis inte att testa måluppfyllelsen på samma sätt som i maskinskrivning och stenografi. Lärarna var starkt bundna av läromed-

len som innehöll en faktadel och en del med övningsuppgifter. Kate-derundervisning var vanligast vid faktainläring och proven var utfor-made som läroböckernas övningsuppgifter – tyvärr.

Kontorsteknik och praktiskt sekreterarbete på treårig ekonomisk linje kritiserades starkt av eleverna. Dessa ämnen försvann fr o m 1982/83 och ersattes av ämnet arbetsmetodik i vilket lärarna i företagsekonomi och maskinskrivning skulle samverka i praktiska moment.

Organisatoriska problem

Den tvååriga fackskolan erbjöd från början flera grenar i årskurs 2. Det visade sig redan efter ett par år att de flesta skolor hade för litet elevun-derlag för att kunna tillgodose elevernas önskemål om grenspecialitet. Grenarna togs därför bort då tvåårig ekonomisk linje infördes i gymnasie-skolan 1971. Trots dessa erfarenheter fick den nya treåriga ekonomiska linjen samtidigt fyra grenar i årskurs 3.

Efter några år stod det klart att endast stora kommuner erbjöd samtliga grenar på E-linjen, dock inte alltid inom en och samma skolenhet. Eleverna var klart ovilliga att byta skola/skolort och därmed lärare och kamrater i sista årskursen. De valde då hellre vad den egna skolan kunde erbjuda av grenar.

I mitten av 70-talet började man också ifrågasätta behovet av tre eko-nomiska studievägar i gymnasieskolan.

Skolöverstyrelsen genomförde under åren 1976–1981 omfattande en-kätundersökningar riktade till skolledare, lärare, elever och arbetsgivare. Såväl enkätsvaren som mina intervjuer på skolorna bekräftade elevernas begränsade valmöjligheter inför årskurs 3. Avnämarna ansåg att två eko-nomiska studievägar var tillräckligt och de ifrågasatte främst behovet av tvåårig ekonomisk linje.

1985 avskaffades grenarna på treårig ekonomisk linje. Eleverna er-bjöds i stället frihet att välja på sitt språk- och matematikprogram samt in-riktning på ekonomiskt specialämne i årskurs 3.

Tvåårig ekonomisk linje försvann vid reformeringen av gymnasiesko-lan 1992.

Inbyggd utbildning

Den väsentligaste erfarenheten av kontorsarbete fick Dk-eleverna genom den inbyggda utbildningen i årskurs 2. Ända sedan distributions- och kontorslinjen startade 1971 har praktikperioderna varit uppskattade av elever, företag och skola. Praktiken förlades till varannan vecka eller med 2-3 dagar per vecka. Helt problemfritt var det naturligtvis inte. Det upp-stod irritation när det gällde vilken personalkategori som skulle sköta

platsanskaffning och uppföljning av verksamheten. Ersättningsfrågan vållade problem och löstes på olika sätt i kommunerna.

Vid inspektion av skolor med Dk-linje försökte jag klämma in ett besök på något praktikföretag. Skolorna gjorde urvalet så jag förstod att det var det bästa jag fick se. Enligt eleverna var det stor variation i kvaliteten på handledningen. Arbetsuppgifterna var ofta ensidiga och rutinbetonade och eleverna klagade över att de var "oavlönad arbetskraft". Större före-tag som butikskedjor och storkontor gjorde ambitiösa insatser för prakti-kanterna. Det förekom t ex inslag av teoretiska lektioner i branschkänne-dom.

Eftersom handledarna i företagen skulle fungera som "lärare" i prakti-kämnena skulle de också utvärdera och betygsätta eleverna. De tyckte att eleverna gjorde bra ifrån sig och betygsmedelvärdet kom att ligga strax under 4,0. Handledarnas egen erfarenhet av betyg var ofta den tidi-gare bokstavsskalan och de hade mycket svårt att tillämpa den relativa skalan. Skolorna försökte informera handledarna i betygsättningsens mys-terier men lyckades aldrig helt.

Att företagen var nöjda med eleverna bekräftas av att många av dem fick anställning i praktikföretaget efter skolans slut. Företaget hade lärt känna eleven väl och denne hade fått en fin inskolning på arbetsplatsen. Tyvärr minskade efterfrågan på arbetskraft inom kontorsområdet redan i slutet av 70-talet. Detta påverkade omedelbart elevernas val av gren inför årskurs 2. Dittills hade 2/3 av eleverna valt kontorsgrenen men nu blev den distributiva grenen mer attraktiv.

Samverkan

När eleverna förstå, att inget ämne är ett självändamål utan att alla höra mer eller mindre ihop, att alla ämnen bilda den grund, som de i sitt kommande arbete ute i livet skola bygga på, lägga de ner en helt annan intensitet i sitt dagliga skolarbete.

Av pluraländelserna förstår vi att detta skrevs för länge sedan. Året var 1939 och författaren var rektor Ivar Åstrand i tidskriften Skola och sam-hälle.

Fyrtio år senare måste jag tyvärr konstatera att samverkan mellan ka-raktärsämnen fortsfarande var sällsynt. Skolbesöken inleddes med studier av årskursplaneringar och betygskataloger. Årskursplaneringarna över-ensstämde nästan alltid med läroböckernas kapitelindelning och samver-kan med andra ämnen angavs med en notering i högermarginalen. Lektionernas innehåll under mina besök var ofta ett helt annat än vad planeringen hade angivit. Oj, vad mycken maskinräkningsträning som pågick!

För att beskriva möjligheterna till samverkan i karaktärsämnen får jag gå både tillbaka och framåt i tiden.

Yrkesutbildningsberedningen på 60-talet ansåg att utbildning för yrken inom handel och kontor borde slås ihop. Distributions- och kontorslinjen skulle utbilda för arbetsuppgifter i företag som köper och säljer varor och tjänster och för de administrativa uppgifter som hör ihop med sådan verksamhet. Att ge eleverna en helhetsbild i utbildningen ansågs därför mycket väsentligt, likaså att detta skulle ske redan i skolan.

Vid Hedbergsskolan i Sundsvall pågick försök i mitten av 70-talet med ämnessamverkan på Dk-linjen. Lärarna lade ner mycken möda för att åstadkomma en logisk samverkan mellan de sex karaktärsämnena på linjen. De samplanerade och periodläste för att samordna moment från olika ämnen i undervisningen.

Samverkansmöjligheterna utvidgades senare i en försöksverksamhet med reviderad timplan för Dk-linjen från 1982/83. Kursplanarbetet för detta försök pågick under mina år som gymnasieinspektör och jag medverkade i arbetsgrupperna. Igångsättandet av försöket fördröjdes dock av att gymnasieutredningen som arbetade sedan 1976 inte lämnade sitt betänkande förrän 1981. Försöket kunde dock starta i fem skolor hösten 1982. Nu slogs karaktärsämnena företagsekonomi, distributionskunskap, kontorskunskap, konsument- och varukunskap samt maskinräkning och maskinbokföring ihop till ett ämne Handels- och kontorslära med ämnesdelarna ekonomi, handel och kontor. De tidigare separata ämnena kontors- och distributionspraktik integrerades också i detta nya ämne.

1985 övergick Dk-försöket i en "försöksverksamhet" med tvåårig handels- och kontorslinje (Hk) där det integrerade yrkesämnet handels- och kontorslära behölls med ett nytt ämne, ADB och terminalarbete, infördes för att påskynda användningen av datorer i undervisningen. Vidare gjordes engelska, matematik och samhällskunskap till obligatoriska ämnen.

I detta försök fick alla skolor delta om man samtidigt lade ner den tvååriga ekonomiska linjen. Efter några år hade så gott som samtliga skolor lagt ner Dk- och Ek-linjerna och övergått till Hk-linjen.

Med stöd av fortbildning och av SÖ anordnade sammankomster med inriktning mot planering och arbetsformer uppnådde de flesta skolor god samverkan i blockämnet handels- och kontorslära. Aktiviteter som övningsföretag och rollspel, praktikfallsuppgifter och sammanhängande arbetsrutiner (stationsutbildning) eller problem- och projektinriktad undervisning pågick i många skolor.

Några försöksskolor gick så långt att de lade undan läroböckerna och skapade egna integrerade kompendier och prov i ämnet Handels- och kontorslära. I sanningens namn måste dock sägas att vissa initiativ till

samverkan misslyckades. Det fanns ensamvargar bland lärarna som inte ville ha någon inblandning i sin undervisning.

Den arbetsgrupp för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen som tillsattes 1984 lade fram sitt betänkande 1986 med förslag till treåriga yrkeslinjer. Efter riksdagsbeslut 1988 startades samma år försök med bl a en treårig handelslinje med modulindelade ämnen. Blockämnet handels- och kontorslära kunde av fackliga skäl inte behållas. I stället skapades tre separata ämnen: företagsekonomi, försäljning och service samt informationshantering och textbehandling. Den inbyggda utbildningen integrerades i ämnena administrativ service och kommersiell service i årskurs 3. För att trots detta behålla möjlighet till helhetssyn och samverkan i undervisningen fick samtliga karaktärsämnen en gemensam modul "projektarbete".

I handels- och administrationsprogrammet, som nu har ersatt handelslinjen i samband med gymnasiereformen från 1992, är tidigare timplanlösningar för att åstadkomma samverkan borta. Detta program, som har sitt ursprung i Dk-linjen omfattar sex yrkesämnen indelade i 15 kurser med tillvalsämnena inräknade 10 ämnen och 28 kurser. Liksom för Dk-linjen ges råd i kommentartexter om samverkan med andra ämnen. Det är återigen upp till varje lärare att med god vilja samverka med övriga lärare i programmet. Cirkeln är sluten.

Lärarytelse

Den snabba utvecklingen inom kontorsområdet ställer givetvis ökade krav på lärarkompetens. En arbetsgrupp inom UHÄ, som jag deltog i, startade i slutet av 70-talet en översyn av lärarytelsen och inträdeskraven till lärarhögskolan för lärare inom industri och hantverk samt handel och kontor. Långtgående förslag lades fram som innebar bl a vissa universitetsstudier för kontorslärare. Arbetet lades ner 1984 i avvaktan på en total reform av utbildningen till gymnasielärare. Så vitt jag vet, har ingenting hänt ännu. De regionala lärarhögskolorna skapar egna intagningskrav eller lägger ner utbildningen i väntan på nya direktiv.

Var gymnasieinspektören till någon nytta?

Den utvärdering som Riksrevisionsverket gjorde 1980/81 och som resulterade i att gymnasieinspektionen upphörde 1982, grundade sig huvudsakligen på inspektörernas årliga skriftliga rapporter. Dessa var översiktliga och allmänt hållna – en sammanfattning av årets besök. De var neutrala så tillvida att inga skolor, skolledare eller lärare namngavs.

Vad som inte kom fram var att inspektörernas uppgift mer och mer kom att inriktas mot information och rådgivning. Under skolbesöken informere-

rade vi om pågående utvecklingsarbete och om hur olika problem löstes i andra skolor. Om vi upptäckte problem av allvarigare slag tog vi kontakt med berörd läns skolnämnd och ansvarig på skolöverstyrelsen.

Inspektörerna kunde också upptäcka fortbildningsbehov och vidarebefordra dem till fortbildningsansvariga. Tack vare att vi reste regionvis kunde vi iakttä effekterna av fortbildningsinsatserna. Stimulans under studiedagar om ändrade arbetsformer hade t ex resulterat i stationsutbildning i kontorskunskap i Småland och övningsföretag i många skolor i Mälardalsregionen och i Gästrikland.

Under mina resfria veckor var jag stationerad i Stockholm och hade min arbetsplats på skolöverstyrelsen. Utöver den tid som gick åt till uppföljning och förberedelser av resor kunde jag delta i avdelnings- och sektorsmöten samt medverka i arbetsgrupper. Därför hade jag alltid aktuell information från SÖ med i bagaget. Dessutom kunde jag kontinuerligt tillföra kollegerna på SÖ muntliga rapporter från skolbesöken, t ex ge tips om intressanta aktiviteter och om duktiga lärare som kunde medverka i arbetsgrupper och i fortbildningssammanhang.

Planering av inspektörernas resor skedde centralt. Skolorna fick resplanerna vid läsårets början. Man visste alltså i god tid vilka ämnen som var berörda och vilka veckor besöken skulle äga rum. Ändå hände det inte sällan att skolledare var borta eller att lärare inte infann sig på en "ledig dag".

Det första mötet med en skolledare kunde bli ganska överraskande. Under ett besök i Eskilstuna, där jag övernattat på Stadshotellet, köpte jag en morgontidning av portieren och frågade samtidigt om lämpligaste vägen till Stålfors skolan. "Ja, det kan jag verkligen, för jag är rektor på den skolan", blev svaret. Jag såg nog mycket tvivlande ut men förklaringen kom. Rektorn var just denna vecka ute på sin sk samhällsinriktad praktik, ett inslag i den pågående skolledarutbildningen.

Den för mig mest värdefulla erfarenheten av tiden som gymnasieinspektör var upptäckten hur olika förutsättningarna var för skolorna att genomföra undervisningen. Jag besökte en glesbygdsskola i Norrbotten, som bedrev Dk-linjen i B-form. En lärare undervisade i såväl företagsekonomi som alla yrkesämnena för handel och kontor. Eleverna i årskurserna 1 och 2 samläste. Utbudet av praktikplatser bestod i de kommunala förvaltningarna och några handlare på orten. Någon tid senare besökte jag en storstadsskola med tre paralleller av E-linjen, två av Ek-linjen och fem av Dk-linjen. Antalet lärare i ekonomiska ämnen var drygt 20. Glesbygdsskolornas ekonomi tillät inte alltid att lärarna gjorde långa resor för att delta i studiedagar m m. Jag vet att inspektörerna var särskilt välkomna i dessa skolor.

I och med omorganisationen av den statliga skoladministrationen försvann ämnesbevakningen på fältet. Utvärderingen av den nya gymnasieskolan är inriktad mot organisatoriska och ekonomiska faktorer. I den här artikeln har jag försökt visa vikten av att ett kontinuerligt utvecklingsarbete i yrkesämnena pågår i takt med den utveckling som sker i arbetslivet. Lärarbehörighet och fortbildningsinsatser hör ihop med detta. Numera saknas den direkta kontakten mellan skolorna och den centrala myndigheten kring frågor som rör ämneutveckling och ämnesmetodik.

Den helhetssyn på undervisningen som inspektörerna fick under skolbesöken tror jag var ett gott komplement till den statistik och de enkätundersökningar som gjordes på regional och central nivå.

Gustaf Ögren:

”Känn dig själv och andra”

Psykologiämnet på gymnasieskolan

Psykologin är till sitt omfång ett litet ämne i gymnasieskolan. Kvantitativt innebär detta att ämnet har få timmar i läroplanen. Undantaget är vårdlinjerna, där ämnets väsentliga roll i den förberedande yrkesutbildningen är uppenbar.

Kvalitativt sett är ämnet mer än ett blott och bart kunskapsämne. Ett övergripande mål i läroplanen är ”att främja elevernas utveckling till harmoniska människor”. Detta mål odlas givetvis även i andra ämnen, men det har stark hemortsrätt i psykologin. Det ringa timantalet innebär, att ämnet inte kunde räknas in i kategorin för heltidsanställda gymnasieinspektörer (GI i fortsättningen). Ettårsförordnande blev modellen. Detta fick två konsekvenser. Det blev ingen personlig kontinuitet i arbetet med inspektion och rådgivning, eftersom vissa år hoppades över och innehavarna växlade. Detta å andra sidan kunde tillföra ämnet stimulans och förnyelse.

För min del var situationen den, att jag fick tillfälle att sammanträffa med min närmaste företrädare, lektor Sten Furhammar från Borås. Han var då ordförande i Filosofi- och psykologilärarnas förening och hade lägligt ärende till Stockholm efter min utnämning 1974. Lite ’briefing’ med allmänna goda råd och därtill information om ämnets hantering på fältet var en nyttig färskost vid starten. En annan form av förberedelse var att läsa andra företrädares rapporter till SÖ. Där var många goda korn att hämta och försöka ha i minnet vid mötet med verkligheten i skolorna.

Många av de ordinarie kollegerna var liksom jag baserade i Stockholm med tjänsterum på SÖ. Detta gav rika tillfällen att få del av praktiska erfarenheter om kontakter, förberedelser för reselivet och inte minst hur de obligatoriska ämneskonferenserna bäst skulle utnyttjas.

En tillgång var vårdbyrån på SÖ. Redan innan jag gav mig ut på fältet hade chefen, undervisningsrådet Alice Lindström, välvilligt inbjudit mig att delta i en stor konferens på SÖ. Hennes goda stab av ett tiotal medarbetare blev på olika sätt ett stöd för mig i mina förberedelser för besök på vårdskolor.

Några ord om min ämnesbakgrund. Studier i psykologi och pedagogik för John Elmgren i Göteborg med doktorsexamen 1953. Jag tillhörde den krets av folkskollärare som hos Elmgren skaffade sig fortbildning: Arne Trankell, Märta Björnsjö, Rikard Lindahl, Olof Magne. Skolradiochef från 1949 med breda kontakter med skolledare och lärare på alla stadier i många landsändar, främst som avnämare men även som medarbetare. Tre år (från 1964) som direktör för Unescos pedagogiska institut i Hamburg med huvuduppgift att anordna internationella pedagogiska konferenser. Särskilt viktigt var att detta institut då var den enda möjligheten att till västvärlden inbjuda deltagare från öststaterna. Jag gjorde då bl a en erfarenhet som fått ny aktualitet på senare år. Från Sovjet kom det alltid tre deltagare: en från vardera Ryssland, Ukraina och Vitryssland. – Efter hemkomsten lektorat i psykologi, först vikariat vid Socialhögskolan, senare tjänst vid Kungsholmens gymnasium och därefter vid Lärarhögskolan som lektor i psykologimetodik och i pedagogik. – Mycket givande var samarbetet med Geo Hammar på Kungsholmens gymnasium. Han hade dels givit ut en omfattande lärobok i psykologi för gymnasiet, dels en utmärkt handledning i ämnet.

Men låt oss ge oss ut på fältet – en första omgång. I rutinerna ingick tidig kontakt med skolorna för att avisera om kommande besök och för att få material. I mitt arkiv har jag bevarat ett föredömligt sådant. Det kom från Falköpings gymnasieskola, Kyrkerörsskolan, benämnd efter den berömda gånggriften i Stadsparken. Katalog med lärarna i psykologi markerade, schema m m samt en välgjord skrift över den 1974 färdigställda stora gymnasiebyggnaden. Den inrymde även landstingets vårdskola. – Detta stycke skol- och skolbyggnadshistoria hade ett särskilt personligt intresse för mig. Fram till 1948 hade staden endast en samrealskola, där jag tillbringade sex år på 20-talet fram till realexamen. Nu fanns här en fullt utbyggd gymnasieskola som erbjuder alla de utbildningsmöjligheter som normalt efterfrågas. Resplanen för 1974–75 var uppgjord i förväg. Den började helt stillsamt – nästan på hemmaplan, d v s Gångsätra gymnasium på Lidingö. Rektor Arvid Möller och hans psykologilärare gav mig en välkommen och välkomponerad introduktion om vad man förväntade sig av en GI. Det blev annorlunda vid nästa besök – utombys. Där var en ung lärare med omisskännligt spår av 68:a – jag hade mött dem på Socialhögskolan. Han klassade mig på grund av klädsel och uppträdande som typisk SÖ-tjänsteman. – Nåja, hans frispråkighet var ett plus i det som var viktigast, diskussionen om kursinnehåll och metoder.

Rutinerna vid besöken följer ju en viss mall. Jag riskerar att upprepa vad andra kolleger skriver, t ex det första besöket hos rektor och studierektor, diskussion om eventuell jämkning på schemat för att bevista lektioner i ämnet. Det hände givetvis att ingen psykologitimme inföll under

den eller de dagar då jag kom. Detta ordnades i regel smidigt. Det var ju viktigt för den avslutande ämneskonferensen att ha hört och sett eleverna. För mig var det också viktigt att försöka få ett möte med skoldirektören. Om besöket vid skolan skulle föranleda förslag till ökad satsning på litteratur eller laborationsmaterial, så var det bra att förankra sådana önskemål som stöd åt rektors åtgärder. I regel löstes ju sådana frågor dock inom skolan. Om tiden medgav kunde ju en sådan artighetsvisit även leda till en diskussion om allmänt pedagogiska frågor. Lektioner i psykologi följer sannerligen inga mallar. Den första variabeln – läraren – är givetvis viktigast. I några fall träffade jag på äldre kolleger som varit med redan när psykologin ingick i filosofiundervisningen. Om de hade fostrats i Hans Larssons filosofi, så anade jag dennes lärobok i psykologi i bakgrunden, som jag trots dess ålder har stor aktning för (första upplagan 1896). Som aktuell lärobok hade den givetvis ersatts av någon ur utbudet på fem–sex modernare läroböcker från olika förlag. Dessa få äldre lärare hade genom sin långa erfarenhet vaskat fram det bästa ur psykologin. För mottagliga elever kunde de säkert skapa ett bestående intresse för ämnet utöver och förbi den tid då ett föreskrivet pensum borde inläras. Den största kategorin av psykologilärare var mer eller mindre fostrade i den moderna psykologin med dess experiment, elevlaborationer, gruppdiskussioner och litteratursökning. Begreppet laborationer associeras ju i första hand till ämnena biologi, fysik och kemi med särskilda lärosalar. I psykologin finns det nu ett utbud av experimentmaterial för användning i klassrummet. I några skolor har lärarna samarbete med kollegerna i de tre nämnda laboratorieämnena för att t ex studera sinnesfysiologin, nerver och hjärna. En fast och viktig resurs utanför läroboken är biblioteket. Det är då inte endast fråga om bredvidläsning eller lösning av gruppuppgifter utan lika mycket tips om illustrerande skönlitteratur. Denna anknytning är särskilt viktig på humanistisk linje.

Återigen ut på fältet. Ett av mina första besök gällde Adolf Fredriks musikgymnasium. Denna speciella skola behöver knappast någon presentation. Elevurvalet är känt. Den motivation som sång och musik utgör tycks smitta av sig även på andra ämnen. Psykologiläraren hade många år i tjänst. Hon vårdade sig mycket om ämnets humanistiska sida och följde med i utvecklingen i både innehåll och metodik. Freud var något av en husgud för henne, och honom kommer man ju helt enkelt inte förbi. Hon hade ett väletablerat samarbete med bibliotekarien. – För en amatör på musikens område var det mycket stimulerande att kunna ägna några fria timmar åt att lyssna till hur makarna Hillerud och andra musiklärare vårdade sina sångfåglars röster och utbildning.

Vårdskolornas tvååriga linjer var vid denna tid väl etablerade. Vd-linjens samtliga grenar hade i årskurs 1 65 timmar psykologi och 51 i årskurs 2. Första terminens grundkurs borde ge tillräckliga kunskaper och insikter för att eleverna skall kunna förstå upplevelser och reaktioner hos sig själva och hos andra. En vecka i december besökte jag fem vårdskolor i Stockholmsområdet. Sammantaget fanns det här tillfällen att se hur psykologin är ett outhärligt inslag i blivande vårdpersonalsutbildning. Praktikperiodernas erfarenheter och upplevelser utnyttjades väl för eleverna i årskurs 2. Vid denna tid var temat om människan vid livets slut aktuellt på grund av några nyutkomna böcker. Både detta tema och andra lika viktiga behandlades i gruppdiskussioner med livligt deltagande av eleverna. Det var direkt stimulerande att uppleva hur väl samarbetet av lärare–elever fungerade – med ett undantag. Under en av de fem dagarna hände det som en GI någon gång måste räkna med att möta: en lärare var direkt olämplig att undervisa på en vårdlinje. Jag kände till honom redan tidigare genom min tjänstgöring på Lärarhögskolan och blev förvånad över att finna honom på denna plats i denna undervisningssituation där han minst av allt passade. Detta var alltså i slutet av höstterminen. Jag kunde endast starkt stödja skolans ledning i deras avsikt att inte förlänga vederbörandes förordnande.

Den femte besöksdagen inföll den 13 december. Just denna dag fick jag vara med om det ovanliga att göra besöket samtidigt som en kollega. Det var Britt Behrman, GI i vårdkunskap. Vi hade ju redan haft mycket samarbete när våra hemmaveckor på SÖ råkade sammanfalla. Nu fick vi samarbeta på fältet. – Behöver jag säga, att den dagens studier fick ett lyft och en touche av Ljusbärerskan som hade mött oss i tidig morgon.

I början av vt 1975 åntrade jag en söndag tåget norrut mot Ånge. Hotellet var som vanligt bokad i förväg. I hotellreceptionen var det tomt. Inga signaler hjälpte. Jag valde ut en av de hängande nycklarna. Rummet var helt utkyllt – alltså nästa nyckel. Där var turen bättre. Jag lade en skriven lapp vid receptionen och anmälde mitt tilltag och hoppades på en tidig frukost nästa morgon. Jo då, allt var i gång. – Detta med hotell var inte oviktigt. Ibland var man hänvisad till stadshotell. Då var det angeläget att få ett rum så långt som möjligt från ljudvägorna från matsalens dansgolv. Den ende psykologiläraren i skolan visade sig vara kunnig i ämnet och metoderna och mycket glad åt att få en besökare att diskutera och rådgöra med. Även några kvällstimmar offrade hon gästvänligt för att följa upp sådant som vi inte hunnit med under lektioner, samtal och ämneskonferens. – I kollegierummet kom jag i samtal med en av språklärarna. Han var invandrare med redan lång erfarenhet i Sverige. Hur vi kom in på min stillsamt odlade språk hobby arabiskan minns jag inte. Han häv-

dade att bästa sättet att lära arabiska är att först läsa persiska – pehlevi. Nu är ju skriften i de två språken väldigt lika, men men...

Vid denna tidpunkt hade mitt arbete i SÖ fått ytterligare en dimension. Evald Palmlund har i sin inledande uppsats nämnt, att vissa GI redan före sin anställning varit engagerade för att författa nya kursplaner och att andra även efter anställningens början anförtroddes sådana uppdrag. Psykologin var ett ämne som ännu levde efter den gamla kursplanen. Undervisningsrådet Bengt Thelin beslöt att tillsätta en kommitté för att utarbeta en ny kursplan. Han utsåg mig till ordförande i en grupp med adjunkterna Nils Modéus, Jönköping, Ulf Ståhlbröst, Sundsvall och Gunilla Wester, Umeå, som övriga medlemmar. Detta uppdrag var en av orsakerna till att mitt ettårsförordnande – normalt för ett litet ämne – nu förlängdes ytterligare ett år. Jag skulle därigenom dels bättre kunna analysera bristerna i den gällande kursplanen, dels i samtal med lärare och elever kunna samla upp synpunkter på förbättringar. Mina tre kolleger satt givetvis inne med den största erfarenheten, men jag hade ambitionen att kunna väga in det bästa som jag samlade upp under mina skolbesök. Mitt förlängda förordnande hade även två andra orsaker. Jag hade vid studiet av företrädarnas rapporter funnit, att övre Norrland aldrig fått besök av GI i psykologi. Jag påpekade det för skolrådet Åke Isling. Vidare hade jag endast ett år kvar till pensioneringen. Både generaldirektören Jonas Orring och Isling fann skäl i att låta mig fullborda mina 41 år i pedagogikens tjänst på detta sätt.

Vår kommittés arbete blev att i första hand granska den gällande kursplanen. Den hade av en yngre generation psykologilärare upplevts som alltför beroende av den akademiska psykologin, när det gällde tillämpning på undervisningsnivå inom gymnasiet olika linjer.

En psykologilärare och f d gymnasieinspektör, Göran Weldes, uttryckte denna kritik väl i en intervju: "Nuvarande läroböckers uppläggning efter huvudområden (som inom den akademiska psykologin) hotar att klyva ämnet i osammanhängande bitar, något som är särskilt katastrofalt för ett ämne som psykologin. Därtill medför en sådan uppläggning lätt att man blir för teoretisk och tar in för litet av tillämpningsområden."

Efter våra egna analyser och kontakter med psykologilärare kunde vi ett stycke in på mitt andra tjänsteår sända ut vårt preliminära målförslag som diskussionsunderlag för synpunkter och kommentarer till vårt arbete med läroplanen. Här följer vårt förslag. Med utgångspunkt i gällande läroplan och med beaktande av de övergripande målen vill gruppen formulera följande programförklaring: Eleven skall genom undervisningen i psykologi få:

- kunskaper om och en helhetssyn på individens förutsättningar och beteenden,
- en utvecklad beredskap att se nyanserat på människan som individ och samhällsmedlem,
- övning i att göra observationer på individer och grupper,
- kunskaper om utvecklingen från barn till åldring samt om relationerna mellan olika åldrar,
- kunskaper om samspelet mellan individer och olika miljöer,
- utvecklad förmåga att åstadkomma goda relationer mellan andra individer.

Mitt uppdrag i kommittén kvarstod efter min pensionering. Vårt förslag till kursplan antogs att tillämpas från den 1 juli 1979. En kort dokumentation kan vara på sin plats eftersom denna typ av uppdrag som redan nämnts var en viktig del av GI:s verksamhet. Supplement 48 i Lgy 70, Psykologi är den formella titeln på den nya läroplanen. Jag återger Mål och huvudmoment in extenso:

Mål: Eleven skall genom undervisningen i psykologi skaffa sig kunskap om grundläggande principer för människors beteenden och upplevelser med utgångspunkt i fakta och erfarenheter, grundade på forskning,

orientera sig om hur psykologin som erfarenhetsgrundad människokunskap tillämpas inom olika fält av samhällslivet samt utveckla sin förmåga att känna och förstå sig själv och medmänniskan som individ, grupp- och samhällsmedlem.

Huvudmoment: – Varseblivning – Behov och känslor – Inläring – Utvecklingspsykologi – Socialpsykologi – Differentiell psykologi – Personlighetspsykologi

I Anvisningar och kommentarer följer detaljerat ämnesinnehåll för varje huvudmoment, synpunkter på ämnet, metodik och arbetsgång.

Tre modeller för arbetsgång presenteras grafiskt för att ge valmöjligheter. Samverkan med andra ämnen får ett utförligt avsnitt. Av kommentarerna till olika linjer får vårdlinjen det största utrymnet.

Av förslag till studieområden citeras: Att se och uppleva, Att växa och utvecklas, Normalt, nervöst, neurotiskt m fl. –

Dessa glimtar ur kursplanens 16 sidor ger en summarisk bild av vad man förväntar sig av psykologistudiet.

Naturligtvis var alerta bokförlag snart på spåret om vad som var i görningen. En av adjunkterna i gruppen kontaktades, men vi var eniga: "En för alla, alla för en". Höga vederbörande i SÖ hade inga invändningar. Så kunde Natur och Kultur lägga ännu en lärobok, 'Att vara människa' till sitt utbud. Med risk att tala i egen sak vill jag ändå nämna att denna lärobok är den första som har kapitel i religionspsykologi och

parapsykologi. Till boken har även utgivits en utförlig lärarhandledning, omfattande även litterära texter samt en studiehandledning avsedd för studiecirkel.

Efter denna utveckling är det nya resmål som kommer i blickpunkten. Jag nämnde övre Norrland. Det blev två 14-dagarsresor. Malmberget och Kiruna var tyngdpunkterna i den ena, Haparanda och Pajala i den andra. Både Kiruna och Pajala hade jag besökt i tjänsten under min skolradiotid, så miljön var inte främmande för mig. Vad som jag tror inte fanns i Kiruna vid mitt föregående besök var hotell Ferrum. Till glädje för gästerna har man förlagt bastun till det översta etaget med stort fönster mot Kebnekaise. Som väntat fann jag att både psykologilärare och elever föreföll nöjda över att få besök och att få visa, att de i alla avseenden fyllde anspråken på kunskaper och insikter i psykologi. Filmer från AV-central, laborationsmaterial, litteratur för fördjupning och bredvidläsning – allt var lika väl tillgodosett som i någon annan landsända. Minnesbilden av elevkonferenserna är väl den, att fåordigheten märktes. Det är inget fel, om det som sägs är väsentligt och genomtänkt, och det positiva minnet har jag.

Jag visste att jag skulle tillbringa veckoslutet i Haparanda. När fredagens ämneskonferens i Kalix var slut, frågade jag rektorn, om han kunde ta kontakt med kollegan i Haparanda i ett helt privat ärende: hade man möjligen i gymnasiet i Haparanda en cello bland skolans instrument? Skulle jag eventuellt kunna få låna den några dagar? Han ringde och kom med goda besked. När jag några timmar senare kom till Haparanda, så stod det en cello och väntade på mig i hotellet. Även för en amatör på ett instrument är det viktigt att det inte går för lång tid mellan övningarna.

I Östersund var varianten av episoden denna. Jag hade en vecka framför mig efter ankomsten från Strömsund. En musikaffär tipsade mig om stadens celloproffs. Jo då, han hade en extra cello, så kvällarna under den veckan var räddade. Hans bästa cello var av märket Öbergh från 1770-talet liksom min hemmacello, så vi fann varandra snabbt. Jag kunde också höra honom i aktion en kväll när stadens goda amatörorkester repeterade under ledning av gymnasieskolans musiklärare Karl Fredrik Jerlander.

Dessa kvällstimmar fick bli ett ackompanjemang till dagtimmarnas arbete på tre gymnasieskolor, en av dem Wargentinsgymnasiet med namn efter den berömda astronomen och statistikern, Pehr Wilhelm Wargentins, skaparen av observatoriet på Brunkebergsåsen i Stockholm. Han är en av förgrundsfigurerna i svensk vetenskaps- och idéhistoria.

Detta för mig osökt in på en avvikelse till ämnet idéhistoria. Ämnet har inga fasta timmar. TTF-timmar till förfogande har delvis varit räddningen. Enstaka eldsjälur – lärare i historia, filosofi eller svenska – har sett till att

det inte kommit helt i skymundan. Om min tid medgav frågade jag studierektorn hur ämnet togs om hand. Temadagar, TTF och samarbete mellan lärare är en summering. En eldsjäl på hög nivå var avlidne GI Evert Ullstad. Han var först undervisningsråd, men blev vid tillkomsten av GI-institutionen en av de första GI i svenska.

Professorerna Sten Lindroth i Uppsala, Henrik Sandblad i Göteborg, Gunnar Eriksson i Umeå och docenten Rolf Lindborg i Lund hade skrivit till SÖ och önskat åtgärder för att stärka ämnets diffusa och vacklande ställning på gymnasieskolan. SÖ handlade snabbt och tillsatte en kommitté av de nämnda fyra och med Ullstad som ordförande. Han visste om mitt intresse för ämnet (i min fil. kand. hade jag 'båda filosofierna' för Gunnar Aspelin, och praktisk filosofi kan ju ses som en föregångare till idéhistoria). Därför inbjöd han mig att i mån av tid delta i kommitténs arbete. Läsåret 1972–73 var Ullstads uppdrag som GI utvidgat till att omfatta idéhistoria. – Evald Palmlund har uppskattande sagt om honom att han "gett gymnasieinspektionen dess karaktär".

Hemmaveckorna på SÖ användes som antytt för planering av resor, deltagande i sammanträden och konferenser, egen orientering i ny facklitteratur m m. Efter hand som material från resorna samlades gällde det att vaska fram relevant stoff för rapportskrivning.

"Hemarbetstiden" behövdes också för fortsatt arbete med en enkät avseende lärare i psykologi under läsåret 1975/76. Avsikten var att få reda på frekvenserna av lärarkategorierna lektor, adjunkt, ämneslärare och timlärare. Det hade inte oväntat visat sig på mina resor att lärarnas utbildning var mycket skiftande. Enkäten genomfördes i början av vt -76. Av lärare som undervisade uteslutande i psykologi var 13 lektorer och 182 adjunkter. Övriga 118 hade psykologi som biämne och hade som huvudämne religionskunskap, svenska, samhällskunskap, filosofi och biologi. – I denna senare kategori fanns helt obehöriga lärare. Jag kunde emellertid konstatera att de utifrån sina utgångspunkter och tack vare sin allmänna pedagogiska utbildning i de flesta fall gjorde ett ambitiöst arbete. – En senare enkät pekade i samma riktning: cirka hälften av psykologilärarna saknade teoretisk utbildning och cirka 70 % praktisk lärarutbildning i ämnet. – Som förslag till åtgärder begärde SÖ en ökning av lärarutbildningskapaciteten i psykologi och att ämneskombinationerna borde ses över.

För att se hur tillståndet med lärarkompetensen var inom vårdskolorna såg jag fram emot min sista två veckors tjänsteresa i maj 1976. Jag hade i min årsplanering förlagt denna resa till Skaraborgs län med besök i Falköping, Skövde, Skara och Mariestad.

Av byrå 5 på SÖ hade jag hört, att vårdskolorna i Skaraborg hade gott rykte. Jag kan summariskt konstatera att ryktet var välförtjänt både när

det gällde den viktiga vårdskolan vid kärnsjukhuset i Skövde under inspirerad ledning av Maj-Britt Bäckström och de övriga vårdskolorna som jag besökte.

Denna min sista tjänsteresa som gymnasieinspektör företog jag i egen bil. När jag den andra fredagen avslutat ämneskonferensen i Mariestad styrde jag kosan hemåt. I tankarna gick jag tillbaka till de många skolor som jag besökt från Malmö i söder till Pajala i norr. Hade mina besök haft något annat resultat än en anteckning i skolans diarium: 'Besök av GI i psykologi'? – Hade lärarna fått impulser, hade utrustningen fått välbehövliga tillskott, var den använda läroboken tillfredsställande, hade bibliotekarierna sett över psykologihyllan? Men framför allt: hade eleverna fått någon insikt i att detta ämne inte bara är ett poängämne utan att det kan hjälpa dem att finna sin egen identitet och utveckla sina personliga resurser under de viktiga övre tonåren? Frågorna kom, men även minnen av välvilja och villighet att diskutera kärnfrågor i undervisningen. Minnen av ett stort persongalleri med skiftande bakgrund med ambitionen att ge ämnet psykologi den rättmätiga plats som det förtjänar i skolans undervisning och uppfostran.