

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

SPJUTSPETS MOT FRAMTIDEN ?

Skolministrar, riksdagsmän och
SÖ-chefer om skola och skolpolitik

Red: Gunnar Richardson

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Uppsala
Universitetsbibliotek

Blåsenhusbiblioteket

E:kc(p)

SPJUTSPETS MOT FRAMTIDEN?
Skolministrar, riksdagsmän och
SÖ-chefer om skola och skolpolitik

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÅRGÅNG LXXVII 1997 VOLYM 185
UNDER REDAKTION AV STIG G NORDSTRÖM

MINNEN OCH DOKUMENT IX

SPJUTSPETS MOT FRAMTIDEN?

Skolministrar, riksdagsmän och
SÖ-chefer om skola och skolpolitik

Red: Gunnar Richardson

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
CARLSSON BOKFÖRLAG

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Redaktör: Docent Stig G Nordström

Adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

Telefon: 018 – 51 05 50

Fax: 018 – 54 44 53

Postgiro: 5 80 01 - 9

Medlemsavgift: 150 kr

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

Utgiven med ekonomiskt stöd från
Riksbankens Jubileumsfond

© Föreningen för svensk undervisningshistoria och resp förf.

ISBN 91-85130-57-5

ISSN 0347-8461 [0346-8461]

ISBN 91-7203-212-X

Reprocentralen HSC Uppsala 1997

Innehåll

Förord	7
<i>Tage Erlander</i> : Ett löfte till Sveriges ungdom	11
<i>Josef Weijne</i> : Livet självt – ingen blåögd klåfingrighet!	15
<i>Gunnar Helén</i> : Skolläraryrket, liberalismen och reformerna	19
<i>Ragnar Edenman</i> : Den stora grundskolereformen	31
<i>Olof Palme</i> : Ett instrument för ökad jämlikhet	41
<i>Hans Löwbeer</i> : En praktisk lektion i samhällskunskap	47
<i>Ingvar Carlsson</i> : Till försvar för skolreformer under 1960-talet	63
<i>Lena Hjelm-Wallén</i> : Förnyelse av skolans inre arbete	67
<i>Britt Mogård</i> : En realistisk skolpolitik!	73
<i>Birgit Rodhe</i> : 360 dagar som skolminister	79
<i>Birgitta Ulvhammar</i> : Ett liv med utbildning. Till farmors minne	101
<i>Claes Elmstedt</i> : Från folkhögskola i Blekinge till högskola på Gotland	119
<i>Inga Lantz</i> : Skolminnen som danat	129
<i>Lars Gustafsson</i> : Minnen från skilda arenor	135
<i>Lennart Ore Hag</i> : SÖ-chef 1981–1986	157
<i>Lennart Bodström</i> : För allas rätt till studier – fackligt och politiskt arbete	161
<i>Larz Johansson</i> : Konfrontation eller resultatpolitik?	177
<i>Bengt Göransson</i> : Den goda folkskolan	193
<i>Ann-Cathrine Haglund</i> : Systemskifte i betygsfrågan	207
<i>Erland Ringborg</i> : Lugnet före Persson – notiser från ett årtionde i skolvärlden	215
<i>Göran Persson</i> : "Vi gör tydligt var ansvaret ligger"	235
<i>Beatrice Ask</i> : Erfarenheter av ett systemskifte	245
Bilagor	269
Personregister	271

Förord

Den skolhistoriska forskningen har i hög grad förlitat sig på officiellt material av olika slag, inte minst den mängd av SOU-betänkanden som det statliga kommittéväsendet levererat, det omfattande remissmaterialet, regeringens propositioner och riksdagens utskottsbetänkanden. Allt detta material är självfallet omistligt. Men det ger inte hela sanningen. Det finns mycket av intresse som inte står att läsa i dessa dokument.

Vad har personsammansättningen i en utredning spelat för roll? Hur har ärendet beretts i regeringskansliet? Hur har kontakterna mellan utskott och departement varit inför avgörandena i riksdagen? Och hur har relationen mellan departementet och skolöverstyrelsen gestaltat sig under skilda perioder? Detta är några av många frågor som intresserar inte endast forskare utan även många andra som följer utvecklingen på skolans område.

När vi vände oss till ledande aktörer inom skolpolitiken på den nationella nivån var det vår förhoppning att till eftervärlden kunna räkna på unik kunskap om reformarbetet utifrån beslutsfattarnas perspektiv. Andra frågor som haft betydelse för det politiska arbetet på riksnivå är även av intresse, t.ex. minnen av den egna skoltiden och erfarenheter från skolarbete på lokal eller regional nivå. Och allt detta speglar i ett personligt temperament och med de personliga reflexioner som inte kommer till synes i officiella dokument. Risken för att ett och annat kan få karaktären av partsinlägga får vi ta.

Vi är glada över att så många velat bidra till denna samling med personliga minnen av svensk skolpolitik. Alla har dock inte haft möjlighet att föra sin egen penna. Några är för alltid borta; andra har förhindrats av angelägna arbetsuppgifter vilket vi självfallet respekterar. Vi låter dem i stället komma till tals genom att återge något av vad de haft att anföra i riksdagen i någon för dem central fråga. På så sätt blir raden av efterkrigstidens skolpolitiker ganska komplett.

Spjutspets mot framtiden? Så har vi kallat denna volym. Det betyder emellertid inte att all skolpolitik har det syfte som det eggande slagordet antyder. Även om vi gärna tror att ambitiösa och framsynta skolpolitiker vill gå i spetsen för den samhällliga ut-

vecklingen och med skolan som instrument påverka den, vet vi att många har blygsammare syften: att skapa goda förutsättningar för barn och ungdomar att utvecklas på bästa sätt och att förvärva de kunskaper och färdigheter som livet kräver. Och att anpassa skolan efter nya krav i en ständigt föränderlig värld.

De olika bidragen presenteras i kronologisk ordning; någon annan disposition är knappast praktiskt möjlig. Den som tar del av texterna i den ordningen får därför en ganska god bild av de enorma förändringar som skolan i vårt land fört genomgått under de senaste 50 åren även om naturligt nog bilden inte kan bli heltäckande.

Detta är förvisso inte platsen för en sammanfattning och analys av den skolpolitiska utvecklingen. Ett par kommentarer må dock göras. Den ena gäller den politiska reformprocessen. Denna karakteriseras under de första decennierna av oerhört noggranna förberedelser: breda parlamentariska utredningar, ofta inkluderande stora forskningsprojekt, ett omfattande remissförfarande, ett omsorgsfullt propositionsskrivande och ett ambitiöst arbete med partimotioner samt slutligen en ytterligt noggrann beredning i vederbörande riksdagsutskott.

Som exempel kan nämnas 1950 års beslut om förlängd skolplikt och försöksverksamhet med nioårig enhetsskola. Bakom detta beslut låg ett helt decenniums utredningsarbete, först av 1940 års skolutredning och sedan av 1946 års skolkommision. När det särskilda skolutskottet – med Rickard Sandler som ordförande – tog itu med den av Josef Weijne framlagda propositionen och de många motionerna tog det god tid på sig: man ägnade mer än 110 timmar under 23 sammanträden åt att bereda ärendet. På liknande sätt arbetade de särskilda utskotten i samband med 1962 års grundskolereform – för övrigt förberedd genom en mer än tioårig försöksverksamhet och en särskild ”utvärderingsutredning” inkluderande flera forskningsprojekt – och 1964 års gymnasiereform.

Tempot i den politiska processen har tveklöst ökat högst markant på senare år – sannolikt delvis betingat av en allt snabbare förändring i det samhälle som skolan har att verka i.

Den andra iakttagelsen gäller den politiska enigheten bakom reformerna. Här tycks en förändring ha skett på senare tid. Under tiden fram till omkring 1980 rådde stor enighet i flertalet stora skolfrågor även om det naturligt nog fanns vissa nyansskillnader. Förklaringen

finns säkerligen att söka i det förhållandet att behovet av reformer framstod uppenbart för alla. Det var – för att tala med Josef Weijne – ”livet självt” som tvingade fram en reform 1950: det snabbt ökande antalet elever i realskolor och flickskolor och den svåra bristen på läroverkslärare. Eller som det hette i propositionen: ”Vi ställas genom utvecklingens egen gång inför nödvändigheten att söka de organisatoriska formerna för en ny fas i vår undervisnings historia”. Det kan för övrigt noteras att denna utveckling på sina håll hade föregripits av aktiva kommunalpolitiker som infört treåriga realskolor ovanpå folkskolans sjätte klass.

Denna politik framtvängd av realiteternas tryck innebar att de ideologiska motiven spelade en underordnad roll. På en viktig punkt rådde därtill en påtaglig samsyn: en väl förankrad tradition innebärande att man sökte hjälpa fram skolbegåvade elever, länge dock enbart pojkar, till högre studier även om deras familjer saknade ekonomiska möjligheter. Det finns för övrigt i denna samling uppsatser flera vittnesbörd om vilken betydelse denna skoltradition haft långt in i vår tid.

Så till sist ett varmt tack till alla de skribenter som bidragit till en högst intressant och värdefull volym. Den kommer att bli ett värdefullt komplement till tidigare utgivna ”minnesböcker” (*Minnen och dokument*) i vår mer än 75-åriga ÅSU-serie.

Föreningen för svensk undervisningshistoria framför samtidigt ett hjärtligt tack till *Riksbankens Jubileumsfond* som gjort denna utgivning ekonomiskt möjlig.

Skara i januari 1997
Gunnar Richardson

Tage Erlander: Ett löfte till Sveriges ungdom¹

Herr talman! Det är klart att man kan ha delade meningar om vad som är en stor dag och en historisk dag i svensk riksdagshistoria. Jag tror emellertid att kammarledamöterna ge mig rätt när jag säger, att storleksgraden avgöres av betydelsen av de beslut som fattas och inte av de mer eller mindre blixtrande ordparader, som föregå beslutet.

- - - - -

Det må tillåtas mig att i min egenskap av statsminister notera, att det är en historisk dag, när riksdagens andra kammare nu om några minuter går att på avgörande punkter fatta beslut i vår skolfråga. Det är riktigt, att man på en del icke oväsentliga punkter skjuter det definitiva ställningstagandet på framtiden, men det är lika riktigt, som ecklesiastikministern här i förmiddags framhöll, att det inte är några små ting utan tvärtom de avgörande tingen man varit mogen att ta ställning till redan vid 1950 års riksdag.

Dagen har kanske inte varit glansfull i det avseendet, att hårda meningsmotsättningar präglade debatterna. Men i ett annat avseende har det kanhända varit en ovanlig debatt, i det vi fått citat från alla våra store män på ett sätt, som vi inte varit vana vid i riksdagsdebatten. Både Geijer och Tegnér ha åberopat, av somliga för att visa, hur framsynt man för hundra år sedan bland andens stormän såg på utvecklingen, av andra kanske för att visa, hur lätt även de store i andens rike bli desauerade av utvecklingen när de uttala sig för tvärsäkert beträffande ting, om vilka de föga veta.

Jag skulle också ha kunnat bidra till denna citatsamling. Om jag gjort det, hade jag tagit ett citat, också jag, från den åldrande Geijer, då han mot slutet av sin levnad försöker ge en sammanfattande analys av mänsklighetens historiska utveckling och därvid

¹ Utdrag ur anförande i riksdagen den 26 maj 1950 (AK 1950, nr 23) vid behandlingen av proposition ang. "riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling" (Prop 1950:70). Statsministerns anförande utgjorde avslutningen på den långa debatten i andra kammaren.

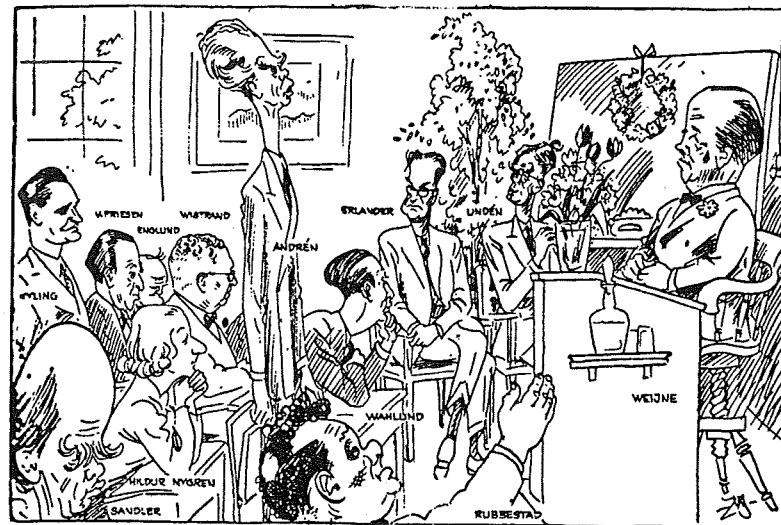
kommer in på det nära sambandet mellan skola och samhälle, mellan stat och skola, på ett sätt som är profetiskt när man tänker på att orden fälldes 1846. Jag skall emellertid inte citera detta uttalande nu utan nöja mig med att konstatera att Geijer klart såg, att varje väsentlig omdaning av samhället också kommer att ställa sina krav på reformer och revolutioner inom skolans värld.

Detta ha vi upplevat särskilt under efterkrigstiden. I land efter land ha skolans och uppfostrans problem pockat på uppmärksamhet, trots att de ekonomiska förhållandena liksom i vårt land varit besvärande. Framför allt har det varit av intresse att ta del av den amerikanska diskussionen. Det skulle vara av värde att analysera vad det var som gjorde, att man i denna stora demokrati när kriget var slut kom att ägna sin uppmärksamhet åt uppfostrans och skolans problem. Låt mig bara ge ett par antydningar.

Under kriget, då det för alla demokratiska folk gällde att till det yttersta spänna sina krafter i kampen för att överleva, lärde man sig att den bästa förutsättningen för att få ett fritt folk att göra detta var, att man tog vara på den mänskliga intelligensen och den mänskliga yrkesskickligheten. Detta är egentligen de två enda naturresurser, ärade kammarledamöter, som aldrig kunna ersättas. Alla andra naturtillgångar kunna ta slut, ty man kommer alltid att finna surrogat för dem, men människans intelligens och människans skicklighet att använda sin hjärna och sina händer, de naturtillgångarna kunna icke ersättas. Man lärde sig under krigsåren att det var nödvändigt att i en tid av hård anspänning taga vara på dessa resurser, och så sade man sig, att om detta gäller under kriget, så måste det väl vara lika betydelsefullt när freden kommer och normala tider åter inträda.

Det kanske också fanns ett annat motiv. Kampen stod så hård, att medborgarna i demokratierna svetsades samman. När trycket lättade, tedde det sig därför naturligt i alla de demokratiska länderna att försöka riva ned de klassbarriärer, vilka – som herr Mosesson nyss så värtaligt skildrade – hindrade den fattige från att kunna ta del av det gemensamma kulturarvet.

Även i vårt land ha vi under efterkrigstiden kunnat notera ett växande intresse för de kulturella angelägenheterna. Jag skall inte här trötta med några siffror. Jag skall bara erinra kammarens ledamöter om vilka belopp riksdagen numera anvisar till vetenskaplig



Riksdagens skolbeslut 1950 framställs av Nils Melander (Sv Dagbl) som en slutexamen med Josef Weijne som magister och Tage Erlander och Östen Undén som examensvittnen. Bland de välartade eleverna fanns bl.a. Folke Kyling, Rickard Sandler, Bertil von Friesen, Hildur Nygren, Georg Andréén och Sten Wahlund.

forskning, till universitet och högskolor i motsats till de belopp man fick nöja sig med bara för fem eller sex år sedan, och jag vill också erinra om hur man ansett det nödvändigt att låta stipendiebeloppen gå i höjden för att därigenom bidra till att riva barriärerna i uppfostringshänseende.

Men det avgörande måste ju ändå vara vad vi göra med vår skola. På det området togs det tidigt initiativ här i vårt land. Jag tycker inte att denna debatt skall gå till ända med mindre än att vi erinra om det initiativ, som ecklesiastikminister Bagge tog, när han 1940 tillkallade experter och skolmän för att göra de förberedande undersökningarna till det beslut, som vi nu om några minuter skola fatta.

1946 års skolkommission byggde vidare. Dess lekmanrepresentanter utförde ett arbete, som det väl räcker att betygsätta från regeringens sida med att nämna, att vi ansågo det vara möjligt att därpå grunda den proposition, som vi nu behandlat. Det var med

stor känsla av glädje och tillfredsställelse vi fingo kännedom om att man inom 1946 års skolkommision inte ägnat sig åt paradfäktningar eller åt att segt och hårt hävda olika intressegruppers meningar, utan att man verkligen samlat sig på en gemensam linje oavsett partigränser och oavsett tidigare erfarenheter av vårt skolväsende. Och det är med samma tillfredsställelse vi nu ha erfarit, att det lyckats skolutskottet och dess skickliga ledning att än en gång demonstrera det vi ofta kunna göra i Sveriges riksdag, när det verkligen gäller väsentligheter: att man kan samla sig, så att vi slippa ifrån att fatta viktiga samhälleliga avgöranden med diktat ifrån knappa majoriteter.

Jag skall inte säga mera om detta, utan jag vill bara sluta de här orden, herr talman, med att konstatera att vad det blir av dagens beslut beror på vad statsmakterna – alltså vi själva – myndigheterna och tusentals kommunalmän samt inte minst de tiotusentals lärarna inom vårt undervisningsväsende göra av det. Samlingen och enigheten i dag äro enligt min mening en garanti för att alla riksdagens partier stå bakom den borgen och det löfte, som nu utfärdas till Sveriges ungdom.

Tage Erlander (1901–1985), RL(s) 1933–73; ecklesiastikminister 1945–46; ordf. i 1946 års skolkommision jan.– okt. 1946; statsminister 1946–1969.

Josef Weijne: Livet självt – ingen blåögd klåfingrighet!¹

Herr talman! När jag ämnar säga några ord redan i början av debatten, är det inte därför att jag har behov av att göra någon allmän överblick, såsom de föregående talarna ha gjort. Jag har haft tillfälle att framlägga mina synpunkter i den omfattande propositionen och känner inte något behov av att repetera dem. Jag skall i stället uppehålla mig vid ett fåtal punkter, som jag anser vara av väsentlig betydelse i dagens situation.

— — — — —
I ett uttalande, som jag läste för någon tid sedan, framhöllo läroverkslärarna, att man hade nedvärderat den femåriga realskolan. När jag vill ersätta även den med en enhetsskola, är det inte därför att jag nedvärderar den eller anser den vara en olämplig eller dålig skolform, som ger klen kunskapsresultat, utan det är helt enkelt därför att utvecklingen har medfört, att skolan inte längre kan klara sina uppgifter.

Vid en tidpunkt, då man ivrigt diskuterade den skola, som skulle bli ny 1927, gingo ungefär drygt 10 procent av en viss åldersklass över till realskolan och motsvarande bildningsformer. Det var kanske ingalunda genomgående de mest begåvade, men en liten grupp av en åldersklass som 10 procent kommer nog i regel att klara sig något så när.

Hur är situationen i dag? Jo, i dag gå 33 procent över till den högre utbildningen. Detta gäller landet runt, ödemarkerna likaväl som storstäderna. Gå vi till tätorterna, komma vi upp till 50 à 60 procent och kanske mera. Realskolan passar emellertid bara för en begränsad del av den svenska ungdomen.

¹ Utdrag ur anförande i riksdagen den 26 maj 1950 vid behandlingen av den proposition ang. "riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling" (Prop. 1950: 70) som han själv haft ansvaret för (AK 1950, nr 23). Som underlag för propositionen hade legat betänkanden framlagda av 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision.

Hur stor den delen är kan väl inte någon med säkerhet säga, men man kan nog utgå ifrån att den ligger någonstans mellan 30 och 35 procent. Med den osäkerhet, som alltid kommer att vidlåda ett in-tagningsförfarande, bör man helst inte komma över 25 procent, om man vill vara säker på att skolformen och barnen passa för varandra. Vi ha kommit upp till det dubbla och mer till. Realskolan spränges i dubbel mening. Den spränges, därför att lärare och lokaler inte räcka till men den spränges framför allt därför att den håller på att få ett elevmaterial, som borde ha en annan utbildning för att deras anlag skola kunna komma till sin rätt.

Man invänder kanske: Stäng realskolan för dem som inte passa! Ja, jag vill se den som skulle göra det! Jag önskar i varje fall livligt, att jag inte behöver vara med om att bära ansvaret för något sådant. Vad är det nämligen som har skett? Jo, det har gått upp för allt större delar av Sveriges folk, att de vilja ge sina barn en grundli-gare utbildning än vad folkskolan med dess påbyggnader är ägnad att ge. Jag vill inte vara med om att behöva säga till föräldrarna: Din pojke och din flicka få nöja sig med litet mindre; de passa inte för den nuvarande realskolan. Är det inte i stället en uppgift för oss allesamman, som 1950 bära ansvaret, att skapa en ny skola, som ger ökad skolbildning både åt dem som passa för den nuvarande real-skolan och åt dem som ha en annan läggning?

Vi tala vitt och brett om att det praktiska arbetet och den praktiska utbildningen skola bli likställda med den teoretiska utbildningen, och i årets trontal heter det, att en av uppgifterna för skolreformen är att få till stånd en bättre avvägning mellan teoretiska och praktiska utbildningsvägar. Jag tror för min del att ingenting, fränsett en långt uppskjuten differentiering, är av så stor betydelse för likstäl-ligheten – jag bortser då från de ekonomiska frågorna – som att även de som ge sig in i ett praktiskt yrke få en god skolbildning, en god allmänbildning, innan de komma ut i yrkeslivet. Den nioåriga skolan kommer att ge även dem som skola ägna sig åt praktiskt arbete, även det allra enklaste manuella arbete, en god underbygg-nad, vilket inte kan undgå att inverka på de praktiska yrkenas anse-ende i framtiden.

Den andra huvudpunkten, som också kom fram i trontalet, vill jag här understryka, eftersom den är ny. Vid tidigare skolreformer har man kanske mest talat om att man skulle ge fritt rum och fri passage åt begåvningarna. Man skulle inte ha några hinder av eko-

nomisk eller geografisk natur. I dag är målet ett annat, nämligen att höja den allmänna bildningsnivån. Det sägs ut i trontalet, och jag tror att man inte nog kraftigt kan understryka, att det inte bara är fråga om en utvald del utan att det är fråga om att varje svensk pojke och flicka skall få göra det bästa möjliga av sina anlag och komma fram till en högre utbildningsnivå än vad som är möjligt under nuvarande förhållanden.

Jag skulle också vilja säga ett par ord om de nuvarande skolfor-merna. På många håll är man bekymrad och säger: Hur skall det gå med realskolan under en övergångstid? Hur går det med flicksko-lan? Hur går det med den ena eller den andra av de äldre skolfor-merna?

Låt mig svara: Alla skolformer skola användas i försöksverksam-heten, i den mån lärarna och ledningen så önska. Ingen nu existerande skolform skall behandlas som ett styvbarn. Det gäller för övrigt till sist inte den ena eller den andra skolformen, utan det gäller de barn som undervisas i dessa skolor, och jag tror, att om man går till försöksverksamheten med den utgångspunkten, skall man också komma fram till ett gott resultat.

Herr talman! Jag var, som jag redan nämnt, med år 1927. Jag var siste suppleant i det skolutskott, som då lade fram ett betänkande. Detta betänkande präglades av mycket starka motsättningar, och herr talmannen, som hade en mera förnämlig ställning än jag i skol-utskottet, kan vittna om de strider, som där utkämpades. De som voro ledamöter av kammaren fingo då uppleva debatter, fyllda av så starka motsättningar och så hårda ord, att man ytterst sällan har varit med om något liknande. I dag präglas skolfrågan däremot av stor enighet. Detta beror ingalunda på att förslaget skulle vara så urvattnat, att det till intet förpliktar. Det förpliktar tvärtom till mycket. Om vi gemensamt säga, att vi skola ha en nioårig skola, att vi skola ha engelska redan i femte klassen, att vi skola ha yrkesut-bildning för alla o.s.v., så är detta starkt förpliktande. De olika grupperna ha närmast sig varandra under de 23 åren sedan 1927. Detta gäller inte bara om dem som delta i det politiska livet, utan det gäller i minst lika hög grad om lärarkårerna. I dag finns inte den starka motsättning mellan läroverkslärare och folkskollärare, som bl.a. bidrog till bitterheten för 23 år sedan.

Jag har, herr talman, några gånger under skoldebatten talat om året 1842. Man har på visst håll tyckt, att detta kanske varit ett ut-

slag av högfärd. Man har sagt, att vad som nu sker väl inte påminner om vad som skedde 1842. Jo, det gör det visst. Ty vad gjorde man 1842? Man utfärdade en bestämmelse om en obligatorisk svensk folkskola. Men man hade ingen färdig skola. Man kan säga att den nya skolan levde i största armod de tio första åren, och det dröjde länge innan den förverkligades. I dag eller eventuellt någon följande dag besluta vi om att göra folkskolan och realskolan obligatorisk för all svensk ungdom, realskolan utformad på det sätt, som är det mest lämpliga för de olika begåvningsstyperna. Jag tvekar inte att säga, att efter 1842 är detta den mest betydelsefulla reformen på skolans område. Det är för övrigt också den enda reform som jag kan erinra mig, som omspannar ungdomens skolgång och fostran från skolmognadsprovet upp till studentexamen och ännu längre.

Jag läste i en tidning en artikel, skriven av en man, som har spelat en stor roll i den svenska skoldebatten. Han skrev om skolkommissionens betänkande, när det lades fram, att kommissionen som motto på sitt betänkande skulle ha kunnat sätta Erik Gustaf Geijers bekanta ord: "För mig är den skolordning den bästa, som utsträcker uppfostrans fördelar till största antal människor".

Det är det vi vilja göra i dag. Om jag nu, innan jag slutar, ett ögonblick går tillbaka till 1927, så var det den gången en talare som sade, att han hade drömt om att Sverige skulle bli ett folk, en ungdom och en skola. Detta förverkligade vi inte 1927. Jag vet inte om vi komma att förverkliga det nu. Men jag är övertygad om att om denna reform föres ut i livet och om de yttre förhållandena inte blir allt för ogynnsamma, skall den på ett helt annat sätt än alla tidigare skolreformer skapa en skola för all svensk ungdom.

Josef Weijne (1893–1951), RL(s) 1925–51; undervisningsråd i SÖ 1939–45; statssekreterare 1945–46; ecklesiastikminister 1946–51; ordf. i 1946 års SK okt. 1946–51.

Gunnar Helén: Skolläraryrket, liberalismen och reformerna¹

Ett folkuniversitet som min far tillhandahöll min sex år äldre bror och mig var föreläsningsföreningen. Min bror visade tidigt teknisk begåvning och skötte långa tider regelbundet skioptikon-apparaten åt föreläsarna. Jag var inte fullt tio år, när jag första gången fick ersätta min far som "introduktör för främmande sändebud" från folkbildningens värld. Det var föreläsare som Iwan Bollen, Torsten Boberg, Gösta Moberg, Gunnar Brunius, Waldemar Bülow. Småningom kom även sådana som tidningar, böcker och radio gjort ryktbara: Fabian Månsson, Erland Nordenskiöld, Albert Viksten, J. A. Göth, Gunnar Hirdman, Sten Bergman, Carl Cederblad.

Uppgiften som introduktör innebar att konversera föreläsaren i bilen ut till bygdeskolans mörker i vinterkvällar och där ta upp avgiften av åhörarna vid entrén – 25 öre till långt in på 30-talet. I minnet har jag en bild av att vi gjorde ett ekonomiskt kap, när professorn Erland Nordenskiöld nästan fyllde biografen intill kyrkan hösten 1928 med sin berättelse "Bland indianer på Panamanäset". Men min fars ordentligt förda kassakladd och föreläsningsföreningens ännu prydligare "Kassabok från 1910–1935" visar att de 210 åhörarna den 3 november 1928 tillsammans betalade bara 71 kronor. Vi måste ha tagit mindre än 50 öre av de vuxna och 25 av skolungdomen, trots mitt djärva förslag att sätta de vuxnas avgift till 1 krona. Så gick inte heller den kvällen ihop. Professor Nordenskiöld skulle ha 100 kronor för logi och föreläsning, mer än dubbelt det vanliga arvodet. Men det fanns ett statsanslag på 350 kronor per termin och ett lika stort kommunalt anslag, så det blev ingen bankrutt.

Den stora behållningen var ändå de samtal som fördes mellan föräldrarna och föreläsaren i vårt hem före eller efter föreläsning-

¹ Utdrag ur memoarboken *Allt för många jag* (Bonniers 1991), de första sidorna ur kapitlet Mina folkuniversitet och det övriga ur kapitlet Skolans begränsning och kunskapsens makt.

en. Att far inte alltid följde med på resan ut i socknen berodde på att alla kommunala sammanträden alltjämt hölls på kvällstid. I de här sammanhangen sörjde jag inte över att behöva rycka in i hans ställe. Det lillgamla i upplevelsen framgår av att jag kröp upp i knäet både på Fabian Månsson och Carl Cederblad. Det var roligt att påminna den senare om vår seans, när jag nio-tio år senare vandrade genom Uppsalas gator sista april vid hans sida. Jag kände mig då helt plötsligt mycket vuxen, när Carl Cederblad naivt trumpetade ut, samtidigt som han sträckte den tända studentfacklan mot skyn: "I kväll skall vi sveda näsan på borgarbrackorna." Så kände tydligen den evige Uppsalastudenten det.

Urvalet av föreläsare gjorde min far på egen hand. Han var sekreterare, kassör och föreståndare i föreningen, småningom även dess ordförande. Forskningsresande och naturvetare gav lyster åt katalogen och kassan. På den humanistiska sidan var han mer traditionell och därför blev mitt första universitet väl tillbakablickande. Det skulle jag så småningom få höra av jämnåriga inte bara i Uppsala och vid Stockholms högskola utan än mer på min första arbetsplats från 1939, radion. Ändå har de här tidiga intellektuella äventyren stor lyskraft i mitt minne.

Så kunde ett folkskolläraryhem på tjugu- och trettio-talen bli det som prästgårdarna varit i ett tidigare skede: en plats där ordet – och därmed vetenskapen, konsten, kulturen – betydde mer än månadslönen och de nya möblerna, den utvidgade tomten, resorna utomlands.

Min svärfar, Karl-Johan Rying, också lärare, uppvuxen i arbetarrörelsen, socialdemokrat livet ut och åtminstone tidvis de facto oppositionsledare i det fullmäktige, där min far dominerade majoriteten på den "borgerliga sidan", hade valt biblioteket som sitt universitet. Han byggde upp min hemorts sockenbibliotek till ett modernt bokpalats och grundade på ålderdomen en liten motsvarighet i sin småländska hembygd genom att sammanföra de små boksamlingar som funnits där sedan hans ungdom.

Min far och min svärfar var mycket olika, både till det yttre och till det inre. Karl-Johan Rying var ännu vid nittiosju års ålder den detaljkäre och noggranne iakttagaren. Eftersom han samtidigt var lite av visionär i Wigforss' anda, kunde han övertala min pragma-

tiske och mera jordnära far att satsa på att ge Vingåker den första skoltandvården i landet och ge skolan en hygglig plats i budgeten. Så blev min svärfar småningom skolchef för hela kommunen, respekterad i vida lärarkretsar och ända in i ålderdomen verksam att fostra andra till den samhällsgemenskap som för honom var självklar men för andra känns tung.

* *
*

För ett lärarbarn under mellankrigstiden var ordet "skola" ett honnörsord. Att lära sig, att utvecklas, att arbeta tillsammans; viktigare ting kunde man ju inte syssla med. Det gamla romarordet "att lära, inte för skolan utan för livet" rubbade inget. Skolan var ju instrumentet för att rätt kunna leva.

Under åtta år – mellan 1954 och 1962 – uppfattade andra mig främst som skolpolitiker. Jag skämdes inte över det. Samhällets skolarbete var inne i en byggandets period. Att få vara med i och delvis leda detta bygge kändes tvärtom som en oavbruten stimulans.

Därför smärtar det mig oändligt att de som i dag arbetar i och för skolan skall leva under de piskande slagordens terror: skolan i kris, skolan faller sönder, trasiga läroböcker, förslummade skolkolorer. Ett stort försäkringsbolag gjorde lycka med en affischkampanj. Den beskrev den samhällsmiljö vid övergången från 80- till 90-tal, som skolan har att arbeta i med ord som "det sparkas, det rycks, det knycks, det sprutas, det sprayas, det mobbas, det tutas, det krockas". Så är också den vanligaste frågan i dagens skoldebatt: Varför gick det som det gick?

Nu tänker jag inte falla för den moderna frestelsen att bedöma det som hände för mer än tjugofem år sen ur 1990-talets perspektiv. Den provocativa frågan skall jag inte smita ifrån. Den går dock inte att besvara något så när meningsfullt, förrän jag har beskrivit arbetet med den obligatoriska nioåriga skolan från den horisont vi arbetade under, det svenska samhället årtiondena efter krigsslutet 1945. Allt annat vore inte bara ohistoriskt utan urbotat dumt. Läs gamle Thorild och lär dig sen att bedöma var sak efter dess tid och dess förutsättningar!

Visst kan man då börja redan 1940 med samlingsregeringens egen skolutredning under högerministern Gösta Bagge. Det är för att påminna om hur självklart alla partier i Sverige insåg att det inte

räckte med sexårig skolplikt. Men den debatt som drog in de flesta, många elever och nästan alla lärare och kommunalpolitiker i ett allt ivrigare samtal började först efter kriget. Socialdemokraterna var inne i sin s.k. skördetid och tänkte inte nöja sig med att förvandla och likrikta det ekonomiska livet. Skolan skulle vara *deras* vapen för att riva klassbarriaderna och forma det nya samhället, jämlikhetens samhälle.

Den gamla liberala hållningen var att ge alla i stort sett samma utgångsläge och låta var och en utvecklas i sin egen takt. Det jag kom att lägga till och envist hävda var att det krävdes nya och upprepade chanser för att de svaga inte skulle bli grymt efter i loppet. Men jag predikade aldrig att alla skulle kunna nå samma mål vid samma tidpunkt. I ett livslångt tiotusenmeterslopp blir spridningen på upploppet stor.

Den socialdemokratiskt totaldominerade skolkommisionen av 1946 – med Erlander och sedan Josef Weijne som ordförande samt Alva Myrdal och Stellan Arvidson som ideologer – hade gjort sitt när jag kom in i bilden. En regeringsproposition skriven av den i regeringskansliet oumbärlige Ragnar Lundblad – naturvetare, undervisningsråd och en av de mest föredömliga ämbetsmän Sverige haft på 1900-talet – hade hyfsat bort åtskilliga överdrifter.

Försöksverksamhet med nioårig grundskola hade läsåret 1949–50 startat i fjorton distrikt. För mig verkade det som om riksdagen knappt var medveten om det när den 1950 försökte samla sig till ett för skolreformen grundläggande beslut. Formuleringen tillskrivs utskottsordföranden Rickard Sandler och var närmast genialiskt luddig. Historikern Gunnar Richardson konstaterade långt senare helt kallt att ”formuleringsskickligheten varit så stor att den dolt djupgående meningsskiljaktigheter”.

Nyckelfrasen om den nioåriga, för alla obligatoriska skolan löd att den skulle ”i den mån den tillämnade försöksverksamheten ådagalägger lämpligheten, ersätta folkskolan, fortsättningsskolan, den högre folkskolan, den kommunala mellanskolan och realskolan”. Det här vållade ideliga tolkningsstrider, både i den avancerade riksdebatten och ute i kommunerna. Rätt snart efter det att jag valts till riksdagsman 1952, insåg jag att det var riksdagen själv som måste hjälpa skolan ur denna tolkningsstrid. När jag 1954 kommit in i den utredning som skulle förbereda förändringarna inom realskolan, förstod jag än mer att oklarheten var farlig både för politikens

anseende och skolans praktiska liv. Något måste göras. Om ingen annan tog tag i det här, fick jag väl göra det.

Vintern 1955–56 hade jag i månader grävt ner mig tillsammans med bland andra ordförandena i de olika lärarförbunden och åstadkommit en fyrtioåtta sidor tjock partimotion till riksdagen. I den begärde vi bland mycket annat att riksdagen skulle kräva en allmän skolutredning. Den skulle starta före 1957 års utgång och i sin tur leda till att senast 1962 års riksdag kunde besluta att införa en obligatorisk, organisatoriskt sammanhållen nioårig skola. Den motionen måtte ha slagit ner som lite av en bomb i regeringskansliet. Man skickade Hans Löwbeer till min arbetsplats på SNS. Han ville ha reda på om vi verkligen var beredda att ta oss ur dunklet från 1950. I så fall måste vi förhandla om en ny ”skrivning” i den avdelning av statsutskottet, där Löwbeer var sekreterare. Från socialdemokratins och regeringens sida var man beredd att acceptera vår tidsplan och uppläggning. Efter några timmars hårt arbete med detaljformuleringarna var vi överens. Jag kunde i riksdagshuset skaka hand med den socialdemokratiske ordföranden Emil Näsström. Ingenting ändrades i det Löwbeer och jag hade förhandlat fram.

Så började 1957 års skolberedning sitt arbete med en klart utstakad inriktning: en nioårig skola för alla. Till ordförande hade regeringen utsett Ragnar Edenman. Strax efteråt blev han chef för utbildningsdepartementet eller som det då hette ecklesiastikdepartementet. Själv blev jag vice ordförande. Jag har just nu framför mig de sju betänkanden som vi skrev vid sidan av ett otal PM och forskningsrapporter. Jonas Orring – senare generaldirektör på Skolöverstyrelsen – var huvudsekreterare och Sten Sture Landström – senare chef på Kommunförbundet – hans närmaste man. Långt över hundra experter, de flesta lärare eller skolledare, föste arbetet framåt och – tyckte vi – hindrade det ibland, säkert därför att det var så svårt. Vi höll den hårt pressade tidtabellen, men jag tror att det gick ut över Orrings hälsa.

Av de ursprungligen nio ledamöterna i själva beredningen var bara sex kvar när vi var färdiga i juni 1961. Det hängde dock bara till en liten del samman med vår arbetstakt.

Den främste ämbetsmannen på skolområdet Ragnar Lundblad bad att få lämna när han gick i pension hösten 1958. Han hade utöver propositionen 1950 skrivit direktiven för vår beredning och rader

av andra dokument på skolområdet. Vi hade sett honom som omistlig.

När Ragnar Edenman gick in på Lundblads rum med en färdiggraverad Illis quorum i tolfte storleken, tackade den blygsamme ämbetsmannen förbehållslöst nej. Det hade inte hänt i modern tid, påstod Edenman.

* *
*

Glada minnen är förknippade med våra många studiebesök ute i försöksdistrikten och i andra skolor. Utöver i Österåker, där vårt besök enligt Göte Rudwall satte fart på den lokala debatten, var hela beredningen i Hietaniemi, Kalix och Råneå längst i norr, Ramnäs och Surahammar och andra västmanländska bruksorter, Oland, Vifolka, Linköping och Mörbylånga i söder och naturligtvis på en del skolor i Stockholms stad. Det starkaste intrycket – särskilt från bruken i Västmanland – var mötet med alla dessa föräldrar i kroppsarbetaryrken som med sådan tyngd klämde ur sig meningen: *"Våra barn ska få det vi inte fick; de ska få läsa."*

Just i Wirsbo bruk möttes vi av en annan förälder, brukspatronen och baronen Lagercrantz, tillika ordföranden i Sveriges Industrieförbund. I enhetsskolan på orten fanns barn ur familjen Lagercrantz och det hade haft väldig betydelse för en del tveksamma föräldrars inställning. När vi ställde upp oss för fotografering var det en av fotograferna som sölade. Baronen började bli irriterad. Han kunde ju inte som Sträng i liknande lägen säga: "Om du inte snor dig, så höjer jag omsättningsskatten på filmen." I stället rynkade han på pannan, tills länskolinspektören Zetterlund viskade: "Han är elev i åttan och är på yrkesvägledning." Sen fick grabben ta så många bilder han ville och kunde.

Vi tog naturligtvis med oss rese- och studieintrycken in i våra överläggningar i de s.k. slutna rummen. Starkast var väl intrycket att i de skoldistrikt där lärar-, föräldra- och elevopinionen drog åt samma håll spelade det inte så stor roll vilken organisatorisk lösning man hade valt. Entusiasmen och på många håll också glädjen över att vara mitt uppe i ett stort samhällsexperiment tog över en del av de pedagogiska svårigheterna. Det var den bilden jag tog med mig från Österåker, men det hela komplicerades av att andra i debatten kom att driva Österåkersmodellen som den oförfalskade prototypen för 1946 års skolkommissions teser. På andra håll i

landet kunde man därför höra österåkersmodellen med sammanhållna klasser beskrivas som lika elakartad som den sovjetiska tillämpningen av det kommunistiska manifestet.

Våra egna överläggningar inom skolberedningen var vanligen mera nyanserade. Vi visste att vi arbetade i en het atmosfär. Jag citerar ur beredningens huvudbetänkande: "Debatten om försökskolan och skolreformen har under det gångna decenniet [50-talet] alltid varit livlig, många gånger hård, ibland hätsk och bitter. Detta är inte förvånande". Efter att ha konstaterat att tidigare skolreformer mest gällt utanverken, fortsatte vi: "Den nu pågående omläggningen är på ett annat sätt genomgripande. Det innebär för lärarnas del en ny situation, en förändrad målsättning med större utrymme för svårgripbara moment som fostran i olika former, krav på en förändrad metodik, en ny ansvarsfördelning mellan hemmet och skolan ifråga om elevernas fortsatta studier." Våra belackare kanske trodde att vi ville låta samhället ensamt bestämma. I stället var hela vårt arbete en oavbruten uppfordran till elever och föräldrar att ta sitt ansvar och göra skolan till instrument. Det var självklart inte lika lätt för dem som då var målsmän. De kunde inte längre gripa tillbaka på erfarenheterna från sin egen skolgång, så som föräldrar i generationer gjort till barnens förtvivlan, ilska och leda.

Redan att sätta ett godtagbart namn på den nya skolan var knepigt för skolberedningen. Vi har naturligtvis berett Grönköpings Veckoblad och Svenska Dagbladet en bra term med ordet grundskola och var själva medvetna om dubbelbetydelsen i ordet grund. Ur den lista på hundratals namn som vi laborerade med, sällades till sist femton namn fram; flertalet med svensk, några med internationell och från latinet hämtad ordstam:

Allskola	Enhetsskola	Kärnskola
Allmänskola	Folkskola	Medborgarskola
Allmänna skolan	Grundskola	Primärskola
Bottenskola	Kommunskola	Samskola
Elementarskola	Kommunalskola	Trivialskola

Själv lutade jag närmast åt samskola, men inom läroverkslärarkåren var motståndet kompakt. Inget namn från tidigare existerande skolformer ansågs heller i slutskedet godtagbart. Det skulle ju ta ytterligare tio år innan den nioåriga skolan var obligatorisk i hela landet. Vårt namnförslag som togs av regering och riksdag fick senare

genomslag i Norden. Den nioåriga skolan skulle lägga grunden för den allmänna medborgerliga bildningen i vårt land.

På en annan punkt bugade vi oss djupt för det gamla namnskicket. När någon föreslagit att det gamla namnet läroverk skulle uttryckligen förbjudas, röt Ragnar Edenman i: "Nää, det får bli nån annan som suddar ut guldbokstäverna på min gamla skola i Uppsala". De som såg oss alla som samhällsomstörtare skulle bara ha vetat hur mänskliga vi var i sådana ögonblick.

Vårt arbete för grundskolan är naturligtvis mindre känt för reservationer än för en förbluffande, långt gående enighet. I den mån man i dag överhuvudtaget minns att 1957 års skolberedning existerat är det genom den s.k. Visbykompromissen.

Sommaren 1960 hade vi i beredningen efter avslutat forskningsprogram (och med undergruppernas arbete så långt framme att vi kunde överblicka huvuddragen) bestämt oss för en hel arbetsvecka, isolerade på Gotland. Vad vi inte kunde veta i förväg var att telefonförbindelserna mellan Visby och fastlandet skulle kapsejsa under slutet av veckan 26 juni–3 juli. Isoleringen blev total – i en tid när telefax och videofax var okända.

Diskussionerna om differentieringsfrågans lösning hade böljat fram och tillbaka både offentligt och inom beredningen. Inte bara (s) och (skp) utan även (cp) drev den s.k. Österåkersmodellen med så länge som möjligt sammanhållna klasser, i varje fall i orienteringsämnen.

Sedan Stellan Arvidson och jag i var sin PM fått ange våra utgångspunkter för differentieringsfrågans lösning, fick huvudsekreteraren Jonas Orring i uppdrag att ta fram alla inslag där det rådde enighet mellan oss. Det blev en sexsidig promemoria och ordföranden Edenman tyckte att vi nått rätt långt. Den uppnådda enigheten klubbades efter debatt. Den innebar bland annat att någon form av uppdelning av kursinnehållet var nödvändig. Minskat antal elever per klass slogs också fast. Sedan fick Orring arbeta vidare i sammanjämkande riktning.

Ett tag skyntade som enda tänkbara lösning att statsmakterna till kommunernas fria val skulle överlämna två skilda modeller för det fria tillvalet av ämnen och kursnivåer. Vi kom emellertid fram till att det skulle vara olyckligt för hela Sveriges skolväsen om striden i differentieringsfrågan fördes över från det rikspolitiska planet till var och en av landets kommuner. I stället ville vi försöka konstru-

era tillvalsgrupperna så att man fick en fastare grund för ett högstadium som var tillräckligt variationsrikt för att kunna användas i helt skilda kommuner.

Huvudsekreteraren var noga med att understryka att vår tillvalsgruppering ej fick uppfattas som identisk vare sig med en homogenisering från årskurs sju eller en s.k. nivågruppering (det s.k. Österåkerssystemet). Den polemiska formuleringen vandrade sedan in i den presskommuniké som inför allmänheten presenterade Visbykompromissen. Det innebar i sak att eleverna i årskurserna 7 och 8 kunde hållas samlade i sina ursprungliga klasser så långt de praktiska omständigheterna medgav.

I Visby hade vi dock inte kommit längre än till att tillvalsgrupperna i sjuan och åttan och linjerna i nian skulle vara en grund för vårt eget fortsatta arbete. Särskilt syftade vi på det detaljarbete som skedde i kursplanedelegationerna. Att i en särskild skollag skulle fastslås elevens och föräldrarnas rätt att välja studievägar vi också redan i Visby helt överens om. Likaså om den frivilliga uppläggningsen av tionde och elfte skolåren.

Pressreaktionerna blev utanför Göteborg överraskande positiva. Handelstidningen drog emellertid med sig den socialdemokratiska Ny Tid i påståendet att vi gått för långt i att acceptera heterogena undervisningsgrupper. I Göteborg blev den liberala Göteborgs-Posten ensam om att försvara skolberedningen. I några liberala och socialdemokratiska tidningar hyllades Edenman och jag nästan som folkhjärtar.

Den partipolitiska striden var emellertid inte avblåst. Inom det dåvarande högerpartiets ledning hade partisekreteraren Gunnar Svärd ännu något år en stark ställning. Gunnar Heckscher blev först året därpå partiordförande. Han kom öppet till mig och berättade sorgset om de raa argument Svärd använde mot hela tanken på en obligatorisk nioårig skola. Det här kom att innebära att högerpartiet från juli 1960 till maj 1962 intog inte mindre än fyra olika ståndpunkter i sakfrågan. Den slutliga blev att man ville överlåta beslutanderätten åt skoldirektörerna och andra skolchefer (efter att tidigare ha yrkat i partimotioner att de *politiskt valda* skolstyrelserna skulle välja för sin kommun respektive att man under 1961 krävde ett femårigt uppskov med hela riksdagsbeslutet).

Inom folkpartiet var partiordföranden Bertil Ohlin först något undrande. Ivrigt bearbetades han av göteborgaren och läroverks-

rektorn Sven Ohlon i syfte att folkpartiet skulle gå till förnyad strid. Så snart jag kommit hem från Visby och fått telefonkontakt med Bertil Ohlin ville han samla riksdagsgruppens förtroenderåd till en partipolitisk bedömning av läget. Det hade jag självfallet inget emot. Därför blev det ju litet snopet för Bertil att några timmar senare vara tvungen ringa och meddela att ingen enda mer än Sven Ohlon hade velat ha något sammanträde. Alla de övriga hade sagt att de litade på vad Helén gjort. När Ny Tid sedan försökte pressa Ohlin till någon form av avståndstagande från Visbykommunikén var han helt lojal mot mig och gav inte minsta öppning gentemot kritikerna.

När skolberedningens betänkande var färdigt ett år senare, följde en ny hektisk tid med remissomgång och propositionskrivande. Med Edenmans tillstånd bosatte jag mig närmast i ecklesiastikdepartementet. Undantaget var det femtiotal resor ut i landet jag gjorde för att tala för lärarförsamlingar på dagarna och allmänheten på kvällarna. Vid ett sådant möte inför sjuhundra lärare tuppade jag av och fick på en rast lägga mig på golvet för att sedan kunna fortsätta.

Riksdagsbehandlingen våren 1962 fick i viss mån sin prägel av högerpartiets positionsförskjutningar. Heckscher försökte hela tiden verka i försonande riktning och höll – som den gentleman han var – ett mycket älskvärt tal i själva avslutningsdebatten. Han berömde vårt arbete men kritiserade en del av våra slutsatser. Det är ju alltid så att den som helt eller delvis ställer sig vid sidan av ett beslut har lättare att belysa de brister som finns i varje större reform.

Heckscher valde att ställa sitt parti delvis åt sidan. Den stora skillnaden var enligt Heckscher att majoriteten strävade efter ”att hålla eleverna i årskurserna sju och åtta samlade i ursprungliga klasser så långt de praktiska omständigheterna medger”, medan Heckscher och hans parti bara ”i den utsträckning så är påkallat av praktiska omständigheter” ville ”föra samman” dessa elever.

Så var ”skolavslutningen” över. Fem års läxor, nattarbete, strider och upplysningsturnéer var fullgjorda. Tomrummet kändes ännu mera påtagligt än efter doktorsdisputationen. Jag for till fritidshuset vid Tisnaren, köpte en plastbåt med snurra för 4 000 kronor men kunde för en gångs skull ta det med ro. Jag ser bland klippen att ortstidningen beskrev mig som en plastbåtsförare av ”det lugna, trivsamma slaget”. Så har också den båten och jag hållit ihop nära trettio år. För denna gång hade jag jäktat färdigt. I väntan på att

Ingrid skulle komma hem från en kurs i Bayern för svensk skolungdom, började jag planera för en lärobok i svensk litteratur för grundskolans avslutningsklass och gymnasiets första årskurs. Men i övrigt fann jag mig ha fullgjort min skolplikt.

Det skulle jag så småningom få höra att jag minsann inte gjort. Själv sköt jag skolreformen ännu längre ifrån mig sedan riksdagen 1968 godkände en ny slafsigt hopkommen läroplan (Lgr 69) som slog undan grunden för 1962 års genomtänkta kompromiss. Innan 1980 års riksdag korrigerat detta överslag från den socialdemokratiska majoritetstiden 1968–70, hade den skoldebatt brutit ut som gäller än i dag. Mest handlar den ju nu om skolans materiella återupprustning och rätten för föräldrar och barn att välja skola och sättet för föräldrars inflytande över barnens skolvardag. Men under och bortom böljar striden om fostrans plats eller frånvaro i skolan, fasta kunskaper eller flummig orientering, förmåga, hänsyn eller självförverkligande.

Att det i själva verket är fråga om en allmän samhällsdebatt och inte en seriös analys av skolans egen roll når sällan fram till rubrik-sättningarna, inte ens till ledarskribenterna. När en framtidsforskare som påstår sig vara liberal, förmyndaraktigt beskyllde mig för att jag inte ytterligare tjugufem år stannat i skolpolitiken och övervakat att skolberedningens intentioner fullföljts, fann jag måttet rågat. Jag satte mig att läsa igenom våra texter från 60-talets början, men fann bara en enda mening i boken *Rätt till utbildning* [förf. av Helén själv] som jag rodnade över: ”I de flesta fall kommer säkerligen efterhand den nioåriga skolan att uppfattas som en tillgång, kanske rent av som en välsignelse.” Det där sista ordet kunde ha förblivit otryckt.

I övrigt fann jag den liberala skolsyn jag förfäktade, med stöd av flertalet tongivande inom lärarförbund och målsmannarörelse, var både robust och hållfast. ”Förändringar bör sikta till en starkare koncentration på väl behärskade färdigheter i läsning, skrivning och räkning – och förmåga att senare i livet utnyttja dessa färdigheter – på en vidgad samhällsorientering, ett fastare inpräglade av hänsynen till medmänniskor och förmåga att samarbeta med dessa.” Inte så långt från denna ordagrant återgivna kärna kan jag ta ut ett annat citat som visar att jag inte var totalt blåögd inför program-mets förverkligande: ”Inget Schlaraffenland väntar i fjärran. De

svårigheter vi befrias från tycks mänskligheten ersätta med andra och nya.”

Just det. Om någon ska anklagas för bristerna i 1990 års skolsituation är det snarast ”mänskligheten” och möjligen 70- och 80-talens skoladministratörer i verk och regeringskansli. Det som hänt i skolan de båda senaste decennierna är i stort en direkt spegling av samhällets internationalisering på gott och ont, dess kommersialisering och brutalisering, familjelivets dramatiska förändringar, migrationen inte att förglömma. Nog tilltrorde jag mig mycket i yngre dar men en sådan bjässe har jag aldrig trott mig vara att jag vägde mer än ett fjun inför samhällsomstörtning av detta slag. För de sönderrivna skolböckerna, de trasiga väggarna, den stundom enformiga och fantasilösa skolmaten går det kanske att kommun för kommun hitta syndabockar, men de finns i så fall lika mycket bland moderata nedskärare som bland socialistiska frasaradikaler.

Nej, de som slår oss i skolberedningen i huvudet med 80-talets våldslösning och ensamföräldershushållens bekymmer är historielösa.

Det finns heller inga besvärjelseformler som skyddar oss i dag mot en alltjämt i stora stycken ond verklighet. Jag klamrar mig ändå fast vid två meningar som jag formulerade och satte på pränt för över trettio år sedan: ”Kunskapen är inte bara ett medel att slå tillbaka vidskepelsen och skräcken. Den för människorna närmare varandra i skapande arbete, i förståelse och glädje.” Det får duga som mitt svar till alla olyckskorpar och anklagare. Jag skulle rentav vilja kalla det mitt Credo.

Gunnar Helén (f. 1918), RL(fp) 1953–66 och 1970–76; ordf. i Folkpartiet 1969–75; landshövding i Kronobergs län 1965–70 och i Stockholms län 1977–84.

Ragnar Edenman: Den stora grundskolereformen¹

Herr talman! Det beslut som riksdagen efter denna debatt kommer att fatta om den obligatoriska skolans utformning, dess mål och uppgifter, blir utan tvekan av genomgripande betydelse. Det har sagts att det är det viktigaste avgörande riksdagen hittills ställt inför när det gäller skolan. Man torde få gå tillbaka ända till 1842, då vi fick vår obligatoriska folkundervisning, för att finna en parallell. Då gällde det att erkänna principen om alla medborgares rätt att erhålla åtminstone ett minimum av allmän undervisning.

I dag står vi inför beslutet att lagstifta om en nioårig obligatorisk skola, en skola gemensam för alla och som genom sin målsättning och sin organisatoriska utformning för första gången på allvar söker förverkliga demokratiska krav. En skola som följaktligen vill ge samma möjligheter och chanser åt alla, som uppställer principen om fritt val av studieväg, som vill motverka uppkomsten av falska sociala värderingar, som vill vara human med höga ideal och inte ett offentligt sorteringsverk för unga människor, värderade och mätta med skolans mått. En skola som utöver att meddela kunskaper och färdigheter är djärv nog att även vilja, för att citera skollagens första paragraf, ”främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar”.

Särskilda utskottet framhåller med all rätt, att vi står vid slutet av en skolepok och vid början av en ny. Och den nya har sannerligen länge och väl förberetts. 1940 års skolutredning, tillsatt av en konservativ ecklesiastikminister, var i och för sig ett riktigt och djärvt grepp. Men utredningens ledamöter satt fast i gamla skolpositioner, och trots flera värdefulla undersökningar kom man inte ur fläcken. När man i dag på nytt läser utredningens framställning om exempelvis sambandet mellan folkskola och högre skola har man en stark förmimelse av historiskt damm över sidorna, och likväl är det endast 18 år sedan.

¹ Anförande vid riksdagens behandling av propositionen (nr 54) angående reformering av den obligatoriska skolan den 22 maj 1962 (AK nr 22, s 43–49).

På socialdemokratiskt håll stod det också tidigt klart att 1940 års skolutredning skulle vara passé redan när den avlämnades, och i dag är det väl endast den outtröttlige professor Erik Wellander, som i Svenska Dagbladets understreckare söker hålla skolkonservatismens fana högt. Vilken fana dagens höger håller i är däremot svårt att upptäcka, om man nu över huvud taget anser att ett från ståndpunkt till ståndpunkt hoppande parti kan hålla i någonting. Men därom blir väl mera sagt i den fortsatta debatten.

Från och med direktiven för 1946 års skolkommision till särskilda utskottets utlåtande vid denna riksdag går emellertid en rak linje, som kan karakteriseras som ett krav på en nioårig skola, gemensam för alla och med klart formulerade demokratiska mål. Jag tänker inte, herr talman, tynga protokollet med en historisk översikt av det gångna reformarbetet, men de – och de finns – som i dag anser att de tagits på sängen måste ha sovit länge och djupt. Först den nu historiskt välkända s.k. Visbykommunikén sommaren 1960 tycks ha avbrutit slummern genom meddelandet att de politiska partierna enats om den slutliga utformningen av vår nioåriga obligatoriska skola. Inte minst på lärarhåll borde man ha noterat, att även 1946 års skolkommision var enig i sitt utlåtande samt att samtliga avgörande riksdagsbeslut i skolfrågan under hela 1950-talet fattats av en enhällig riksdag.

Det gäller inte blott det stora inledande skolbeslutet vid 1950 års riksdag utan även 1956 års beslut, som drog ett streck över den oklarhet, som till äventyrs vidlådde 1950 års beslut, och klart utsade att försöksverksamheten syftade till en nioårig, organisatoriskt sammanhållen obligatorisk skola, samt slutligen 1957 års riksdag, som icke blott godkände direktiven för skolberedningen – en i och för sig intressant konstitutionell händelse, som redan från början åt skolberedningen gav en fast grund och klara riktlinjer – utan även dessutom fastställde en tidsplan för den nya skolans genomförande. Det beslut vi i dag står inför är därför synnerligen väl förberett.

Mot bakgrunden av skolberedningens betänkande, skolpropositionen och utskottsutlåtandet kommer jag, herr talman, i fortsättningen huvudsakligen att beröra några mera kontroversiella ting samt anlägga några principiella synpunkter på skolreformen. Jag vill börja med vad man kallat för Visby-kompromissen, som man framför allt på högerhåll velat framställa som en veritabel kohandel av en samling politiker, utan kontakt med verkligheten och isole-

rade från allt vad pedagogisk sakkunskap heter. Jag tänker nu inte i första hand på vissa i stridens hetta hastigt hopkomna tidningsutlanderna utan håller mig officiellt till den av herr Kaijser och fröken Karlsson undertecknade högerreservationen vid punkten 1. Jag ber, herr talman, att få citera följande meningar.

”Den konstruktion av en nioårig skola, som skolberedningen gjort och som departementschefen – skolberedningens ordförande – accepterat, har inte tillkommit på så sätt att beredningens ledamöter med stöd av det stora material de många expertgrupperna ställt till förfogande sökt finna en lösning, som de var för sig funnit vara den bästa. Förslaget utgör en kompromisslösning, där ledamöter avstått från ståndpunkter, som de förut ansett välmotiverade och t.o.m. angivit som omöjliga att frånträda.” I sanning en näpen och vacker bild av skolberedningens ledamöter, högerledaren fru Birgitta Sjöqvist och, väl indirekt, även nuvarande högerledaren herr Heckscher inbegripna. Men bilden är grundfalsk.

För det första har ingen av skolberedningens experter eller expertgrupper – och de har representerat den yppersta sakkunskapen i landet – som haft med högstadiets konstruktion att skaffa inlagt något veto – tvärtom. För det andra har just erfarenheterna av försöksverksamheten med nioårig enhetsskola sagt oss att det i de flesta distrikt tillämpade systemet med sortering av eleverna efter tillval av tyska på olika linjer är olyckligt. Skolberedningen var enig om att detta system obevekligen leder till ett högstadium med en om någon tid kamouflerad treårig realskola å ena sidan och en likaledes kamouflerad högre folkskola å den andra.

För det tredje slutligen, och det är det helt avgörande, byggde skolberedningens förslag på helt nya principer, nämligen fritt val av studieväg genom högstadiet samt principen om en läroplan med tillval. Mig veterligt accepterade högern då – hur man gör i dag eller i morgon vet jag inte – principen om fritt val av studieväg, men den kan, som skolöverstyrelsen med en förkrossande argumentering påvisat, icke förenas med en linjedelning från och med årskurs 7. Därmed kunde också skolberedningens linjedelningsförespråkare lämna vad som i reservationen kallas ”tidigare ståndpunkter”, helt enkelt därför att man tog och var mottaglig för skäl som var logiska. Det var ett helt nytt läge i skolberedningen, när Visbykommunikén utfärdades.

En linjedelning måste rimligtvis förutsätta homogena klasser och sådana kan inte skapas med fritt val av studieväg. Alltså är vi tillbaka vid urval, provningar, köer och misslyckanden. Jag skall gärna medge, herr talman, att det ur snäva pedagogiska effektivitetssynpunkter sett finns vissa fördelar med homogena klasser, om man nu på dessa åldersstadier över huvud taget kan göra ett urval – jag skall återkomma härtill – men då får man också ta konsekvenserna av en tidig linjedelning. Vad jag här berört är själva kärnpunkten i differentieringsdebatten. Man har aldrig kunnat sitta mellan två stolar. Alla som har försökt har misslyckats, vilket dagens högerparti på ett lysande sätt demonstrerat. Med ett accepterande av fritt val av studieväg – jag utgår alltså från att högern i dag här i kamraren fortfarande accepterar den principen – finns det inget alternativ till det nu föreliggande förslaget. Därför har högern inget alternativ, eftersom den samtidigt av olika för mig okända skäl inte går fram efter en klart skolkonservativ linje, d.v.s. differentiering, urval och linjer. Ett sådant program är självfallet ett alternativ till det nu föreliggande förslaget.

Även om vi bortser från att homogena klasser förutsätter linjedelning måste man fråga sig, om det i en obligatorisk skola över huvud taget är möjligt att göra ett urval som fyller rimliga anspråk på att vara riktigt och rättvist. Skolberedningens vetenskapliga undersökningar undanröjer inte dessa misstankar. En av professor Kjell Härnqvist utförd undersökning belyser bl.a. differenserna mellan olika egenskaper hos en och samma individ. En ganska betydande grupp elever visar sig ha ojämna intellektuella förutsättningar för olika av skolans läroämnen. I vissa hänseenden tillhör de den bättre hälften av eleverna, i andra fall den sämre. Det numera ganska kända exemplet med de slumpvis utvalda 100 eleverna belyser allra bäst problemet. Det är ingen konst att i t.ex. modersmålet plocka ut de 50 bästa och de 50 sämsta eleverna. Men i ett annat ämne, såsom matematik, måste 15 ur den bästa modersmålsgruppen flytta över till den sämre matematikgruppen och vice versa. Enbart i två ämnen var felprocenten alltså 30. Läger man sedan till orienteringsämnena och alla de egenskaper, som för en ung människa är så väsentliga för framgång i skolan, ambition, vilja, god hälsa, föräldrabakgrund, familjebakgrund m.m., borde var och en förstå att möjligheterna att på allvar påstå att man skall kunna göra ett riktigt rättvist och rationellt urval är ganska dåligt underbyggda.

När man efterlyser homogena klasser glömmar man dessutom ofta, att det bildas såväl positivt som negativt gallrade klasser. Och om någonting borde kunna accepteras av alla är det väl, att skolan i sin organisation så långt som möjligt söker hindra uppkomsten av negativt gallrade klasser. Jag föreställer mig att vi senare i dag eller i natt kommer att få en debatt om skolans disciplinförhållanden. Jag vill som ett inlägg i den debatten påstå, att den effektivaste åtgärden i detta hänseende är att organisera den obligatoriska skolan så, att man undgår dessa negativt gallrade skolmiljöer.

Vårt samhälle har sedan länge utvecklats i klart demokratisk riktning innebärande bl.a. större likvärdighet mellan medborgarna, höjd levnadsstandard och minskade klassmotsättningar. Självfallet måste då även skolan – som är en av de största samhälleliga funktionerna – anpassas till dessa nya sociala och ekonomiska förhållanden. Vi måste med andra ord få en skola, som harmonierar med samhället i övrigt, och vi måste söka undvika att ge den obligatoriska skolan en sådan organisation att vi får ett nytt slags uppspaltnings- eller uppdelningsprogram efter utbildningsvägar eller i begåvade och obegåvade, mätt med skolans mått.

En tidig linjedelning skulle obehagligt medföra detta. Tids nog, ärade kammarledamöter, delar människorna upp sig på olika yrkesutbildningsvägar, och i näringslivet och på arbetsmarknaden fortsätter specialiseringen och uppdelningen. Vad vi vill söka motverka är att redan den obligatoriska skolan, skolan för alla, får en sådan organisation att falska sociala värderingar grundlägges. Den nya skolan vill i stället markera varje individs egenvärde, trots olikheter i exempelvis intellektuella förutsättningar, och träna eleverna i kamratligt samarbete, fortfarande trots individuella olikheter. Den som anser att detta innebär nivellering och slöseri med begåvningar, måste rimligtvis innerst inne anse att hela demokratiseringsprocessen är en enda stor nivelleringsprocess.

Nej, grundskolan innebär motsatsen till nivellering. Ingen skola har satt kravet på individualiserad undervisning högre. Skolberedningen framhåller med all skärpa, att i centrum för skolans verksamhet står den enskilde eleven och att utgångspunkten för skolans arbete måste vara aktningen för elevens människovärde, för hans personlighet och egenart. Målet blir därför att söka hjälpa varje elev till en allsidig utveckling. Riktningen för skolans strävan har vidare angivits vara en strävan att fostra människor till tillräcklig

beredskap för att möta de krav som livet i vår tids samhälle ställer på dem. Det innebär bl.a. att skolan har att bidra till elevens arbetsfostran, d.v.s. en fostran genom arbete och för arbete samt till – inte minst – en positiv inställning till arbete av olika slag. Detta mål kan aldrig främjas av en uppdelning i 13-årsåldern på teoretiska och s.k. praktiska linjer.

Men, säger någon, kanske flera, detta är endast ideal, svåra att nå. Till det vill jag svara att utan ideal är en verklig demokrati omöjlig. Då återstår endast att låta människorna ställa upp på startlinjen och sedan släppa i väg dem i en allas konkurrens mot alla. Om de som kommer först dessutom fått samhällets auktorisation på att de är bäst, ja, då har vi kommit långt på vägen mot en fulländade meritokratiens samhälle och långt bort från demokratiens uppfattning om alla människors lika värde.

Jag övergår härefter till att något beröra de praktiska förutsättningarna för reformens genomförande. Ett gynnsamt utgångsläge är då först och främst den stora enighet som rätt och råder om det nu föreliggande förslaget. Skolberedningen var sålunda enig ända tills högern i slutögonblicket gjorde sitt numera beryktade avhopp – dock icke från de bärande principerna. I motsats till vad som görs gällande i reservation nr 1 var remissinstansernas uppslutning kring skolberedningens förslag helt överväldigande. Jag nöjer mig med att hänvisa till handlingarna. De talar verkligen för sig själva.

Bakom särskilda utskottets utlåtande står likaledes en stor och betryggande majoritet. Ingen som något känner stämningarna ute i kommunerna, inom de stora organisationerna och i näringslivet kan bestrida att det är en allmän önskan, att riksdagen nu fattar ett beslut i enlighet med det nu föreliggande förslaget. Man vill ha ett definitivt besked om skolans utformning. Försöksverksamheten och osäkerheten har varat länge nog. Inte minst på lärarhåll och skolledarhåll vill man på nytt känna fast mark under fötterna, och framför allt vill man undvika den beska högermedicinen att föra över skolstriden på det lokala planet.

Men var står lärarna – de som ska föra ut reformen i levande livet? Har inte nyligen 11 000 lärare protesterat mot bestämmelsen om de sammanhållna klasserna i sjuan och åttan? Först är då att säga, att skolan givetvis är en hela folkets angelägenhet, för att citera utskottet, och skolans uppbyggnad kan därför inte i första hand betraktas som en angelägenhet för fackmännen på skolans område



De stora skolreformerna som beslutades på tvåkammarriksdagens tid bereddades ofta i särskilda utskott. Bilden visar det "skolutskott" som förberedde 1962 års grundskolebeslut. Sittande fr. v. Martin Widén, Ernst Olsson, Thure Dahlberg, Rolf Kaijser, Lars Larsson, Erik Källqvist, Alva Myrdal, Emil Näsström (ordf.), Gunnar Helén (v. ordf.) Stellan Arvidson, Mary Holmqvist, Eva Karlsson, Johannes Blidfors, Carl-Eric Johansson och Thorvald Källstad. Stående fr. v. Jonas Orring (sekr.), Uno Hedström, Nils Hjort, Dagmar Ranmark, Nils Nestrup, Hans Nordgren, Einar Hægglom, Elvira Holmberg, Morgan Abrahamsson (bitr. sekr.), Sven Ekström och Henning Carlsson. (Foto: Hernried)

utan som en samhällsfråga i vidare mening. Lärarna själva har icke heller ifrågasatt någonting annat, utan har endast använt sin medborgerliga rätt att i en för dem viktig fråga säga sin mening. Något som helst hot om obstruktion eller passivt motstånd har över huvud taget aldrig någonsin framkommit från lärarhåll.

Lojaliteten mot i laglig ordning fattade beslut kan icke ens ifrågasättas. Det är vidare att observera, att de 11 000 lärarna icke vänder sig emot förslaget om sammanhållna klasser som sådant utan mot vad de anser vara alltför bindande generella bestämmelser. Personligen har jag närmast sett aktionen som ett uttryck för oro och osäkerhet inför en ny arbetssituation. Det är därför av största vikt att lärarna ges allt det stöd, som är möjligt för att underlätta övergång-

en. Men framför allt bör framhållas, att den skola vi nu kommer att få utrustas med helt andra resurser än vår nuvarande och att följaktligen lärarnas situation och möjligheter att förverkliga den nya skolan blir helt andra än i dag.

För det första kommer övergången till det nya högstadiet att ske successivt efter en viss övergångstid – i normalfallet två år. Skolbyggnadskvoten har fått en verkligt kraftig ökning och är nu sådan att lokalfrågorna borde kunna lösas i takt med övergången till grundskolan. Utöver i propositionen föreslagna kvot om 350 miljoner kronor kommer ytterligare medel att ställas till förfogande i sysselsättningsfrämjande syfte.

Förslaget om sänkning av elevantalet i klasserna är sådant, att det rimligen måste innebära en avsevärd förbättring i lärarnas arbets-situation. Propositionens delningsregler är generösa. Jag tror, herr talman, att jag vågar säga att vi med det nu föreliggande förslaget förmodligen får det lägsta elevantalet i världen. Den som gör gällande att propositionens delningsregler inte är generösa måste ha tappat kontakten med den verklighet i vilken även skolan befinner sig.

En i grunden radikalt ändrad situation för lärarna måste även den genomgripande upprustningen av skolans tillgång på olika slag av undervisningshjälpmedel innebära, liksom den hårda satsning på lärarfortbildning och information om skolreformen som regeringen nu föreslår. På något längre sikt bör även en reformerad lärarutbildning komma in i bilden.

Mot bakgrunden av denna skolmiljö förefaller icke samhällets krav på lärarna att vara orimligt. Undervisning i sammanhållen normalklass – något annat är det icke fråga om – är dessutom långt ifrån oprövad. Från försöksverksamheten börjar nu framkomma ett i allt rikhaltigare erfarenhetsmaterial, folkskolan har en sekellång erfarenhet, och internationellt lämnar framför allt USA och Sovjet positiva erfarenheter. Det vore därför mer än egendomligt, om Sverige med sin långa skoltradition och höga lärarstandard icke skulle kunna genomföra ett undervisningssystem som den överväldigande majoriteten av medborgarna anser vara en förutsättning för att nå de mål vi uppställt för den nya skolan.

Det komplex av skolfrågor vi i dag kommer att behandla är stort och omfattande. Varje försök att i ett begränsat anförande spänna

över hela fältet är dömt att misslyckas. En rad talare – föreställer jag mig – kommer att belysa reformen från andra utgångspunkter. Avslutningsvis vill jag därför, herr talman, endast ta upp ett par frågor gällande grundskolans påbyggnader och i största korthet beröra huvudlinjerna i den kommande utbildningspolitiken.

Vill man försöka fånga det utmärkande för den aktuella situationen, är det att hela utbildningskomplexet hänger samman. Man kan sålunda inte behandla grundskolan utan att mycket starkt snegla mot vad som skall komma därefter. Även arbetsmarknaden kommer in i bilden, och det är ingen tillfällighet att frågan om yrkesorienteringen i grundskolan fått så stort utrymme i den allmänna debatten.

Jag har sagt det förr, och jag vill upprepa det nu, att utbildningspolitikens huvudproblem under 1960-talet blir att söka uppfylla ett allt starkare krav på styrning av tillströmningen till olika utbildningsvägar och att göra detta med en så långt som möjligt bibehållen frihet för den enskilde att välja studieväg. Vi står här inför ett av demokratins ständiga problem: att förena frihet för den enskilde med samhällets krav på effektivitet men också med individens krav på en sysselsättning, som svarar mot erhållen utbildning.

När vi i den nya skolan söker göra teoretiska och praktiska studievägar likvärdiga, har det utöver bestämda demokratiska och sociala värderingar också funnits en mycket praktisk och konkret motivering, nämligen att försöka undvika en snedvridning av utbildningsväsendet i ensidigt teoretisk riktning.

På gymnasieplanet finner vi i stort sett samma problematik: risken för en snedvridning av utbildningen mot allmänteoretiska utbildningsvägar. Kammarens ledamöter har fått situationen beskriven i samband med olika förslag om utbyggnad av fackgymnasier. Vidare har antalet nyinskrivna vid de icke spärrade fakulteterna med 2 400 eller 50 procent överstigit universitetsutredningens för endast några år sedan utförda prognos.

Vilken politik skall vi då föra, om vi vill behålla den enskildes rätt att fritt välja studieväg och samtidigt avvisar tanken att spärra de nu fria fakulteterna? Svaret blir att vi måste skapa alternativ, och det är här fackskolorna kommer in i bilden. Skall nämligen utvecklingen med någon som helst utsikt till framgång kunna styras och tillströmningen till gymnasierna hållas inom rimliga gränser, måste andra valmöjligheter erbjudas, valmöjligheter som för den enskilde framstår som lockande inte minst ur arbetsmarknadssynpunkt. Jag

tror för min del att fackskolorna kommer att bli ett sådant alternativ. De avser att föra fram eleverna till en karaktärsbunden men icke alltför starkt specialiserad utbildning. En för tidig specialisering är vanskelig mot bakgrunden av vår allmänna okunnighet om den framtida arbetsmarknadens struktur.

Om man tar hänsyn till de 10 000-tals människor, som i dag med hjälp av kvällskurser, korrespondensundervisning etc. utbildar sig och det starka tryck, för vilket yrkesskolväsendet är utsatt, finns det säkerligen ett stort underlag för de nya fackskolorna. Men de kommer säkerligen och kanske framför allt att utöva dragningskraft på de unga, som önskar en fortsatt utbildning efter grundskolan utan att därför ha några bestämda universitetsplaner. Det är följaktligen luckan mellan gymnasier och yrkesskolor som fackskolorna vill fylla. Riksdagen kommer vid ett senare tillfälle att få ta ställning till utformningen av fackskolorna, varför jag nu kan gå förbi den frågan.

Herr talman! Det är självfallet, att utbildningens expansion måste ses som ett dynamiskt utvecklingsproblem. Utvecklingen kan försiggå i olika takt och i olika dimensioner. En avvägning måste också ständigt ske mellan utvecklingen på olika nivåer, t.ex. grundskola kontra fackskola – det kommer säkerligen att bli konflikter om vad som skall gå först – allmänna gymnasier kontra fackgymnasier, yrkesutbildning etc. Den samlade kostnadsramen kommer förvisso att vara begränsad även i fortsättningen, likaså tillgången på lokaler och lärare.

Vad som däremot inte är begränsat – dess bättre – är det allmänna intresset för skola och utbildning. Många starka krafter kommer att driva på. En fortlöpande diskussion om utbildningens betydelse kommer att väcka allt fler unga människor till insikt om nyttan av att skaffa sig bättre utbildning, och bättre utbildning är i de flesta fall liktydig med längre utbildning. Det kommer med andra ord att bli ett enormt tryck på utbildningssektorn, som redan är en av de största i samhället. Skolpolitiken måste därför i fortsättningen med än starkare skäl än hittills sättas in i de stora samhällspolitiska perspektiven. Den angår oss alla. Det är därför skolreformen också är en stor samhällsreform.

Ragnar Edenman (f. 1914) RL(s) 1949–68; ecklesiastikminister 1957–67; landshövding i Uppsala län 1967–80.

Olof Palme:

Ett instrument för ökad jämlikhet¹

Under senare tid har glädjande nog förts en debatt om de mer långsiktiga målen för utbildningspolitiken på alla stadier. I hög grad har debatten gällt den akademiska undervisningen och jag har envist förfäktat att man inte kan ha separata målsättningar för olika delar av vårt utbildningssystem, utan att utbildningspolitiken som helhet måste vägledas av vissa övergripande målsättningar. I korthet kan följande fyra mål anges för vår skolpolitik.

För det första har utbildningen stor betydelse för de ekonomiska, sociala och kulturella framstegen. Det är klarlagt att yrkesskicklighet och teknologiskt kunnande ger en betydande ekonomisk avkastning. Utbildningen är vanligen, både för samhället och den enskilde individen, en lönsam investering. Men utbildningen har framstegsvärden som inte enbart eller omedelbart kan mätas i ett väluppfosttrat beteende hos produktionsindex. Framsteg på de sociala och kulturella områdena förutsätter ofta tillgång till specialutbildad personal. En hög allmän bildningsnivå gör det lättare för människorna att behärska den tekniska utvecklingen och styra den i önskad riktning. Utbildningen kan skapa en gemensam kulturell miljö och förbättrade möjligheter till kommunikation mellan människorna.

Förväntningar om lönsamhet är utan varje tvivel en avgörande förklaring till att flertalet länder varit beredda att satsa mycket hårt på att bygga ut sitt utbildningsväsen. Även i framtiden kommer med all sannolikhet detta motiv att vara betydelsefullt, men jag instämmer med de kritiska röster som varnar för att låta enbart snäva lönsamhetskriterier styra utbildningspolitiken. Det har sina risker att rita upp teknokratiska kurvor mot framtiden. De kan alltför lätt förvandlas till kurvor som går i riktning mot ökad omänsklighet i ett samhälle och en värld där människor ändå skall uthärdas tillsammans.

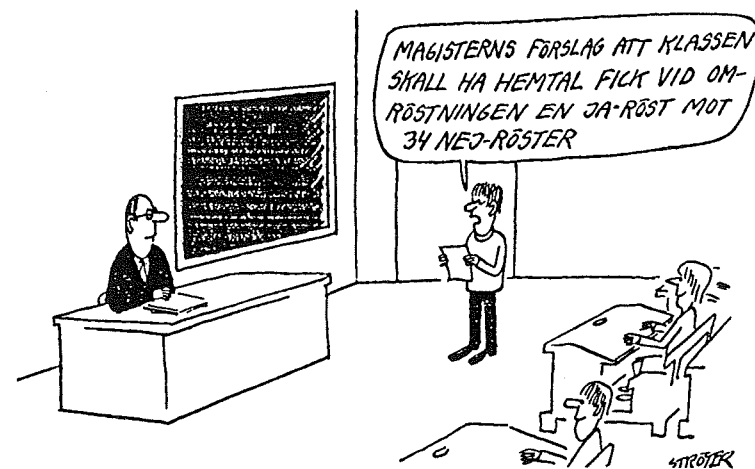
¹ Utdrag ur anförande i riksdagen den 4 december 1968 i samband med behandlingen av proposition (nr 129) ang. revidering av läroplan för grundskolan (AK 1968, nr 41).

För det andra är utbildningen betydelsefull för den enskilda människans möjligheter att förverkliga sig själv. Det finns naturligtvis exempel på motsatsen. Utbildning kan vara en metod att snöra av och snöra in. Men man brukar säga att utbildningspolitikens mål är att ge varje människa chansen att till det yttersta av sin förmåga utveckla sin personlighet och sina inneboende möjligheter. Utgångspunkten är att vi alla har möjlighet att ständigt växa och förändra oss. Då blir utbildning ett viktigt redskap.

För det tredje: Utbildning är en förutsättning för en vital demokrati. Utan en tillräckligt hög bildningsnivå, oavsett på vilka vägar den har uppnåtts, förblir demokratin en formalitet, som i grunden inte förändrat det gamla samhällets auktoritära funktionssätt. Okunigheten är den säkraste garantin för fåtalets kontroll över samhället. Därutöver kan utbildningen förmedla den upplevelse av samarbete och gemenskap och stimulera den självständighet i åsiktsbildningen och den kritiska analys av företeelser i omvärlden som man också brukar betrakta som förutsättningar för en fördjupad demokrati. Samhällskritiken i vid mening blir därför ett centralt mål för utbildningspolitiken.

För det fjärde: Utbildningspolitikens mål är att skapa ökad jämlikhet i samhället. Det gamla klassamhället reste höga murar framför skolans port. Utbildningen var en metod att värna indelningen av människor i fack och fallor med börden, penningen och den sociala ställningen som måttstock. Men utbildningen kan också användas i rakt motsatt syfte. Den kan användas för att bryta ned klasskillnader i stället för att permanenta dem, den kan utnyttjas för att skapa likvärdighet i stället för självhävdelse. Därmed avses naturligtvis något betydligt vidare än den rätt snäva och slappa tanken att alla formellt skall ges samma chans efter ett startskott, som man tror sig göra gemensamt.

Detta är klart politiska mål. De anger att utbildningen utgör ett av de viktigaste medlen för att förändra samhället. De har utgjort drivkraften för den svenska utbildningspolitiken under det senare decenniet. Dessa mål är inte alltid samstämmiga. I praktiken uppstår ofta målkonflikter, som tvingar till en avvägning. Jag vill inte heller påstå att de alltid omfattas av allmän enighet. Den politiska debatten – och stundom striden – om utbildningspolitiken förklaras väsentligen av olika uppfattningar om dessa mål och om den kon-



Elevdemokrati var i hög grad aktuell 1968 och skulle enligt Poul Ströyer kunna genomföras så som bilden visar.

kreta avvägningen dem emellan; det är naturligtvis legitimt och självklart i en demokrati.

Det förslag som nu ligger på riksdagens bord vill jag se som en konkret tillämpning av dessa långsiktiga mål för utbildningspolitiken. Det är naturligtvis först och främst fråga om en höjning av utbildningsstandarden i vårt samhälle generellt sett, om att bygga en större, gemensam grundval för alla människor i den svenska demokratin, vilket har betydelse för yrkeslivet, för att ett demokratiskt samhälle skall fungera och för att skapa en värdegemenskap i samhället. Det har skett en ofantligt snabb kvantitativ utveckling av utbildningsväsendet. På 1930-talet fick nio ungdomar av tio nöja sig med den sexåriga folkskolan. Från och med i höst är den nioåriga grundskolan genomförd i hela landet; man börjar nu genomföra högstadiet på de sista platserna. Innevarande budgetår går 85 procent av en årskull sextonåringar i grundskolans sista årskurs, och inom tre år omfattar den nioåriga skolan alla barn och ungdomar i åldern sju till sexton år.

Förslaget om ett fritt valt arbete är ett uttryck för en strävan att anpassa skolan till eleverna, att stimulera deras aktivitet. Samma

grundsyn bär upp de riktlinjer för arbetstrivsel, elevvård och elevdemokrati som regeringen i våras utfärdade till skolöverstyrelsen. Jag kan inte ta upp alla de problemen; jag vill bara nämna två som jag anser centrala. Vi skall i skolan satsa särskilt på dem som har det svårt. Det anser vi numera vara självklart när det gäller fysiskt handikappade elever, t.ex. syn- och hörselskadade. Men samma grundsyn måste vi ha styrka nog att tillämpa när det gäller elever, hos vilka svårigheterna kommit till uttryck på ett vagare sätt: i olust, leda, oförmåga att "hänga med". Ofta kan dessa svårigheter ha en social bakgrund. Somliga vill komma till rätta med problemet genom att så att säga förmäna dessa elever utbildning, genom att hitta på metoder att bli av med dem. Men man kan vara förvissad om att svårigheterna i så fall blir än större.

Det andra jag kortfattat vill ta upp är att ett positivt drag i dagens skola är elevernas vilja att ta ansvar. Den skall vi med glädje ta till vara – den är viktig för skolans utveckling. Eleverna besitter ju en unik kunskap, nämligen kunskapen om elevernas sociala verklighet. Att tillvarata denna vilja till ansvar är vidare ett sätt att förbereda eleverna för deras uppgifter i det demokratiska samhället. Vi kan inte gärna tala om en fördjupad demokrati i vårt samhälle, om vi icke ger ungdomen chansen att redan i skolan tillämpa demokratiska arbetsmetoder.

Jag har besökt en del försöksskolor. Vid Eira-skolan har man ett slags klassrumsdemokrati redan i första klassen. Det är naturligtvis inte stora skolproblem och utbildningspolitiska målsättningar som där behandlas, men eleverna får en praktisk övning i att formulera en ståndpunkt, att ta hänsyn till andra och att resonera sig fram till en gemensam uppfattning.

Vi är beredda till rätt radikala försök när det gäller att öka elevinflytandet och elevansvaret, när det gäller att skapa demokratiska samarbetsformer inom skolans värld, som naturligtvis inte bara omfattar lärare och elever utan också all den övriga personal som är verksam i skolan och som också besitter unika kunskaper och erfarenheter, vilka vi har anledning att ta vara på. Enligt de riktlinjer som regeringen drog upp på initiativ av skolöverstyrelsen pågår nu ett utredningsarbete i en arbetsgrupp – SISK – inom skolöverstyrelsen, och jag är övertygad om att skolöverstyrelsen utnyttjar de resurser i form av pedagogiska institutioner, försöksskolor m.m.

som står till buds, för att skapa erforderligt underlag för ett praktiskt, konstruktivt handlande.

Det är ju vanligt, inte minst i den rörelse jag tillhör, att man fäster stora förväntningar vid skolan. Det har vi alltid gjort. I skolan skulle det nya samhället växa fram, där skulle den nya tidens människor formas, där skulle idéerna om solidaritet och gemenskap mellan människor förverkligas. Men så lätt är det inte. Det gamla samhällets värderingar och idéer slår alltid obönhörligen tillbaka i skolans värld. I skolan vill vi skapa jämlikhet, men hur skall detta lyckas om eleverna vet att de efter skolan träder ut i ett samhälle som präglas av klassgränser och orimliga inkomstklyftor? Det talas i skolan om likvärdighet mellan olika former av utbildning och om fritt val efter intresse och fallenhet. Men vad hjälper det, om eleverna och deras föräldrar är medvetna om att detta fria val blir bestämmande för inkomst och s.k. status, för ställningen i den allmänna hackraden så att säga? Vi vill förverkliga demokrati i skolan, men om människorna får lära sig att medinflytande är någonting som man har litet grand av när man är liten och går i skolan men som man däremot förmenas när man blir stor och är en kugge i produktionen, då börjar de kanske tvivla på demokratin.

Det är ett enkelt konstaterande av att jämlikhetens samhälle aldrig kan stiga fram som en fågel Fenix ur skolans värld. Det måste alltid finnas samklang, ett samspel mellan skolreformerna och den omdaning som sker av samhället utanför skolans murar. Försummar vi detta samspel kan skolan lätt förvandlas till elitsamhällets och konkurrenssamhällets bastion.

Men samtidigt har de rätt som ställer kraven och förväntningarna på skolan högt. Skolan är och förblir en nyckel till att avskaffa klassamhället. Det finns därvidlag inga enkla patentlösningar men det finns den ständiga ihärdigheten att försöka forma om en trög verklighet och den ständiga strävan att gripa sig an de otaliga konkreta problemen från en gemensam grundsyn. Vi har ingen anledning att mot bakgrunden av de erfarenheter som gjorts här under tjugo år, efter kriget, se med pessimism på framtiden.

Det råder väl ingen tvekan om – det vågar jag säga, eftersom jag är ganska ny i det här arbetet – att vi allmänt sett ligger långt framme internationellt i fråga om takten i utbyggnaden och vad beträffar nya idéer i skolpolitiken. Utländska kolleger och experter kom-

mer hit och ställer ständigt samma frågor: Hur orkar ni hålla detta tempo i reformarbetet på utbildningens område? Hur lyckas ni trots allt få fram så mycket pengar från stat och kommun till skolan? Hur lyckas ni få opinionen att acceptera så stora förändringar?

Förklaringen är, och det är därför jag avslutningsvis tar upp det, väsentligen ideologiskt ett resultat av att man omfattar de målsättningar som ställs för skolan. De är kanske inte i första hand att söka i det arbete som utförs i kanslihuset eller det utmärkta arbete som görs i detta hus, i debatterna i denna sal, inte heller hos de förträffliga grupper som är verksamma i skolan inom sitt yrke. Förklaringen är att finna långt ute på fältet skulle jag vilja säga. Skolpolitiken är förankrad hos otaliga människor ute i kommuner och landsting som fört fram skolpolitiken i centrum för sin politiska gärning. De har gjort det inte bara för att höja nationalprodukten, även om det naturligtvis är en viktig sak, utan de har gjort det på grundval av en enkel demokratisk jämlikhetsidé som går långt ut över den begränsade tanken om lika möjligheter för alla. Det är fråga om att i praktiken erkänna att alla har lika värde. Denna ideologiska medvetenhet har under mycket lång tid, tror jag, utgjort den väsentliga styrkan i svensk skolpolitik.

Den slutsats vi härav bör dra är sannerligen icke förnöjsamhet. Tvärtom – slutsatsen blir väl att vi än starkare måste spanna våra krafter för att ta itu med alla de brister som ännu finns kvar och alla de lockande möjligheter som väntar på att förverkligas. Den reform som riksdagen i dag under betydande enighet står i begrepp att förverkliga ser jag som ett viktigt steg i förverkligandet av de långsiktiga målen för utbildningspolitiken. Jag ser den som ett möjligt steg mot ökad jämlikhet och en mera vital demokrati.

Olof Palme (1927–1986), RL(s) 1958–86; utbildningsminister 1967–69; statsminister 1969–76 och 1982–86.

Hans Löwbeer: En praktisk lektion i samhällskunskap

Det hände mycket på utbildningsfronten under åren 1950–1980, den period då jag hade förmånen att få arbeta med utbildningsfrågor. Det finns ofantligt många intressanta minnesbilder att kommentera. Men jag har funnit – med visst nöje – att det är svårt att utveckla en någorlunda tillfredsställande analys av något händelseförlopp på ett begränsat antal sidor. Anledningen är att utbildningspolitiken under den här tiden – när man ser på den i backspegeln – verkligen ter sig långsiktigt sammanhängande och ”rullande”. Då räcker det inte med något tiotal sidor, då behövs snarare ett verk som Sixten Marklunds *Skolsverige 1950–1975* (Utbildningsförlaget 1980–1988). Det är en utmärkt och heltäckande källa till kunskap om och analys av händelseförloppet i skolan under dessa år. Livet i SÖ under min tid där har dessutom Hans-Erik Östlund skarpsynt och träffande berättat om i *Skolskjuts* (Carlssons 1992). Flera kunskapskällor behövs egentligen inte.

Därför har jag valt att berätta om och kommentera en alldeles singuljär upplevelse under min SÖ-tid, om vilken det inte skrivits särskilt mycket, nämligen skolkonflikten hösten 1966.

Förhandlingsrättsreformen

1965 års reform av de offentliga tjänstemännens förhandlingsrätt innebar att de även fick formell medbestämmanderätt över sina löne- och anställningsvillkor. De fick möjlighet att sluta kollektivavtal, de fick tillgång till de konventionella fackliga stridsmedlen och överhuvudtaget blev de i stort sett inpassade i det regelsystem som i övrigt förekom på arbetsmarknaden. Arbetsgivaren – staten – fick i sin tur rätt till lockout. Behövliga avtal för att befästa övergången till ett kollektiv avtalssystem för statens tjänstemän och lärare vid det kommunala skolväsendet trädde i kraft den 1 januari 1966. I 1966 års avtalsrörelse skulle nu det nya systemet prövas i praktiken. Redan detta första år kom såväl strejk- som lockoutvapnet att utnyttjas, nämligen i konflikten på undervisningsområdet mellan Sta-

tens Avtalsverk (SAV) och Sveriges Akademikers Centralorganisation (SACO).

Egentligen var det konstigt att det aldrig under det långdragna förberedelsearbetet inför förhandlingsrättsreformen kom fram några verkligt allvarliga och kraftfulla protester mot tanken att en offentlig verksamhet skulle kunna inställas till följd av avtalsenliga stridsåtgärder. På det privata området används stridsåtgärder i första hand som ekonomiska påtryckningsmedel gentemot motparten. För tredje man finns i regel ersättningsvaror eller alternativa tjänsteprestationer att tillgå på marknaden under en konflikt. Men på det offentliga området är situationen en helt annan. Samhällets affärsdrivande verksamhet är naturligtvis ganska likartad med det privata området, men när det gäller samhällets prestationer inom områden som t.ex. sjukvård, utbildning, polis, åklagare och domstol finns inte samma ekonomiska incitament för parterna utan där är det i första hand tredje man som blir lidande, oftast utan tillgång till någon marknad för likvärdiga prestationer; arbetsgivaren ibland t.o.m. tjänar ekonomiskt på en konflikt utan att ha några uttalade vinstekonomiska mål för sin verksamhet. Just skolväsendet utgör ett ovanligt renodlat exempel på ett område där tredje mans reaktioner är ett av arbetsinställensens centrala påtryckningselement. Visserligen hade man kommit överens om vissa regler för att förhindra samhällsfarliga konflikter, men redan 1966 års konflikt visade på svårigheterna att enas om tillämpningen av dessa regler. Som framgår av Lars Tobissons beskrivning i hans doktorsavhandling "Framväxten av statstjänstemännens förhandlingsrätt" (Jurist- och Samhällsvetareförbundets Förlags AB, 1973) förekom under det senare skedet av förarbetena, som i stor utsträckning skedde i form av överläggningar och förhandlingar mellan civildepartementet och personalorganisationerna ingen djupare diskussion om vad som händer med tredje man vid en arbetskonflikt på det offentliga området. Personalorganisationerna tryckte på utan hänsyn till andra intressen än sina egna och politikerna ville nog inte göra förhandlingsrätter till en politisk stridsfråga. Tidsandan i 1960-talets samhälle var ingen bra jordmån för det.

Stridssignaler

Under våren 1966 enades SAV och SACO, SR och TCO-S om att förhandla om alla aktuella lärarlönefrågor i ett sammanhang. För-

handlingarna pågick fram till den 9 september 1966, då man konstaterade att någon överenskommelse inte kunde nås genom fortsatta förhandlingar direkt mellan parterna, varför förhandlingarna strandade. SAV, SR och TCO-S var ense om att begära en förlikningskommission, medan SACO ville avvakta. Den 13 september varslade SACO om strejk och blockad fr.o.m. den 21 september för bl.a. rektorer, studierektorer och lärare vid vissa gymnasier i Stockholm, Malmö och Lund samt rektorer och studierektorer vid grundskolan i Malmö.

SACO accepterade emellertid en vädjan från de utsedda medlarna att uppskjuta de varslade konfliktåtgärderna så länge medlingsarbetet pågick. Måndagen den 10 oktober skulle parterna svara på en trevare från medlingskommissionen. SAV accepterade förslaget och SR och TCO-S förklarade sig beredda att fortsätta förhandlingarna, medan SACO helt avvisade förslaget. Förhandlingarna med SACO var därmed strandade. Den strejk och blockad som tidigare varslats, utlöste SACO *fr.o.m. den 13 oktober*.

Så började upptrappningen. Den 12 oktober varslade SAV om allmän lockout *fr.o.m. den 20 oktober* av alla SACO-anslutna lärare, timlärare, ämneslärarkandidater m.fl. vid bl.a. alla grundskolors högstadier och alla gymnasier och lärarutbildningsanstalter. SACO svarade den 13 oktober med varsel om allmän strejk och blockad *fr.o.m. den 24 oktober t.o.m. den 26 oktober* för bl.a. alla sina statstjänstemän och för SACO-anslutna skoldirektörer, rektorer, studierektorer och lärare, dock att för dels de tjänstemän som angetts i SACO:s varsel den 13 september, dels bl.a. tjänstemän vid SÖ och länsskolnämnderna och skoldirektörer, rektorer och studierektorer strejken skulle fortsätta *även efter den 26 oktober*. SACO beslöt därefter ytterligare några strejkvarsel i syfte att nå jämbördighet med motparten i fråga om dispensmöjligheter.

SÖ-aktivitet

På söndagskvällen den 9 oktober ringde jag till Jonas Orring och Maj Bosson-Nordbö. Alltsedan det ursprungliga strejkvarslat i september hade vi överlagt i saken med företrädare för länsskolnämnder, skolstyrelsen och skolledningarna i Stockholm, Malmö och Lund, som ju först skulle drabbas av konflikten. Vi hade då diskuterat skolpliktens och närvaroskyldighetens innebörd för eleverna och hur man skulle kunna hålla skolan i gång utan de SACO-anslutna lä-

rarna. Någon tillnärmelsevis fullständig överblick över alla frågor fick vi naturligtvis inte under dessa överläggningar, men det var utomordentligt bra att tillsammans få diskutera något som ingen av oss varit med om tidigare. Problemlistan blev lång, men några beslut fattade vi inte vid de här överläggningarna.

På söndagskvällen visste jag, som medlem i SAV:s styrelse, att SACO med största sannolikhet skulle förkasta medlingstrevare och utlösa sitt strejkvarsel. Jonas, Maj och jag blev ganska snabbt ense om att skolan skulle hållas igång genom att eleverna skulle arbeta med självstudier under de timmar, som annars skulle ha letts av strejkande lärare, och att det gällde att använda alla lagliga möjligheter för att begränsa konfliktens skadeverkningar gentemot eleverna. Vi avslutade våra telefonsamtal med att var och en lovade att tänka över vilka frågor kring konflikthanteringen vi skulle ta upp nästa dag på SÖ:s sedvanliga chefsammanträde.

Vid det här tillfället hade vi säkert klart för oss att den närmaste tiden skulle bli mycket jobbig och påfrestande för alla berörda, men vi anade inte riktigt vilken oerhörd mängd av beslut – formella och informella – som måste komma att fattas och vilket omfattande arbete som måste läggas ner på information och samordning.

Nästa morgon, måndagen den 10 oktober, hade vi chefsammanträde i SÖ. Chefsammanträdet var den informella benämningen på SÖ:s ledningsgrupp som bestod av verkschefen, överdirektören, avdelningscheferna samt cheferna för de två stabsorganen informationssektionen och utredningssektionen. Vi satte igång med att förteckna och fördela alla av den förestående strejken betingade arbetsuppgifter. Det viktigaste vid detta tillfälle var emellertid att utforma riktlinjerna för skolöverstyrelsens och skolmyndigheternas policy under konflikten.

Redan samma dags eftermiddag gjorde jag på SÖ:s vägnar ett TT-uttalande, i enlighet med vad vi kommit fram till på förmiddagen. Jag värdjade till alla berörda elever och föräldrar att göra allt vad de kunde för att eleverna skulle kunna fortsätta att arbeta med självstudier, i första hand med hjälp av läroböcker och annat material som de hade fått ut och som i övrigt fanns i skolorna. Alla elever skulle gå till skolan som vanligt och närvara vid de lektioner som hölls av icke strejkande lärare. Alla skolmåltider skulle serveras som vanligt och därför utnyttjas som vanligt. Skolhälsovården skulle också vara

i funktion. Skollokaler, bibliotek och specialinstitutioner skulle hållas tillgängliga för elevernas självstudier.

Elever och föräldrar uppmanades vidare att observera meddelanden i skolan från skolstyrelsen och de organ som hade hand om ungdomsfrågorna. Det gällde också att följa med i dagspressen, lyssna till skolradion och se på skol-TV och ta rätt på och utnyttja de arrangemang, som ordnades för den ökande fritidssysselsättningen (fritidsgrupper, fritidshem, studiecirkel, ungdomsgårdar, museer, folkbibliotek, idrotts- och friluftsanläggningar etc). Folkbildnings-, idrotts- och ideella organisationer uppmanades att i samråd med den lokala skolledningen ordna sysselsättning för studerande som drabbades av konflikten.

Elevråden uppmanades att ta direkt kontakt med skolstyrelsen för att samverka om olika åtgärder. Föräldrarna rekommenderades att hålla kontakt med sina klassombud och dessa i sin tur med föräldraföreningarna för olika åtgärder. Målsmännens riksförbund skulle enligt löfte komma att utfärda råd och anvisningar.

Till sist underströk jag, att i det här extraordinära läget kunde inte stadgar och andra formella bestämmelser och föreskrifter gälla som vanligt. Alla uppmanades att handla efter vad förnuftet bjuder, om osäkerhet skulle råda i någon situation. Både SAV och SÖ skulle ge råd och anvisningar genom skriftliga meddelanden så fort som möjligt.

Självstudieanvisningar

Genom heroiska insatser av Maj Bosson-Nordbö och hennes medhjälpare kunde SÖ:s anvisningar till elever och föräldrar under lärarkonflikten distribueras i skolorna på torsdagsmorgonen den 13 oktober, då strejken började. Där underströks inledningsvis att skolplikten inte upphörde i och med strejken, inte heller närvaroplikten i gymnasiet och fackskolan. Icke SACO-anslutna lärare skulle fortfarande undervisa i skolan. Eleverna skulle därför gå till skolan i vanlig ordning för att följa förekommande undervisning och ta del av de anvisningar om lämnades. De här anvisningarna gällde för en första tvåveckorsperiod. Anvisningar för ytterligare en tvåveckorsperiod förutskickades finnas tillgängliga för varje elev måndagen den 24 oktober.

Förutom råd och anvisningar om hur studierna kunde organiseras i de ämnen, där ingen lärarledd undervisning förekom och om

utnyttjande av skolradio och skol-TV och övriga hjälpmedel för självstudier, innehöll SÖ:s budskap särskilda råd beträffande självstudier i ämnena svenska, engelska, tyska, franska, matematik och orienteringsämnena i åk 7-9 och i svenska, moderna språk, matematik och tekniska ämnen i gymnasiet och fackskolan.

Internt slit

Förutom allt arbete med dessa anvisningar hade SÖ att hålla kontakt med och samordna sina egna arbetsuppgifter under konflikten med en rad myndigheter, organisationer o.d. De mest frekventa kontakterna gällde naturligtvis skolstyrelser och skolledningar – de sistnämnda så länge de inte var uttagna i strejk – och länskolnämnderna, Målsmännens riksförbund, Sveriges Radio, brevskolorna och studieförbunden, UKÄ och SAV. Med det sistnämnda verket stod SÖ i kontakt praktiskt taget oavbrutet för att lösa uppkommande konfliktproblem och klara ut dispenser för olika funktioner, t.ex. specialundervisningen för handikappade i grundskola och gymnasium.

När det gällde SÖ:s interna arbete, var det viktigt att få igång överprestationer i fråga om alla de slag av kortsiktiga konfliktärenden, som naturligtvis skulle ha prioritet, och ändå vidmakthålla det långsiktiga ordinarie arbetet på en acceptabel nivå: vi jobbade ju bl.a. med uppföljning av grundskolereformen, ny läroplan för grundskolan, uppföljning av statsbidragsreformen, femdagarsveckan, specialskolans organisation, skolledningsorganisationen i grundskolan och gymnasierreformen, för att nämna några av de viktigaste arbetsuppgifterna. Åtskilliga redan planerade tjänsteresor och många utsatta sammanträden fick ställas in eller skjutas upp, tidsplanen för avläggande av de skriftliga proven för studentexamen under höstterminen fick läggas om, verksstyrelsen måste hållas fortlöpande orienterad om konfliktens utveckling och SÖ:s åtgärder med anledning därav, en konfliktpanel måste inrättas för telefon-svar och andra omedelbara serviceinsatser.

Jonas Orring och jag kom överens om att han i huvudsak skulle sköta de långsiktiga ordinarie ledningsuppgifterna, medan jag mer eller mindre helt skulle ägna mig åt den kortsiktiga hanteringen av alla konfliktbetingade ledningsuppgifter. Det blev "mer" för mig allteftersom konflikten fortskred, inte minst när SÖ själv fr.o.m. den 24 oktober drabbades av bortfallet av ett 120-tal SACO-anslutna handläggare och ett 15-tal undervisningsråd och andra chefer. Bland

deltagarna i chefsammanträdet gällde detta bl.a. den i det här skedet närmast oundgängliga chefen för informationssektionen, den mycket skickliga och uppslagsrike Sven Elmgren.

Polemik med SACO

En alltmer omfattande uppgift för mig under konflikten var alla intervjuer och debatter i radio och TV, i dagspress och fackpress. Redan tidigt under konflikten startade SACO:s direktör Bertil Östergren en polemik mot SÖ, uppenbarligen i syfte att minska tilltron till SÖ:s policy att på allt sätt skydda elevernas intresse och därför upprätthålla skolplikten på högstadiet och närvaroplikten i gymnasiet. Jag kände Östergren ganska bra från tidigare och han var dessutom ledamot av SÖ:s styrelse. Det var nog en besvärlig överraskning för SACO och Östergren, och även för Lärarnas Riksförbund (LR) och dess direktör Bertil Lidgard, att skolan inte omedelbart hamnade i kaos utan att SÖ valde vägen att hålla skolan igång under konflikten. Östergren gick tidigt ut med ett uttalande om det oerhörda i att SÖ trodde sig kunna på några dagar få fram hjälpmedel som ens tillnärmelsevis skulle kunna ersätta lärarnas arbete. Det gav mig en anledning att via TT svara att det verkligen var en förvånande underskattning av lärarnas skicklighet, intresse och betydelse i skolans arbete om man ansåg att SÖ:s enkla råd och anvisningar för elevernas självstudier skulle kunna vara lärarsättande. Vi hade hela tiden, framhöll jag, utgått från att det var fråga om en facklig konflikt, inte om en aktion, som riktade sig mot eleverna och hemmen. Med de begränsningar som följde av gällande bestämmelser för en arbetsmarknadskonflikt, var SÖ självfallet förpliktat att utnyttja alla lagliga och lämpliga möjligheter att tillvarata elevernas intressen och minska den skada som oundvikligen vållats dem.

Ja, därmed var Östergren och jag i luven på varandra och så fortsatte det mest varje dag i pressen, radion och TV:n, ända tills konflikten tog slut. Det skall nämnas att Östergren avstod från att delta i de relativt många styrelsemöten som vi hade i SÖ under konflikten. Våra vägar korsades flera gånger under åren därefter, bl.a. under en mer fredlig och konstruktiv period, då Östergren efter SACO:s konflikt med SAV 1970 fått lämna sin tjänst i SACO. Jag blev ombedd av en regeringsmedlem att se om jag kunde finna nya arbetsuppgifter för Östergren. Det ledde till att han på våren

1972 anställdes som expert i UHÄ, där jag då arbetade. Östergren var en utmärkt utredare – det var också som sådan han hade börjat i SACO – och några år ledde han med stor framgång UHÄ:s kommitté för internationalisering av den högre utbildningen. Kommittén avlämnade två betänkanden, vars innehåll och förslag väckte stor uppmärksamhet även internationellt och har god aktualitet och bärkraft än i dag.

Bertil Östergren hade som förbundsdirektör naturligtvis stort ansvar för att löneförhandlingarna hösten 1966 för SACO:s del strandade och resulterade i den första konflikten på arbetsmarknaden, sedan strejkvapnet blivit tillgängligt för de offentligt anställda. Jag har många gånger frågat mig varför han handlade som han gjorde. En viktig del av förklaringen låg nog i hans hetsighet. Han var som sagt en mycket skicklig utredare, däremot inte någon kyligt kalkulerande ledare. En annan del av förklaringen kan möjligen hänföras till den antagonism som vid den här tiden rådde mellan SACO och TCO. Den sistnämnda organisationen hävdade under förarbetena till förhandlingsrättsreformen, att en sammanslagning av organisationerna bäst skulle underlätta en lösning av frågan om statstjänstemännens fulla förhandlingsrätt. SACO menade däremot att den bästa vägen var att samarbeta mellan två självständiga organisationer.

1965 inträffade det att skolledarna inom TCO gick över till SACO för att där bilda Skolledarförbundet tillsammans med några andra grupper inom SACO. Det roade knappast TCO, och Östergren kände säkerligen en press på sig att visa att det kunde vara resultatrikt att vara med i SACO, där väl LR, det näst största förbundet inom SACO, inte heller var främmande för att genom stridsåtgärder demonstrera mot den förda skolpolitiken i allmänhet.

Vad SACO fick ut ytterligare i kronor räknat genom att strejka var i slutuppgörelsen ca 6 miljoner kr, utgörande mindre än en procent av SACO:s lönesumma. Samtidigt förlorade SACO ett engångsbelopp på 25–30 miljoner kr genom att uppgörelsen med SACO inte fick någon retroaktivitet till följd av den praxis på arbetsmarknaden, som säger att avtal som träffas efter öppen konflikt inte får retroaktiv verkan.

Forskare ute på fältet

Det var säkert den intensive och innovative chefen för SÖ:s FoU-byrå, Nils Erik Svensson, som redan på konfliktens första dag kom

med uppslaget att låta några forskare följa utvecklingen i skolorna. Det ledde till att SÖ uppdrog dels åt Lärarhögskolan i Stockholm att studera elevernas reaktioner under skolkonflikten ur pedagogisk synpunkt, dels åt en arbetsgrupp vid sociologiska institutionen vid Uppsala Universitet att undersöka hur själva skolorganisationen fungerade under konflikten. Lärarhögskolan avrapporterade sitt uppdrag i Info om skolforskning 1967:1. Den rapporten har tyvärr inte gått att återfinna. Det andra uppdraget ledde till en rapport i bokform av Joachim Israel och Birger Lindskog: "Elevstyre på eldprov" (Aldus/Bonniers 1967) och till en roman av en medlem i arbetsgruppen, Peder Hård af Segerstad: "Rapport från skolkonflikten" (Bonniers 1968).

Av den här föga uppmärksammade rapporteringen kan i mycket kort sammanfattning utläsas att stora delar av elevkårerna varit relativt engagerade i det provisoriska skolarbetet men att det efterhand inträtt en avmattning, att oordning och andra regelöverträdelser inte i större utsträckning överskridit vad som är vanligt i skolan, att elevråden organisatoriskt sett visat sig i stånd att fylla vissa uppgifter, att elevråden i huvudsak följt centralt givna direktiv från SÖ och SECO, men därutöver visat prov på egna initiativ bl.a. genom arbetsformer utöver skolans vanliga, att elevrådets förmåga att överblicka varit anmärkningsvärt god, med mognad och precision i handläggningen, och att ett viktigt positivt resultat av elevernas självstyre tycks ha varit att det utgjorde en praktisk undervisning i demokratiska metoder och beslutsprocesser.

De här slutsatserna, som grundar sig på iakttagelser från ett mycket begränsat antal skolor, stämmer ganska bra med de erfarenheter som ett antal från SÖ utsända grupper av skolråd och undervisningsråd gjorde under upprepade besök i ett 20-tal skolkommuner under konflikten. Beträffande ordning och studieverksamhet varierade läget beroende på skolornas storlek, antalet lärare, som inte berördes av konflikten, och elevernas tidigare vana av elevrådsverksamhet och grupparbete. Skolstyrelserna engagerade sig nästan undantagslöst hårt för att klara situationen. Elevrådets insatser var på de flesta ställen mycket starka. Inte i något fall konstaterades onormal åverkan på byggnader och materiel. I vissa skolor omvitnades att ordningen i t.ex. skolmåltidlokalerna varit väl så god som under normala förhållanden.

Fortsatt debatt i media

Att ordningen i konflikttrubbade skolor inte var god menade däremot alla de dags- och kvällstidningsjournalister som beväpnade med kortlekar och cigarettpaket gav sig ut i skolorna under konflikten för att i ord och bild åstadkomma sensationsreportage, som åtminstone i några fall var rent skandalösa. Framåt slutet av oktober ledde dessa som man säger opinionsbildande nyhetsreportage och många andra inlägg i den massmediala debatten till att den av SÖ anbefallda skolplikten och närvaroskyldigheten för eleverna alltmer ifrågasattes.

Vad dessa opinionsbildare hävdade var helt enkelt att man inte skulle följa de av skolmyndigheterna utfärdade förhållningsreglerna utan ta rätten i egna händer. Den 26 oktober framhöll därför SÖ i ett pressmeddelande att SÖ:s anvisningar ingalunda var så onyanserade som på sina håll gjorts gällande i de senaste dagarnas debatt. SÖ pekade ganska utförligt på de olika möjligheter som enligt anvisningarna fanns för att ge eleverna omväxling i studiearbetet genom praktiskt motiverade variationer i tillämpningen av skolplikt och närvaroskyldighet i skolan under konflikten.

Jag var starkt medveten om att fortsatta angrepp på SÖ:s policy och en tilltagande konflikttrötthet hos elever och föräldrar skulle kunna både få opinionsläget att tippa över och leda till kaotiska förhållanden i skolan samtidigt som en sansad och fredlig avveckling av konflikten skulle försvåras.

När jag därför på kvällen samma dag intervjuades i Aktuellt underströk jag på nytt att skolplikten och närvaroplikten måste tillämpas med sunt förnuft och att det var skolstyrelsernas och elevrådets sak att bestämma därom i de enskilda fallen. På fråga om förlust av studiemedel var det enda maktmedel som SÖ kunde sätta in "mot dem som vill gå hem", svarade jag att det väl inte skulle behövas några maktmedel mot dem som går i frivilliga skolor, men att jag utgick från att man kunde förlora studiemedlen om man lämnade en icke obligatorisk skola utan att ha gjort upp om det med skolstyrelsen. Jag tillade med viss skärpa att även i en säregen situation får man lov att rätta sig efter vad myndigheterna säger, om detta inte är orimligt. Detta uttalande väckte senare Justitieombudsmannens (JO) synnerliga ogillande; jag återkommer till det.

Det ojämförligt mest tänkvärda uttalandet under den här ganska nervpressande fasen av konflikten gjordes emellertid av en gymnasieelev, Lena Västberg i klass III³ i Kungsholms läroverk i Stockholm. I ett debattinlägg i Expressen tisdagen den 1 november med rubriken "Vad ni svikit oss!" framhöll hon: "Aldrig har vi känt oss så besvikna på de vuxna, aldrig förr så bedragna, lurade och svikna. Under normala förhållanden finns det inte en tidning som missar chansen att berätta om sina ambitioner när det gäller just ungdomen. Man startar tonårsavdelningar, ordnar välkammade tonårsdebatter uppe på ytan, åstadkommer orgier i tonårskläder. Friar till oss helt enkelt. Sen kommer då en konflikt – som, bland mycket annat, för första gången tvingar samhället att fullt på allvar ta ställning till sin ungdom. Och vad blir resultatet? Jo, platt fall."

Hon erinrade om elevråd, där medlemmarna offrat studier, nattsömn – nästan hälsan – för att klara upp situationen som de vuxna tvingat in eleverna i. Enskilda elever hade seglat upp som enastående organisatörer, undervisare, tröstare och ledare. Var fanns de femspaltiga rubrikerna om dom? Nej, under en följd av dagar hade det varit toppenfint att släpa fram och visa upp skolungdom som *inte* lyckats hålla ut. Som "lagt av och skämt ut sig". Ibland, i en del tidningar, hade det nästan låtit som triumfrop. Titta här – vi har hittat en liten klass som rivit sönder papper på golvet! Och här då – som dom bär sig åt va!

Lena Västberg avslutade sitt inlägg: "Ni vuxna, ni lärare, ni SACO-pampar, ni statliga förhandlare, ni som ansvarar för tidningar, radio och TV – ni har tagit på er ett stort ansvar den här gången. Ni har kränkt och brutit sönder något väldigt fint och väsentligt – vårt förtroende för er."

Arbetsfred

Fram mot månadsskiftet oktober–november hade alla allvarligt tröttnat på konflikten. Den började uppfylla kraven på samhälls-farlighet. Medlingskommissionen satte igång igen. SÖ började arbeta med problemet om vilka speciella åtgärder som skulle behövas i samband med det vanliga skolarbetets återupptagande i av konflikten berörda skolor. Bemyndiganden till nödvändiga anslagsdispositioner för ändamålet utverkades av Kungl. Maj:t.

Åtgärderna gällde behövlig omplanering från lärarnas sida av ämnesstoffet med hänsyn till omfattningen av elevernas självstudier, minskning av antalet skrivningar, stödundervisning för sådana elever som p.g.a elevrådsarbete saknat möjligheter att under konflikten delta i lärarledd undervisning och självstudier, samt klass- och ämneskonferenser och andra överläggningar med lärare, övrig personal och elever.

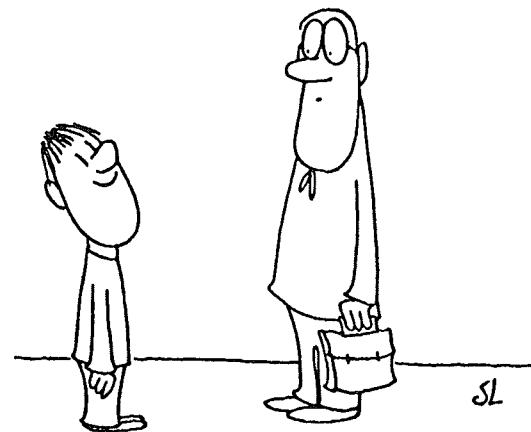
Ett förslag till beslut härom av SÖ diskuterades och kompletterades vid ett "hemligt" möte mellan Bertil Lidgard i LR och mig på ett litet kondis på Amarantertrappan nära Rådhuset på Kungsholmen under torsdagen den 3 november. Och sedan medlingskommissionen fått till stånd ett avtal mellan parterna lördagen den 5 november, skickades beslutet ut till alla berörda samma dag. Konflikten var över och det vanliga skolarbetet kunde starta igen måndagen den 7 november.

JO granskar

En viktig efterbörd till konflikten för SÖ att omedelbart ta hand om, var att besvara remisser från Justitieombudsmannen av ett antal anmälningar mot SÖ och mig med anledning av olika myndighetsåtgärder under konflikten. Det var en verklig kraftansträngning jag fick göra för att, bland många andra uppgifter, som föredragande utforma SÖ:s svar. Men den 1 december 1966 hade jag med god hjälp av framför allt medarbetare på den administrativa avdelningen åstadkommit ett remissvar på 21 tätskrivna sidor.

JO:s utlåtande dagtecknades den 25 september 1967. Såvitt gällde anmälningarna mot SÖ och mig omfattade det 35 sidor. Här skall jag bara beröra några principiellt intressanta frågor om skolplikt och närvaroskyldighet.

JO menade att i analogi med vad som gäller på den privata arbetsmarknaden måste det stå en myndighet fritt att – sedan avtalsverket utlyst lockout eller en tjänstemannaorganisation förklarat strejk – med alla legitima medel söka upprätthålla en konfliktdrabbad samhällsfunktion. Fastmera måste det – och det här var naturligtvis en framgång för SÖ:s grundsyn – anses vara en skyldighet för de ansvariga förvaltande myndigheterna att göra det, i all synnerhet när tredje man har en lagstadgad rätt till det allmännas prestationer. Det allmännas prestationsskyldighet torde upphöra endast i den utsträckning skyldigheten blir faktiskt omöjlig att fullgöra.



DU, MAGISTERN, OM DU STREJKAR HAR DU KLASSENS FULLA STÖD.

Lärarkonflikten rönt stor uppmärksamhet i massmedia, bl.a. i Staffans stollar

JO delade också SÖ:s uppfattning, att begreppet undervisning i skollagen innefattar inte bara lärarledda lektioner utan också andra verksamhetsformer, och han kunde därför inte finna annat än att självstudier och liknande självverksamhet i och utanför skolan faller inom skollagens undervisningsbegrepp. Laga grund för beordrande av självstudier i mindre och större grupper – även klassvis – fanns därför för skolmyndigheterna. Men, underströk JO, det ger inte myndigheterna obegränsade möjligheter att utfärda sådana direktiv. All myndighetsutövning är enligt regeringsformen underkastad den s.k. legalitetsgrundsatsen. Deltagande i skolarbete kan därför inte utkrävas tvångsvis om inte den verksamhet som bedrivs i skolan till ändamål och innehåll motsvarar vad lagen förstår med undervisning.

Det är högst intressant att konstatera att JO mot den bakgrunden menade att vid kortare arbetskonflikt lärarledd undervisning bör kunna ersättas med undervisning bestående av självstudier, diskussioner och annat, utan att skolplikten rubbas. Samtidigt är det up-

penbart, menade JO, att om arbetskonflikten består en *längre* tid, så kommer undervisningen i brist på lärarledda lektioner att sakna det meningsfulla innehåll som skollagen förutsätter. JO riktade därför ingen kritik mot att SÖ i sina första direktiv hävdade att skolplikt och närvaroskyldighet skulle bestå under konflikten, men han ansåg att SÖ bort tänka om, när konflikten drog ut på tiden.

Det var alltså på den här punkten som JO satte in sin kritik mot SÖ i skolpliktsfrågan, även om han inte ansåg att skolmyndighetens handlande kunde läggas någon till last som tjänstefel. SÖ höll i stort sett "envist" fast vid sina en gång bestämda handlingslinjer, menade JO, och detta vittnade enligt JO om bristande förståelse för elevernas och deras föräldrars frihet och självbestämmanderätt och för det krav på laga grund som gäller vid all tvångsmässig myndighetsutövning.

I samband därmed var också mitt intervjuuttalande om studiebidrag föremål för JO:s prövning. Enligt JO kunde ett avbrytande av studierna under och på grund av konflikten inte rymmas inom begreppet studieavbrott. JO tyckte vidare att SÖ medvetet syntes ha undvikit att ge eleverna klara besked om vad som var att vänta vid ohörsamhet mot påbudet om skolplikt och närvaroskyldighet, studiebidragen kunde kanske komma att dras in, eleverna borde ta det säkra för det osäkra och infinna sig i skolorna.

JO formulerade sig därefter på följande sätt: "Efter sådana linjer får offentlig förvaltning inte bedrivas. Jag vill med skärpa framhålla vikten av myndighets skyldighet att ge klara besked. Med hänsyn till de exceptionella omständigheter under vilka uttalandena gjordes och de pressande arbetsförhållanden som då rådde på SÖ anser jag dock att vad härutinnan förekommit icke kan läggas generaldirektören till last som tjänstefel."

Den här pekningen av JO tog mig hårt, eftersom jag som arbetsledare alltid eftersträvat att ge klara och tydliga besked. Jag hoppas att jag i mitt fortsatta ledarskap blev ännu klarare och tydligare.

Avgå!

En annan efterbörd till skolkonflikten – dock ingalunda så allmänt intressant och prejudicerande som JO:s uttalanden – var de protester mot mig och rop på min avgång, som höjdes från läroverkslärarhåll efter skolkonfliktens slut. Redan två dagar efter det att löneavtalet kommit i hamn och arbetsfred inträtt, var lektorn och riksdagsman-

nen Ove Nordstrandh i sin egenskap av ordförande i Göteborgs och Bohus läns avdelning av LR ute i Göteborgs-Posten och krävde min avgång, eftersom lärarnas förtroende för mig var helt brutet "efter de manövrer som han tillät sig under lärarkonflikten".

I början på december uppvaktades ecklesiastikministern av ombud för 5 212 lärare, som överlämnade en skrivelse, där de pekade på att jag vid flera tillfällen under konflikten tagit direkt ställning för arbetsgivar sidan och mot lärarna. Det framhölls vidare att man hade trott sig kunna räkna med att den högste administratören inom skolväsendet skulle vinnlägga sig om strikt neutralitet, i den mån han inte rentav ville inför allmänheten framhålla vikten av lärarnas insatser. Man nödgades därför med beklagande konstatera att jag ryckt undan förutsättningarna för varje förtroendefullt samarbete mellan SÖ och lärarna ute på fältet.

Ecklesiastikministern förklarade, att jag hade regeringens fulla förtroende och i en svår situation självklart handlat med det allmännas och elevernas bästa för ögonen. LR:s styrelse uttalade samtidigt en förhoppning om att relationerna mellan lärarkåren och mig skulle normaliseras.

Vad de protesterande lärarna – och många med dem, för övrigt – inte insett var att de centrala ämbetsverkens uppgift att företräda allmänna statliga arbetsgivarintressen blivit betydligt mer pregnant genom den nya förhandlingsrättslagstiftningen, som ju bl.a. medfört att SÖ ålagts vissa direkta förhandlingsuppgifter. SÖ hade ju att under konflikten liksom eljest handla med utgångspunkt i sin instruktionsenliga uppgift som central förvaltningsmyndighet för skolväsendet med skyldighet att närmast under Kungl. Maj:t utöva högsta inseedet över skolorna och därtill hörande verksamhet. Häri ligger ett arbetsgivaransvar beträffande innehållet i skolans verksamhet samt skolväsendets planering, organisation och administration.

Det partsförhållande för de centrala ämbetsverken, som den nya förhandlingsrätten förutsätter, inrymmer en rad delvis helt nya aspekter på ämbetsverken, vilka skolkonflikten oväntat kom att belysa. Mina erfarenheter från 25 års arbete i Statens Arbetsgivarverks styrelse bekräftar att det för övrigt var många verkschefer, verksledningarna och motsvarande grupperingar, som också behövde lång tid för att riktigt förstå arbetsgivarrollens innebörd. Verkschefen kunde inte längre bara vara en bonus pater familias för sina anställda, utan måste också ikläda sig rollen av arbetsgivare och deras

motpart i arbetsrättsliga sammanhang. En dubbel uppgift, nog så svår att fylla.

Så inget ont om de lärare, som protesterade mot en löneuppgörelse utan förväntat resultat och som i hastigheten inte insåg att sådant missnöje inte bör demonstreras mot andra än de egna förhandlingarna.

Vad lärde vi oss?

Svaret varierar naturligtvis från aktör till aktör, vare sig det gäller myndigheter, kommunala organ, fackliga organisationer, elevsammanslutningar, föräldraföreningar eller enskilda individer. Men kanske vågar jag avsluta de här minnesbilderna från 1966 års skolkonflikt med konstaterandet att det – på gott och ont – blev en rejäl och synnerligen praktiskt betonad lektion i samhällskunskap för alla inblandade och att efter den lektionen ingenting blev som förut i skolan.

Hans Löwbeer (f. 1923), statssekreterare 1957–64; generaldirektör SÖ 1964–69; universitetskansler 1969–80; generaldirektör Byggnadsstyrelsen 1980–86; generaldirektör Bankinspektionen 1986–90.

Ingvar Carlsson:

Till försvar för skolreformer under 1960-talet¹

Det svenska skolväsendet har under 1950- och 1960-talen undergått genomgripande reformer. Reformerna har karakteriserats av en strävan att ge allt fler möjligheter till utbildning, möjligheter som i den gamla skolan förmenades många. För 25 år sedan var det endast en tredjedel av alla 15-åringar, som kunde beredas skolutbildning. I dag får alla genom den nioåriga grundskolan denna möjlighet. År 1945 genomgick ca en femtedel av en årskull 17-åringar utbildning. Innevarande läsår får ca fyra femtedelar utbildning på det gymnasiala stadiet. Skolreformerna har emellertid inte enbart syftat till en kvantitativ utbyggnad av undervisningsväsendet; de avspeglar även en förändrad och utvidgad syn på skolans uppgifter. Skolan skall inte bara förmedla kunskaper om omvärlden, den skall också förbereda eleven för rollen som medborgare och yrkesman i ett demokratiskt samhälle. Och i begreppet möjlighet till utbildning ligger inte bara kravet på att alla, som har förutsättningar för s.k. högre utbildning, skall beredas tillfälle till detta, oberoende av ekonomiska och sociala faktorer, utan i lika hög grad en uppfattning att även de svagare eleverna har rätt till tid och uppmärksamhet från skolans sida, så att även de får tillfälle att uppleva stimulansen att söka sig till kunskaper som en beredskap för fortsatt deltagande i samhälls- och kulturlivet.

Det är naturligt, att en så stor förändring av skolväsendet inte kan genomföras helt friktionsfritt. Vid alla reformer måste man räkna med vissa övergångsproblem, innan man funnit formerna att

¹ Genom att många viktiga skolreformer beslutades på 1960-talet kom det politiska intresset under 1970-talets första år att i hög grad koncentreras till frågor rörande effekterna i skolans verksamhet; krav på utvärdering började nu framföras. Detta ledde till att skolministern sökte lugna de riksdagsledamöter som uttalat sin oro över allehanda nymodigheter eller bemöta den kritik som förts fram. Här återges ett utdrag ur ett interpellationssvar den 1 dec. 1970 (AK nr 40, s. 11–13). Bland interpellanterna fanns Bertil Ohlin som i denna debatt gjorde sina sista inlägg i den riksdag som han tillhört sedan 1938.

möta de nya kraven och de nya möjligheterna. Detta kan inte användas som argument mot reformerna; dessa problem av övergående art måste i så fall ställas mot de problem av kvarstående natur, som skulle ha funnits om det gamla systemet bibehållits. För skolans vidkommande gäller dessutom, att dess arbetsvillkor hela tiden påverkas av förhållandena i samhället, något som i vår föränderliga tid innebär ständiga krav på förnyelse – med de problem som följer härav.

Reformerna innebär en demokratisering av utbildningsväsendet som bl.a. gett möjlighet till utbildning för allt större grupper. Enigheten om de principer, som legat till grund för reformerna, har varit allmän, och de ifrågasätts inte heller av interpellanterna.

Den nya skolan med sitt betydligt mer heterogena elevmaterial kräver självklart andra, mer individualiserade former än den gamla skolan, om vi skall nå målet att ge alla ett positivt utbyte av undervisningen. Under innevarande budgetår anslås över statsbudgeten ca 18 miljoner kronor till pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete inom skolväsendet. Merparten av detta går till projekt rörande metodutveckling i enskilda ämnen, alternativa undervisningsmodeller och läromedelsutveckling. Därtill kommer de stora belopp till pedagogisk forskning, som kanaliseras genom forskningsråden och genom forskningsinstitutionerna vid universitet och lärarhögskolor. För att yrkesverksamma lärare skall få möjlighet att sätta sig in i de nya metoderna anslås för närvarande över statsbudgeten mer än 30 miljoner kronor till lärares fortbildning. Härtill kommer bl.a. kostnaderna för den omfattande studiedagsverksamheten. Genom 1967 års riksdagsbeslut inleddes ett stort reformarbete rörande lärarutbildningen. Under de senaste åren har tillsatts två utredningar, som med Kungl. Maj:ts direktiv arbetar med frågan om skolans arbetsvillkor, nämligen arbetsgruppen Samverkan i skola, som arbetar inom skolöverstyrelsen, och den parlamentariska utredningen om skolans inre arbete. Inom skolöverstyrelsen pågår en kontinuerlig uppföljning av skolreformernas resultat.

Det tycks i den aktuella skoldebatten finnas tendenser att leta efter resultat, som den nya skolan aldrig avsett att ge, och därefter kritisera undervisningen som bristfällig. Däremot söker man av någon anledning sällan efter sådana resultat, som skolan enligt läroplanerna skall ge. Skolan i dag svarar mot andra krav än den gamla. Den strävar inte efter att ge detaljerade minneskunskaper i alla

ämnen men väl förståelse för de större sammanhangen och förmåga att på egen hand söka fram detaljkunskaperna, när dessa är erforderliga. Tonvikten i undervisningen ligger delvis på andra ämnen än tidigare, och för att bereda plats för dessa har ämnen som tidigare hade stor plats på schemat fått maka åt sig. Att därför jämföra kunskaperna hos dagens elever i dessa senare ämnen med tidigare generationers och därav dra slutsatsen, att det skett en försämring, är varken särskilt meningsfullt eller särskilt hederligt. Den nya skolan skall diskuteras utifrån sina egna målsättningar – målsättningar det hittills rått enighet om i denna riksdag.

Flera av interpellanterna anknuter till den nu så aktuella språkdebatten. Låt mig inledningsvis slå fast, att inom läroplanens ram detaljutformningen av undervisningen måste ske i det enskilda klassrummet; det är ingenting, som regeringen vare sig kan eller bör försöka styra. Riskerna med mer direkta ingripanden i undervisningen torde vara alltför uppenbara för att närmare behöva preciseras. Det är däremot naturligt att bl.a. inom det pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetet uppmärksamma de frågor som tagits upp i den senaste tidens debatt.

Som jag redan framhållit pågår ett kontinuerligt utvärderingsarbete rörande skolans arbetsresultat inom skolöverstyrelsen. Det torde inte behöva påpekas att detta gäller även språkundervisningen. Jag vill också erinra om det stora internationella projekt för utvärdering av undervisningen i bl.a. engelska som främmande språk, som administreras av I.E.A. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) och i vilket Sverige deltar tillsammans med 19 andra länder. Provet i engelska kommer att genomföras under vårterminen detta läsår. Resultaten kan ge många upplysningar av intresse, både beträffande måluppfyllelsen i relation till läroplanerna och om effekterna av olika skolsystem. Vidare pågår både i Sverige och i andra länder ett stort antal forskningsprojekt avseende just språkundervisningen där olika metoder prövas och jämförs. Hittills har man inte funnit någon metod, som under alla omständigheter kan betraktas som överlägsen andra och som alltid leder till önskat resultat. Jag finner det inte sannolikt att dessa renodlat pedagogiskt-metodiska frågor skulle kunna bearbetas vare sig snabbare, bättre eller säkrare av en särskild statlig utredning än av de högt kvalificerade språkforskare och pedagoger, som sysslat med dem under ett flertal år.

Beträffande herr Ohlins fråga om vilka åtgärder regeringen avser att vidta i syfte att bereda lärarna ökade möjligheter att i tid påverka reformer rörande undervisningsmetoder, t.ex. inom språkundervisningen, vill jag erinra om att medan det är Kungl. Maj:ts sak att fastställa mål och huvudmoment för skolans läroplaner, ankommer det på skolöverstyrelsen att utfärda "Anvisningar och kommentarer" för de skilda ämnena. Dessa anvisningar, som bl.a. innefattar metodfrågor, är inte bindande för den enskilde läraren utan utgör rekommendationer och förslag till hur undervisningen kan läggas upp. Om dessa rekommendationer uppfattas som bindande av enskilda lärare, är det att beklaga. I läroplanen sägs uttryckligen: "Vilka undervisningsformer eller arbetsätt som bör användas i utbildningen kan vanligen inte generellt anges, och det är varken önskvärt eller möjligt att ge anvisningar för varje uppkommande situation. Läraren bör i samverkan med skolledning, andra lärare och eleverna utforma sin undervisning så, att den med det arbetsätt, som är bäst för honom själv och eleverna, leder till åsyftade resultat."

Ingvar Carlsson (f. 1934), RL(s) 1965–96; utbildningsminister 1969–73; statsminister 1986–91, 1994–96.

Lena Hjelm-Wallén: Förnyelse av skolans inre arbete¹

Herr talman! Den svenska obligatoriska skolan har nu genomgått en kvartssekkellång reformperiod. Jämförelser bakåt och internationella jämförelser säger oss att vår skola har hög kvalitet. Likväl är det mycket som behöver göras bättre. Arbetet med förnyelsen av våra barns skolgång får inte avstanna.

Den svenska grundskolan har i stort sett funnit sin yttre form. Tidigare förekommande meningsskiljaktigheter om skolans organisation och i differentieringsfrågan har sjunkit undan. Det stora flertalet människor accepterar skolans mål och struktur. Skolreformerna har kunnat beslutas i bred enighet. Detta är och har varit en styrka för det svenska skolväsendet. Vår skola har en mångfaldig målsättning. Tillsammans med föräldrarna har skolan ansvar för barnens utveckling, både den känslomässiga, den fysiska, den sociala och den intellektuella. Skolan skall både ge kunskaper och bistå i elevernas utveckling från barn till mogen människa, lära ungdomarna fungera som samhällsmedborgare och medmänniskor. Den fortsatta reformpolitiken på skolans område måste inriktas på att ge alla elever likvärdiga möjligheter att få ut något positivt av sin skoltid. Ingen skall behöva känna sig främmande i skolan. En politik som bygger på solidaritet och samverkan innebär på skolans område att kraftiga insatser måste göras för dem som har det besvärligt. Det betyder också genomgripande förändringar i arbetsätt och arbetsformer i skolvardagen.

Att förändra undervisningen, det inre arbetet, har varit betydligt svårare än att förändra de yttre ramarna. Vi har lärt oss att sådana förändringar får ta tid. Det är ofta fråga om att ändra attityder och värderingar, som ärvts från äldre skolsystem eller uppkommit genom ett aldrig ifrågasatt traditionellt sätt att undervisa. Detta är

¹ Utdrag ur anförande i riksdagen den 21 maj 1976 vid behandling av prop. (1975/76:39) om skolans inre arbete (Prot. 1975/76 nr 134).

ingen kritik mot dem som genom värdefulla insatser för vår skola framåt. Men det är, tillsammans med en mängd praktiska problem, förklaringen till spänningen mellan beslut om reformer med högt ställda mål och verkligheter i skolan. Reformerna måste få mogna fram och införlivas hos den enskilda människan som ett resultat av egna erfarenheter. Men detta synsätt förutsätter samtidigt en öppen attityd hos de direkt berörda till idéer och förslag i debatten om skolans utveckling.

Som svar på frågan varför skolan ständigt måste förändras och undandras det som brukar betecknas som "behövligt lugn och ro" vill jag säga att skolverksamheten aldrig kan nå ett idealiskt eller stabilt tillstånd. Skolan måste vara en levande organism i ett samhälle som är stätt i förändring – skolans egen utveckling medför förändringar, samhällets förändring har återverkningar i skolan. Försummar vi detta samspel, som skolkommisionen kallade för en fortskridande skolreform, konserveras dagens ofullkomligheter, och skolan förlorar sin roll i samhällsutvecklingen.

Utbildningsutskottet har också för sin del funnit det angeläget att betona att skolans utveckling och förnyelse ständigt måste fortsätta. Det är i det perspektivet man får se regeringens förslag om skolans inre arbete.

I bred enighet lade utredningen fram betänkandet om skolans arbetsmiljö. Förslagen var ambitiösa och långtsyftande. Den utbildningsdebatt som följde i spåren på dessa förslag blev intensiv och omfattande.

Att den obligatoriska skolan åter står i centrum för utbildningsdebatten måste hälsas med tillfredsställelse. Det stora intresset för skolan avspeglade sig också i en mängd synpunkter som framkom under remissbehandlingen. Utmärkande för flertalet av dessa var den breda uppslutningen kring de principer utredningen lagt fast.

Denna enighet återfinns också i utbildningsutskottets betänkande, som inklusive de förtydliganden och meningar som utskottet vill "ge till känna" för regeringen innebär en överensstämmelse med regeringsförslaget på alla väsentliga punkter.

Utskottet har enligt min mening gjort ett föredömligt gott arbete. Jag är mycket glad över att kunna konstatera att det bland partierna finns en bred uppslutning kring de förändringar av skolans verksamhet som regeringsförslaget syftar till.

Till betänkandet har ändock fogats ett antal reservationer. Flertalet av dessa har skrivits under av företrädare för moderata samlingspartiet eller av vänsterpartiet kommunisterna. De flesta av reservationerna betraktar jag inte vara av den arten att de rubbar huvudintrycket att vi har en enig riksdag bakom oss när reformen skall genomföras. Detta kommer att bli, liksom det varit beträffande andra skolreformer, en styrka för alla dem i kommunerna och ute i skolorna som nu har att omsätta besluten till verkligheten.

Efter dessa principiella synpunkter på reformens bakgrund vill jag, herr talman, något kommentera vissa förslag i propositionen och i utskottsbetänkandet.

Grundläggande för allt skolarbete, all undervisning, måste vara att eleven skall sättas i centrum. Skolan och dess personal måste från första dagen visa respekt för eleven för att därigenom skapa den trygghet och självförtroende som är grunden för elevens utveckling.

Många lärare har funnit att de metoder de hittills använt i sin dagliga verksamhet inte är tillräckliga för att nå de resultat som eftersträvas. De har på egen hand prövat nya grepp, ofta just de arbetssätt och arbetsformer som rekommenderas i propositionen. Arbetssätt och arbetsformer bör naturligtvis anpassas till elevens verklighet och erfarenheter. I en dialog mellan lärare och elever kan detta bli möjligt. Elevens egen aktivitet och medinflytande måste i denna process vara självklara.

Det arbetssätt och de arbetsformer som propositionen talar om ställer stora krav på lärarna. Däri ligger ingen nyhet. Det pedagogiska arbetet är ett krävande jobb, och det bör alla vara medvetna om. För att väcka elevernas kunskapsörst och arbetsglädje måste läraren ge så mycket av sig själv. Han/hon skall inte enbart ge kunskaper och färdigheter utan också medverka i elevernas sociala och känslomässiga utveckling.

I vilken utsträckning skolan kommer att förändras mot de mål vi ställt upp i propositionen hänger mycket på den beredskap som finns hos de människor som har att levandegöra förändringarna. Utbildningsutskottet erinrar om ett uttalande i 1950 års skolproposition, som jag finner angeläget att instämna i, nämligen att framstegen i skolans inre arbete i stor utsträckning är det samlade resultatet av intresserade och framsynta lärares insatser. Vi har i dag en välutbildad lärarkår, som har goda förutsättningar att ge skolan det

innehåll vi politiker formulerar. Genom att sätta de rätta instrumenten i händerna på skolpersonalen ger vi också förutsättningarna för en fortskridande skolreform.

I den framtida skolan, som jag hoppas skall bli en öppnare skola, är kontakterna mellan hem och skola ytterst betydelsefulla. Propositionen ger ökade förutsättningar för denna nödvändiga ömsesidiga kontakt. Men det är viktigt att understryka att båda parter – både hemmen och skolan – måste känna sitt ansvar för att förtroendefulla kontaktvägar skall kunna uppbyggas och bli nödvändiga och naturliga i skolvardagen. Den öppnare skola som eftersträvas i propositionen fordrar också ökade kontakter med arbetslivet.

Skolans ansvar för att ta vara på och stimulera elevernas intressen kan inte inskränka sig till den tid som används för traditionell undervisning. Skolan måste också utnyttja möjligheten att knyta ihop sin verksamhet med det omgivande samhället, dess arbetsliv, kultur- och fritidsverksamhet, inklusive föreningslivet.

Den föreslagna samlade skoldagen innebär att skolan får ett större socialt ansvar och att skolan öppnar sig mot samhället. Det är omsorgen om barnen och deras utveckling som gör den samlade skoldagen så viktig. Ett mer varierat innehåll i skolans arbete, meningsfull verksamhet under hela skoldagen, också den undervisningsfria tiden, och helhetssynen på eleverna – allt detta talar för den sammanhållna skoldagen.

Det har ibland hävdats att olika verksamheter under skoldagen skulle ha olika värde. Detta åsyftas bl.a. i en moderatreservation i utskottsbetänkandet. Där hävdas att befrielse från olika skoldagsverksamheter skulle kunna tillåtas. Med en sådan utgångspunkt har man enligt min mening inte förstått innebörden av den samlade skoldagen.

Jag ser det så att undervisning och annan verksamhet som varvas under skoldagen måste betraktas som ett led i elevens personlighetsutveckling och som ett naturligt inslag i skoldagen. Den ena verksamheten stöder den andra. Skoldagen måste alltså betraktas som en helhet. Obligatoriet gäller därför hela skoldagen och alla dess aktiviteter.

Den samlade skoldagen ger goda förutsättningar att öka elevernas engagemang för sitt skolarbete och för sin fritid. Genom den nya situationen kan öppningar byggas in till föreningslivet och ortens

eller kommundelens fritidsliv och kulturliv. Regeringen vill ge föreningslivet med dess demokratiska arbetsformer en stark ställning i skolans fritidsverksamhet. Därigenom kan eleverna få möjligheter att välja mellan olika verksamheter för att berika skolarbetet men också för att eleverna redan i skolan skall stimuleras till en meningsfull och utvecklande fritid.

Elevernas rätt till medansvar i skolans utveckling och arbetsmiljö betraktar jag, såsom jag tidigare sagt, som självklar. Eleverna besitter ju en unik kunskap, nämligen kunskapen om sin sociala verklighet, om hans eller hennes drömmar och framtidstro. Det här är något som vi vuxna endast med svårighet kan tränga in i och helt förstå. Att tillvarata denna kunskap är ett sätt både att förbättra skolarbetet och att förbereda eleverna för deras uppgifter i ett demokratiskt samhälle.

I propositionen föreslås flera åtgärder för att stärka elevernas möjligheter att påverka sina arbetsförhållanden. Men regler och uttalanden i propositioner blir meningsfulla först när eleven i sin vardagsmiljö ser att han eller hon kan påverka denna. Därför är samarbetet och öppenheten mellan eleverna, lärarna, skolledningen och övriga i skolan det som till slut avgör i vilken grad eleverna får medinflytande.

Herr talman! Det svenska skolväsendet är i dag en samhällssektor med en omslutning på mer än 15 miljarder kronor per år. De statliga utgifterna för skolväsendet uppgår till något mer än 3 % av bruttonationalprodukten. Det är endast insatserna för socialvård och socialförsäkring som överstiger statens insatser för skolväsendet. För kommunerna utgör skolkostnaderna den tyngsta posten i budgeten. Det är således betydande belopp av skattemedel vi satsar på våra barns och ungdomars utbildning.

Den statliga styrningen av hur man ute i skolorna skall använda de tilldelade resurserna är i dag alltför detaljerad. Möjligheterna är små att på ett effektivt sätt göra de insatser som är nödvändiga med hänsyn till varierande behov och förutsättningar. Slopandet av en mängd centralt reglerade åtgärder till förmån för friare resursanvändning är därför en av hörnstenarna i regeringsförslaget. Jag skulle tro att detta är en av de största decentraliseringsåtgärder som över huvud taget har föreslagits. Den friare resursanvändningen innebär lokalt beslutsfattande och ansvarstagande. Den ger möjlighet

att tillämpa en rörligare organisation för arbetet i skolan. Den ger möjlighet att bättre än f. n. göra insatser i skolan där behoven lokalt bedöms vara störst.

Herr talman! Varje försök att i ett begränsat anförande spänna över hela det fält som skolans inre arbete utgör är dömt att misslyckas.

Vad som däremot – dess bättre – inte är begränsat är det allmänna intresset för skola och utbildning.

Jag hoppas att det förnyelsearbete som nu förestår bör kunna bli en samlade och stimulerande uppgift för alla aktiva krafter inom vår skola – särskilt som reformen kommer att innebära ökad decentralisering av ansvaret för utbildningsmålens förverkligande. Genom dagens beslut ökas möjligheterna att bättre än nu anpassa skolan till elevernas skiftande behov och förutsättningar. Möjligheterna ökar att skapa en öppnare skola, en skola som fortlöpande kan förnyas.

Lena Hjelm-Wallén (f. 1943) RL(s) 1969; skolminister 1974–76; utbildningsminister 1982–85; biståndsminister 1985–91; utrikesminister 1994.

Britt Mogård: En realistisk skolpolitik¹

Herr talman! Under de två senaste åren har jag ofta talat om behovet av att skapa en mänskligare skola. En mänskligare skola – det är en skola där arbetet känns meningsfullt för alla elever och för skolans personal, en skola som fungerar. Det krävs realism för att få skolan att fungera.

Det krävs att man ser och erkänner de problem som existerar i dagens skola, att man inte av prestigeskäl förnekar dem eller söker bortförklara dem. Det är sant att många problem har komplicerade orsaker och att felet ofta inte är skolans. Detta kan dock aldrig få innebära att skolan skjuter ifrån sig sitt ansvar eller att de skolasvariga försöker förminska skolans betydelse för barn och ungdom.

Realism är också att inte ställa övermäktiga krav på lärarna. Lärarnas arbete är svårt och tungt; de har, lika väl som andra arbetstagare, rätt att ställa krav på en god arbetsmiljö och goda arbetsförhållanden.

Det är i hög grad eleverna som formar lärarnas arbetsmiljö. Realism är också att inse att eleverna är olika och att de har rätt att vara olika, har rätt att kräva att deras egenart i mognad, begåvningsprofil och intressen respekteras.

Realism är att inse att vårt land verkligen är mycket avlångt, med stora skillnader mellan norr och söder, mellan tätort och landsbygd. Det går inte att lägga en mall över alla landets skolor.

Realism är att inse att en av skolans fundamentala uppgifter är att träna de unga för vuxenlivet. Det innebär att skolan skall ge dem kunskaper och färdigheter som gör det möjligt för dem att som vuxna fungera i medborgarrollen, i familjerollen, i yrkesrollen och i en berikande fritid. Det innebär också att träna dem att ta ansvar för sig själva och sitt liv. Skolans uppgift är ingalunda att försöka skydda de unga för livets realiteter. Skolan skall i stället hjälpa dem att handskas med svårigheter och motgångar, skolan skall hjälpa dem att se sina möjligheter och sin begränsning och

¹ Anförande i riksdagens allmänpolitiska debatt den 25 oktober 1978 (Prot 1978, nr 21).

träna dem till att maximalt använda sina förutsättningar och sin förmåga.

Skolarbetet måste därför präglas av flexibilitet, valfrihet och verklighetsförankring. Läroplanen är det viktigaste styrinstrumentet härför. Det har alltmer uppdragats att den nuvarande läroplanen inte uppfyller dessa krav i tillfredsställande utsträckning; här är en uppenbar orsak till den vantrivsel som många elever i dag känner. Dessvärre innebär det läroplansförslag som skolöverstyrelsen överlämnat till regeringen att valfriheten ytterligare försvagats. Respekten för elevernas olika förutsättningar, anlag och intressen har fått vika för ett diffust jämlikhetstänkande, som vid närmare analys visar sig vara djup oförståelse för andra än de teoretiskt lagda. Därför har SÖ ingenstans i förslaget vågat understryka skolans kunskapsförmedlande roll; inte heller har de grundläggande basfärdigheterna – att kunna läsa, skriva, räkna – fått den plats som SIA-utredningen och senare riksdagen avsåg. Förslaget bygger på förlegade tankegångar som verkligheten eftertryckligt tvingat oss andra, inte minst de i skolan verksamma, att ompröva.

Det brådskar att få en ny läroplan för grundskolan. Det kan inte accepteras att alla de som i dag har en så otillfredsställande skolvardag i onödan måste vänta på en förändring. Om inte regeringsskiftet inträffat, hade en proposition om ny läroplan förelagts riksdagen i mars nästa år. Det är min varma förhoppning att skolminister Rodhe inte försenar arbetet på denna proposition.

Den sociala basgruppen är klassen. Men med SIA-reformens arbetsenheter har individualiseringsmöjligheterna ökat och därmed också möjligheterna för eleverna att få uppleva arbetstillfredsställelse. Flexibla elevgrupperingar, som t.ex. medger intensivträning av basfärdigheter, är ett instrument som måste användas med ansvar och omdöme, men det får inte schabblas bort i föregivet intresse att skydda de svagare eleverna.

Eleverna måste mötas av intresse. Kravlöshet är motsatsen till intresse. Krav måste ställas på alla elever att göra sitt bästa utifrån sina förutsättningar. Inte minst gäller detta de studiebegåvade. De med goda förutsättningar för studier får inte tillåtas att lata sig genom skolan.

Många elever behöver dock särskilt stöd. Skolans resurser för stödsatser är omfattande. Men bristerna är också påtagliga. De utredningar som den förra regeringen tillsatte för att se över elev-

vården och för att klargöra vilka faktiska krav en integrering av handikappade elever ställer kommer förhoppningsvis att redovisa förslag som kan förbättra skolans möjligheter att hjälpa och stödja. En utvärdering av hittillsvarande insatser för invandrarbarnen hade också påbörjats vid regeringsskiftet. Målet för stödet måste, mera än hittills, vara att anpassa skolan till den enskilda eleven utifrån hans problem och behov.

Med det synsätt som jag här anlagt är det naturligt att också slå fast att betyg skall finnas i skolan. Det relativa betygssystemet, som moderata samlingspartiet som enda parti redan från början motsatte sig, har medfört en betygsdiskussion som mera karakteriseras av känslostormar och hopp om en bättre värld än gediget vetande, vilket är ytterst beklagligt. Det nya betygssystemet måste bli ett bättre instrument för utvärdering av skolans verksamhet. Det får inte snedvrida undervisningen eller medföra en felaktig konkurrensmentalitet. Betygen kan och skall självfallet kompletteras med information i andra former, men det är värt att minnas att endast formella betyg som ges i en enhetlig skala har en innebörd som är entydig såväl för lärare som för eleven och föräldrarna. Vidare är det eleven själv som påverkar betygsättningen genom sina prestationer, och rättvisan i betygen kan kontrolleras av eleven själv och av hans kamrater. Ingen har hittills kunnat visa på en bättre metod än betyg för urval till fortsatta studier.

Redan SIA-utredningen påpekade att skolan alltmer förvandlat eleverna till renodlade konsumenter. Eleverna måste få vara med och ta ansvar för skolmiljön och skolvardagen. Det har blivit populärt att exemplifiera detta ansvar med att eleverna skall få måla om sina klassrum o.d. Enligt min mening bör sådant, som skolan annars anlitar utomstående fackmän för, inte utföras av eleverna. Redan arbetarskyddssynpunkter talar ofta däremot. Nej, det är den vardagliga verksamheten i den egna skolmiljön som eleverna måste delta i och lära sig respektera. En god arbetsmiljö i skolan – det innebär i första hand en god anda i skolan. I vårt samhälle gäller en rad oomtvistliga normer, som bygger på grundläggande demokratiska värderingar. De finns också angivna i gällande läroplan. Icke desto mindre är brotten mot dessa normer legio i dagens skola: hänsyn, respekt för oliktankande, respekt för sanning och rätt, arbetsdisciplin sätts ofta åsido. Den s.k. normgruppen, som jag tillsatte i

våras, har redan utfört ett omfattande arbete och startat en diskussion ute i skolorna som kommer att ha ett bestående värde.

Den fysiska miljön är naturligtvis därför inte ointressant. Vi måste komma bort från stordriftstänkande då det gäller skolan. Det är också viktigt att beakta att närhet till utbildningen är av avgörande betydelse för många elevers motivation och intresse. Inte minst gäller detta gymnasieutbildningen. Det var min avsikt att i vår förelägga riksdagen en proposition om flexibel skolplanering, där jag bl.a. avsåg att visa att det under vissa omständigheter var möjligt att medge att tvåparallelliga högstadieskolor nyinrättades. Även en ökad decentralisering av gymnasieutbildningen var planerad.

I riksdagens beslut om SIA-reformen ingick ett principbeslut om ett lokalt ledningsorgan för rektorsområdet eller skolenheten. I två promemorior från utbildningsdepartementet har detta organ, nu benämnt skolnämnd, och även medinflytande på klassnivå och arbetsenhetsnivå penetrerats. Frågan har visserligen visat sig vara mera komplicerad än vad riksdagen år 1976 kunde förutse. En proposition var dock aviserad till oktober i år, där problem som remissorganen påpekar enligt min mening fått en tillfredsställande lösning. Jag förutsätter att denna proposition snarast föreläggs riksdagen. Det är ytterst otillfredsställande om elever och föräldrar länge till skall undanhållas det medinflytande i skolan som bör tillkomma dem.

Föräldransvaret för barns utbildning är odisputabelt. I detta ansvar ingår frihet att välja skolform. Under den socialdemokratiska epoken försökte man på allt sätt förmäna föräldrarna rätten att välja skola utanför det allmänna skolväsendet, bl.a. genom att göra det ekonomiskt omöjligt för flertalet. På mitt uppdrag har en utredningsman dels inventerat förekomsten av och förhållandena för enskilda skolor, dels klarlagt rättsläget beträffande föräldrarätten i detta avseende. Betänkandet har sänts ut på remiss. Det är min förhoppning att vi nu skall kunna föra en avdramatiserad debatt om de enskilda skolornas plats i vårt skolväsende och om de villkor som bör gälla.

I diskussionen om skolan kommer ofta skolledningen och dess betydelse i skymundan. Men skolan som arbetsplats är beroende av en väl fungerande arbetsledning. Den borgerliga trepartiregeringen fattade därför beslut om en utökning av antalet skolledare, och skolledarnas undervisningsskyldighet har sänkts. Riksdagen har i anled-

ning av förslag i årets budgetproposition beslutat att såväl rektors- som studierektorstjänster skall få inrättas utifrån kommunens omfattningspoäng för grundskolan. Kommunen får därmed stor frihet att disponera över ledningsresurserna. Den utveckling av skolans pedagogiska ledningsfunktioner som riksdagen år 1976 fattade principbeslut om berörs i en proposition som den förra regeringen beslutat förelägga riksdagen. I denna proposition föreslogs också att tillsynslärarna, platscheferna, skall bibehållas.

En översyn av SÖ:s organisation och ansvar var planerad att inledas vid årsskiftet. För min del har jag funnit att ansvaret för skolans verksamhet med fördel kan decentraliseras; jag anser det väsentligt att länskolnämnderna får påta sig en kraftigt utökad roll och att dessa följaktligen bör förstärkas. En början har redan gjorts genom att länskolnämnderna fått huvudansvaret då det gäller de korta yrkesinriktade kurserna och genom att en del av det pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetet försöksvis har decentraliserats ut på fem länskolnämnder. Min avsikt var att i kommande års budgetproposition fortsätta på den inslagna vägen.

Herr talman! Jag förutsätter att det realistiska synsätt som trepartiregeringen anlade på skolpolitiken bibehålls av den nya regeringen och jag hoppas att den grund som lagts i arbetet på en mänskligare skola med redan fattade beslut och långt framskridet förberedelsearbete för förslag under våren tas till vara.

* * *

Några kommentarer efter närmare 20 år:

GR: Ett ledande tema i Ditt tal var behovet av större realism i skolpolitiken, bl.a. en ökad respekt för elevernas skilda förutsättningar och intressen. Hur sökte Du själv främja en sådan utveckling?

BM: Konkret i Lgr 80: "När de [barnen] lämnar skolan bör de göra det med bibehållen individualitet och särprägel och med en uppövad förmåga att respektera individualiteten hos andra människor." Jag försökte i tal och skrift – och försöker alltjämt (fåfängt!?!)) – få genomslag för en genuin och nykter insikt om att det är mångfalden av intressen, förmågor, läggning, viljor, ambitioner som gör ett demokratiskt samhälle livskraftigt.

GR: När Du våren 1978 tillsatte den s.k. normgruppen fick Du en del kritik, fr.a. i socialdemokratisk press; Du framställdes rent av som en riktig "moraltant". Hur ser Du på den kritiken?

BM: Det var en framgång att jag fick formera normgruppen. Den fick omvittnad betydelse; tyvärr förstod mina efterträdare inte vitsen med den och lade ned den, vilket var ett stort misstag. *Skolan skall fostra*, men till vad? Normer tar många år att ta till sig – det gäller både elever och lärare.

GR: Ditt engagemang för vad som då kallades enskilda skolor framgår av Ditt tal. Det har hänt mycket på den fronten på senare tid. Hur ser Du på den utvecklingen?

BM: Förståelse för betydelsen av föräldrars och barns fria val av skola, av deras möjligheter till alternativ, av konkurrens mellan skolor i fråga om miljö, kunskapsresultat, kultur etc är tyvärr bräcklig. Men så sakta undermineras ändå övertygelsen att uniformitet är ett plusvärde.

GR: Du aviserar i Ditt tal en bantning av SÖ och en förstärkning av läns skolnämnderna. Sedan dess har båda dessa statliga myndigheter lagts ned. Även om SÖ ersatts av Skolverket har utvecklingen ändå inneburit en kraftig decentralisering. Har det varit en riktig politik?

BM: När den från begynnelsen nödvändiga centralstyrningen av skolan inte längre var i takt med utvecklingen, gick man – som så ofta – till överdrift i den andra riktningen. Jag beklagar fortfarande att man avskaffade läns skolnämnderna. Och man tvingas ånyo försöka åstadkomma en bättre balans mellan centralt och lokalt, vilket innebär ett eller flera steg tillbaka.

GR: Även om en landshövding inte har mycket med skolan att göra kanske Du ändå noterat om den skolverklighet som småländska elever, föräldrar och lärare upplever är påtagligt annorlunda än den som gäller i Stockholm? I så fall: vilka skolpolitiska konsekvenser bör man dra av det?

BM: Det vore fatalt om man inte ändå tog tillvara den frihet för skolor att vara olika som decentraliseringen medfört eller på sikt kommer att medföra. Skolorna skall ha frihet att finna egna vägar att uppfylla målen och, vilket bara de kan, bevaka lokala traditioner, lokalt intresse osv. Det som oroar mig är den kommunalpolitikerfrihet som gör att man av ekonomiska skäl kan laborera med det för nationen viktiga: lärarkvalitet, kunskapsresultat, hjälp åt svaga elever.

Britt Mogård (f. 1922) RL(m) 1969–83; skolminister 1976–78 och 1979–81; landshövding i Kronobergs län 1983–88.

Birgit Rodhe:

360 dagar som skolminister

De 360 dagarna började den 18 oktober 1978, då Ola Ullsten tillträdde som statsminister för en ren folkpartiregering. Socialdemokraterna hade lagt ner sina röster, kanske för att få i relativt lugn, utan regeringsansvar, förbereda sig för en come-back i statsledningen vid nästa val – september 1979.

Förhistoria

Före regeringsskiftet hade massmedia innehållit åtskilliga förutsägelser om hur en eventuell ny regering skulle kunna komma att bli sammansatt. Mitt namn hade ibland nämnts, men jag såg det inte som sannolikt; jag vare sig önskade eller trodde på att gissningarna skulle visa sig ha någon grund. Sedan 1972 var jag ordförande i Bibelkommissionen med säte i Uppsala. I Statens kulturråd, baserat i Stockholm, hade jag blivit ordförande från 1 juli 1977, och jag arbetade även i andra styrelser och utredningar

Någon vecka in i oktober, sedan riksdagen hade öppnats, var jag inbjuden på middag med en liten grupp bokengagerade personer på Riche. Jag disponerade vid den här tiden på Skeppargatan 48 en lägenhet som erbjudits mig på goda villkor av vänner, som hade flyttat till Paris för något år. Att få ha ett extra hem i Stockholm bredvid hemmet i Malmö var en stor förmån som jag är varmt tacksam mot mina vänner för.

Medan jag förberedde mig att gå ut den nämnda kvällen, satte jag på radionyheter. Kvällens stora nyhet var att statsminister Thorbjörn Fälldin anhållit om avsked från statsministerposten. Nyheten blev naturligtvis diskuterad av det lilla sällskapet på Riche; jag försökte avvisa alla personliga gissningar och återföra samtalet till kvällens ärende. Det blev emellertid lite svårare, då jag fick ett telefonsamtal och måste lämna bordet. Samtalet innebar en kallelse till sammanträde med folkpartiets styrelse tidigt följande dag, vilket inte hindrade mina bordskamrater att ivrigt fråga, när jag återkom till måltiden; "Vad fick du?" – "Fick?" – "Ja, vilket departement, förstås." När jag hämtade mina kläder i garderoben, fann jag mig

omgiven av centerstatsråd, som tydligen också ätit på Riche. De var naturligtvis fyllda av dagens stora avgörande och drog sig inte för att låta mig ta del av sina känslor. Karin Söder utbrast: "Det var rätt, rätt!", medan Johannes Antonsson något mindre upprörd vände sig till mig och meddelade: "Nu får du ta hand om kyrkan, Birgit!"

Gissningar flödade allt rikligare, sedan Fälldin-regeringen lämnat sitt uppdrag. Själv reste jag på fredagskvällen 13 oktober till vårt gamla fritidshus Kullabo i Mölle och tog det hela ganska lugnt. Under den soliga oktoberlördagen promenerade min man Sten och jag tillsammans med äldste sonen Gustaf och hans fru Monica på Kullaberg.

När vi efter promenaden satt och drack te, ringde en medlem av fp-sekretariatet och frågade: "Är du hemma i kväll, Birgit? Du tänker väl inte dra ur jacket; en kompis till mig ringer kanske." En kort stund därefter ringde Ola Ullsten, folkpartiets dåvarande ordförande och meddelade: "Jag håller på att bilda regering – vill du vara med? Jag hade tänkt mig dig som statsråd för kyrka och kommun eller möjligen skola." Osäkerheten berodde närmast på att Bertil Hansson i Göteborg och jag hade ganska parallella erfarenheter och meriter. Jag ringde Jan-Erik Wikström och diskuterade hur det skulle kunna ordnas med mina aktuella uppdrag, om jag ställde upp på regeringsanbudet. På Kulturrådet låg det närmast till hands att placera Anders Clason som ledde en av rådets sektioner; Blenda Ljungberg kunde bli ordförande i Bibelkommissionen, som jag var ordförande i och hon var medlem av, för övrigt sedan länge engagerad i bibelöversättningsverksamheten. På kvällen ringde jag till Ola och meddelade att jag stod till förfogande, helst med ansvar för kommun/kyrka.

Söndagen var grå och disig och tillbringades mest med innearbete; jag höll på med att skriva ett anförande för en konferens om invandrarfrågor i Malmö. På eftermiddagen for vi in till Malmö till konferensens öppnande. På kvällen ringde Jan-Erik Wikström och meddelade att jag skulle bli skolminister och ta hand om skol- och ungdomsfrågor, medan Bertil Hansson skulle bli minister för kommun och kyrka.

Invandrarkonferensen fortsatte på måndagen. Jag kombinerade deltagande i den med privata förberedelser för mitt nya liv (köpte bl.a. en dräkt, som jag använde i stort sett under alla mina statsrådsresor) och med telefonsamtal.

Tisdagen den 17 oktober blev min sista dag på Kulturrådet. Jag hann med en överläggning om några museiproblem och samtal med en representant för Riksrevisionsverket om utvärdering av skolan genom Skolöverstyrelsen, det senare av värde för min framtida verksamhet.

Få kvällen träffades vi presumtiva regeringsmedlemmar för första gången informellt, och fick instruktioner av den förfarne Jan-Erik Wikström, som suttit i trepartiregeringen sedan 1976 som utbildnings- och kulturminister. Det var många nya ansikten. Inom gruppen av sex kvinnor fanns Birgit Friggebo, som jag kände främst från folkpartistyrelsen sedan åtskilliga år. Av Jan-Eriks många nyttiga och angelägna råd och anvisningar kommer jag särskilt väl ihåg, att han avrådde oss från att använda uttrycket "Ja, personligen anser jag...". "Ni talar aldrig som privatpersoner utan som regeringsmedlemmar och med ansvar som sådana." Det har förefallit mig sannolikt att medlemmar av senare regeringar inte alltid fått denna kloka anvisning och därför fått besvär med att ta ansvar för sina "personliga" uttalanden.

I minoritetsregeringen Ullsten hade jag alltså placerats som "skolminister". Titeln fanns officiellt inte och gör det väl fortfarande inte. Som "skolminister" var jag av statsministern förordnad att enligt 7 kap. 5 par. i regeringsformen "i chefens för utbildningsdepartementet ställa föredra ärenden som rör

1. ungdomsorganisationers verksamhet och därmed sammanhängande frågor,
2. skolväsendet och
3. lärarutbildning."

De flesta av mina kolleger hade erfarenhet från riksdagen, medan jag aldrig hade tillhört den. Att jag trots detta blivit statsråd berodde väl mest på att det relativt lilla folkpartiet behövde behålla några av sina riksdagsledamöter i riksdagsarbetet. Det hade inte råd att placera alltför många i regeringen.

Politisk erfarenhet hade naturligtvis alla statsråden, förvärvat på olika vis. Själv hade jag fått den huvudsakligen på det kommunala planet, främst som mångårig medlem av kommunfullmäktige i Malmö, därav tre år som kommunalråd för skola och kultur. På riksplanet hade jag varit medlem av folkpartiets partistyrelse ett antal år och satt dessutom, som framgått av det ovanstående, i flera offentliga organ med ganska olikartade ansvarsuppgifter.

Den första dagen

Onsdagen den 18 oktober samlades vi, först i slutna gruppen i slutna lokal i riksdagshuset. Där diskuterades under hand placering av statssekreterare. Jag var mycket angelägen att få fortsätta mitt fleråriga samarbete med Ulf W. Lundin, kanslichef för folkpartiets riksdagsgrupp; vi hade bland annat arbetat fram ett utbildningsprogram "Ett utbildande samhälle" för folkpartiet. Det hade kanske inte blivit någon större succé, men vi visste att vi kunde arbeta bra tillsammans. Carl Tham, partisekreterare, ville föra över Ulf till ekonomiska frågor, även Björn Molin, som fortfarande skulle vara ordförande för folkpartiets riksdagsgrupp, ville hålla fast vid Ulf. Konkurrensen var således ganska hård, men jag fick min vilja igenom med argumentet att jag behövde en statssekreterare, som var väl hemma i riksdagsarbetet.

Sedan regeringens sammansättning presenterats för den samlade riksdagen och regeringens förklaringen föredragits, vandrade vi i samlad trupp mot slottet, fotograferades på Lejonbacken, presenterades för kungaparet såsom regering och bjöds på lunch.

Nästa punkt var presskonferens; vi var uppdelade efter departement, och respektive ministrar stod till förfogande efter journalisternas intresse. Jag fick veta, att en representant för Malmö-tidningen Arbetet fått som särskilt uppdrag att ta reda på mina synpunkter på ny läroplan för grundskolan och nytt betygssystem. Jag förklarade att, eftersom bägge dessa problemområden var föremål för remissbehandling, jag inte ämnade ge mina egna omdömen, förrän jag tagit del av remissvaren. I tidningen kunde följande dag läsas, att jag alltför snabbt levit mig in i rollen att avvärja besvärande frågor med tämligen intetsägande svar.

Presskonferensen var något av en skärseld, i sig en nyttig förberedelse för den nya rollen som statsråd. Så återstod att hälsa på mina blivande medarbetare på Utbildningsdepartementet, inte helt okända från tidigare uppdrag.

Jag fick avsluta min första dag i regeringen med att underteckna ett flertal skrivelser som min sekreterare i departementet förberett: "Härmed anhåller jag att fr.o.m. denna dag få lämna mitt uppdrag" som ordförande i Statens kulturråd och i Bibelkommissionen, ledamot i Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, i Kulturfonden Sverige-Finland, i styrelsen för Sveriges Radio. Alla dessa

uppdrag hade livligt engagerat mig, och det kändes tomt att lämna dem om också för ett betydligt större och mer krävande uppdrag. Mest kändes det att lämna ordförandeskapet i Bibelkommissionen, som jag innehåft sedan 1972. Jag gjorde ett försök att få behålla det, eftersom det av allt att döma skulle sträcka sig långt framåt i tiden, medan regeringsuppdraget förväntades bli rätt kortvarigt. Jag frågade justitieminister Sven Romanus, och fick frågan "Vem betalar bibelöversättningen?" – "Staten." – "Omöjligt att behålla uppdraget när du är statsråd." Det kan tilläggas, att arbetet i Bibelkommissionen fortfarande pågår men skall vara avslutat vid sekelskiftet!

Arbetet börjar

Vid det första regeringssammanträdet 19/10 i Kanslihuset placerades vi runt det avlånga regeringsbordet efter antal regeringsår och där-efter efter ålder; vi tog för oss av framdukat kaffe, och vad som kallades allmän beredning vidtog, inledd av finansministern Ingemar Mundebo: "Ekonomin går uppåt, det är sant – men...".

Vad detta "men" innebar klargjordes i detalj av statssekreteraren i Ekonomidepartementet Lars Wohlin, som ofta återkom till regeringssammanträden för att klargöra vårt ekonomiska läge. En andra ekonomispecialist bland statssekreterarna, Sten Westerberg, förklarade att vi jämfört med USA hade bättre siffror. Vad vi behövde var besparingar och produktivitetsutveckling. Ola underströk, att 1976 års regering lyft landet ur den kanske allvarligaste kris det befunnit sig i. Alla departement måste nu visa återhållsamhet, oberoende av storleken på dess budget. Men prioriteringarna måste vara vettiga och visa liberal profil.

Sista sammanträdet med regeringen om budgeten för nästa budgetår (1.7 1979 – 30.6 1980) skulle hållas 23 november. Hela budgetarbetet hade naturligtvis försenats av regeringsskiftet men måste följa den föregående regeringens tidtabell.

Efter sammanträdet visades jag runt i de olika enheterna i departementet, departementschefen Jan-Eriks enhet för högre utbildning, min egen för grundskola och gymnasium, kultur- och vuxenheterna, samtliga i utbildningsdepartementet, beläget vid Mynttorget och sammanbyggt med ståtliga gamla palats, särskilt det Oxenstiernska i centrum av Gamla stan. Regeringen brukade äta gemensam lunch, ett stort privilegium att varje dag man befann sig i Stockholm få tillfälle att råka regeringskollegerna, förklara och

klara av gemensamma problem, delta i vad som kom att kallas lunchberedning under statsministerns ledning, då man kunde tala öppet och utan hämningar. Medlemmar av regeringar med representanter från flera partier har uttryckt sin avund när de hört om vår lyckliga situation i detta sammanhang. – På eftermiddagen hann jag föra en diskussion med samordnaren för ungdomsfrågor. Vi började också diskutera vår egen planering, och det blev naturligt att fortsätta det samtalet över middag med Ulf Lundin på Cattelin. Under tiden strömmade det in hälsningar: från gamla vänner, från Olof Palme, etc.

Sedan körde en statsrådsbil mig till TV-studion för inspelning av programmet DAX med de 6 kvinnliga statsråden. Mika Larsson och Inger Säfwenberg, duktiga journalister, satte emellertid sådana etiketter på oss, som vi själva försökt undvika. ("Var intervjuarna trots allt lite för respektfulla och flydde till klichéer, så att det kom att bli ett ganska misslyckat program?") Så skrev jag i min dagbok vid 23-tiden samma kväll.)

Mina anteckningar från de första statsrådsdagarna innehåller långa listor av vad som skulle göras, vilka jag skulle skriva till, vilka jag skulle träffa, vilka tal jag förväntades hålla. Jag sökte efter namn på möjliga kandidater till pressekreterartjänst, forskare att samarbeta med, företrädare för lärarorganisationer (fast de relationerna skötte Ulf för det mesta), frågor om siffror som jag behövde för att definiera problem att angripa. Dessa anteckningar och problemformuleringar ligger än i dag till grund för hur jag beskriver mina 360 dagar. Jag ärvde en bra sekreterare från min närmaste företrädare Britt Mogård; henne hade jag bara tillfälligt träffat på tunnelbanan strax före regeringsskiftet, och jag uppfattade inte förrän för sent att hon höll ett innehållsrikt tal i riksdagen några dagar därefter.

En första lista på aktuella problem ser ut ungefär så här i mina bevarade anteckningar:

Betygsättning

Grundskolans läroplan

Gymnasieutredningens vitalisering

Skola och arbetslös ungdom: 16-årspuckeln

Invandrarungdom/internationalisering

Kultur i skolan

Alternativa skolor inom skolsystemet

Grundskolans läroplan. Ungdomsarbetslösheten

24 oktober satte vi igång på allvar med den stora, tunga uppgiften: Grundskolans nya läroplan. På vårt bord låg en regnbågsrandig bok med titeln "Förslag till förändring av grundskolans läroplan, överlämnad 1978-04-05 av Skolöverstyrelsen". Förordet var undertecknat av generaldirektören Birgitta Ulvhammar och av föredragande skolrådet Lennart Teveborg. Jag hade haft anledning att redan tidigare sätta mig in i "regnbågsboken", eftersom den sänts till Kulturrådet på remiss. Remisstiden utgick 1 december 1978. Som vanligt hade röster höjts för förlängning av remisstiden; lärarorganisationer hade instämt i dem. Jag beslöt ganska snabbt att hålla fast vid den givna remisstiden, även om den var knapp.

Min företrädare hade tillkallat som särskilt sakkunnig för läroplansrevisionen Sven-Åke Johansson från länskolnämnden i Kalmar, sedermera skoldirektör i Stockholm. Jag ansåg Sven-Åke vara ett bra val: vi hade ganska länge om ock vid olika tillfällen, samarbetat som ledare i de första pedagogiska utvecklingsblocken, som tillkommit på initiativ från Malmö och Kalmar.

Sven-Åke underströk redan vid vår första gemensamma genomgång, att samtliga skolreformer, 1950, 1962, 1969, beslutats i huvudsak enhälligt. Borde vi inte sikta till att den reform, som nu låg framför oss, också skulle kunna beslutas enhälligt, om det vore möjligt? Jag anslöt mig gärna till den föresatsen, och vi lyckades faktiskt också få ett i allt väsentligt enhälligt beslut bakom vad som skulle komma att kallas Lgr 80.

Viktigt inför den proposition som vi skulle skriva var, att den skulle integrera själva förslaget till läroplansöversyn med förslag till anknytning till SIA-utredningen, som innebar en reform i sig och som riksdagen med bred enighet ställt sig bakom.

Den 25 oktober höll riksdagen allmänpolitisk debatt, där oppositionsledaren Olof Palme grep tillfället att peka på vad han såg som en allvarlig svag punkt i Ullsten-regeringens regeringsförklaring. Han beklagade, "att statsminister Ullsten inte med ett enda ord nämnde ungdomsarbetslösheten, som är vårt verkligt stora problem". Socialdemokraterna förklarade sig "beredda att delta i en konstruktiv politik för att minska arbetslösheten".

Under vår första gemensamma arbetsdag på utbildningsdepartementet fastslog vi två uppgifter som centrala:

1. Läroplansförnyelse med remisserna som underlag
2. Åtgärder mot ungdomsarbetslösheten.

Jag beslöt resa till några orter för att studera omfattningen av arbetslösheten med ungdomens arbetslöshet i fokus. Malmö besökte jag 27/10 och Göteborg 21/11. Senare reste Eva Winther och jag till Norrbotten i samma ärende.

Jag ringde till en början min f.d. chef och kollega i Malmö skolchefen Lars Kjellman, som uttryckte sin tillfredsställelse med "att vi nu fått en progressiv skolminister". Han hälsade mig välkommen och jag ägnade hela dagen den 27 oktober åt Malmö-besök: skolor, särskilt den s.k. Latinskolan, Skolkontoret, Skolstyrelsen. Latinskolan, gammal lärdomskola med rötter i 1400-talets slut (påvebrev 1455), hade tagit som sin särskilda uppgift att finna former för att ta emot föga studieinriktade elever från grundskolans nia: "Vi strävar efter att göra skolan till så lite skola som möjligt", förklarade rektor Bengt Petersson. Niorna hade tagits emot i korta kurser med både praktiska och teoretiska delar. SÖ:s tim- och kursplan hade använts; den ansågs som bra, flexibel och uppskattad av eleverna. Dessa var till stor del negativa, kände sig illa behandlade av livet, hade tappat tron på sig själva men hade inte gjort mycket för att komma ur sitt tillstånd; de tillbringade mycken tid på sofflocket! Skolan gjorde mycket för att påverka fritidsintressen; eleverna ville gärna träffa lärarna utanför skolan, alla kom till bio, när skolan bjöd på föreställning av Röde Orm. På gymnasiet var frånvaron mycket stor men inte på kortkurserna. Generellt kunde sägas, att skolk och hasch var en vanlig bakgrund; flickorna tenderade att "hamna på Kungsgatan": "där får man i alla fall betalt", citerade syo-konsulenterna några flickor.

En av gymnasielektorerna hade särskilt intresserat sig för kortkurseleverna: "de har engagerat mig starkt, det kan jag försäkra statsrådet Birgit", sa lektor Owe Hjert, som kraftigt hävdade betydelsen av att använda ett språk, som kan vara förståeligt för alla elever. "Här hörs ord och uttryck som aldrig förr hörts under Malmö Latinskolas tak både från lärare och elever. Språkklyftan är oerhört reell", försäkrade lektorn, som också underströk, att lyrik gick fram bättre än litterär prosa; det må gälla Sapfo eller Karlfeldt eller Sonja Åkesson. "Många ungdomar har dolda möjligheter, en del är nästan geniala, de kan t.o.m. skriva vers."

Lite senare på dagen träffade jag skolstyrelserepresentanter på skolkontoret. Sammanhanget mellan arbetslösheten och sociala problem underströks; i oktober 1976 var antalet arbetslösa ungdomar 1 200, nu 1978 1 600. Påfallande var att antalet flickor ökade, däremot inte proportionen invandrare.

Kommunfullmäktige hade beslutat åtgärder i sex punkter:

1. antalet gymnasieplatser utökas; till vårterminen ökning av kortkurser;
2. försöksverksamhet med individuellt anpassad studiegång på gymnasiet;
3. arbetsgrupp för samordning av alla frågor om utbildning och praktik för ungdomar t.o.m. 18 år (började få fart nu);
4. utökning av antalet kommunala beredskapsarbeten till 800;
5. inrättande av s.k. fasta kommunala beredskapsplatser;
6. inrätta verksamhet med social- och arbetsträning för ungdomar med särskilda svårigheter.

Av elever i nian gick 25 % till gymnasiet, 25 % till jobb, 25 % till kortkurser; resten visste man för lite om.

Den fortsatta diskussionen var uppslagsrik; särskilt värdefulla var kriminologen Björn Lagerbäcks konkreta förslag till åtgärder för aktuellt c:a 155 kriminella ungdomar, varav högst 100 aktuella för åtgärder. – Den s.k. ungdomsgarantin ansågs betydelsefull, och Malmö räknade med att få den att fungera i november. Särskild syo-konsulent behövdes för uppgiften. – Socialförvaltningen hade anmodats delta i arbetet; det gällde att få en helhetssyn på läget och uppgiften.

Men gymnasieskolan kunde bli sårbar, om den gjordes alltför yrkesinriktad. Specialistutbildning måste företagen stå för, medan skolan svarade för bred basutbildning. "Det får vara slut med fin-gymnasiet", sades i skolstyrelsen. I det stora hela var inställningen till kortkurser positiv; de kunde ses som alternativ till arbetslösheten när det gällde att handskas med (den demografiska) 16-års-puckeln, som i stort sett omfattade åren 1981–82.

I samband med Malmö-besöket blev jag kontaktad av skoldirektör och kommunalråd från Kävlinge. En sökande till den lediga skoldirektörstjänsten var kvinna, folkskollärare. Hon hade inte kommit på skolstyrelsens förslag, men personalen vid skolkontoret i Kävlinge ville understryka hennes arbetsamhet, hur hon verkat

stödande för personalen men blivit förtalad, fast mycket positivt fanns att dra fram. Hon blev emellertid utnämnd (första kvinnliga skoldirektör i Malmöhus län?).

Åter i Stockholm sammanträffade jag med de skolorganisationer, som jag själv tillhört, Lärarnas Riksförbund (LR) och Skolledarförbundet, som vuxit fram ur det förra. Här fann jag, föga förvånande, stark skepsis mot innehållet i regnbågsboken – den kunde leda till frontalkonflikt, menade man. LR inbjöd mig att tala vid organisationens årliga s.k. Skolvecka i början av november. Det var tradition att huvudtalet hölls av sittande skolminister. Jag hade emellertid redan innan jag blev statsråd lovat delta i några olika arrangemang i Berlin vid den tiden och ville gärna utnyttja ett Berlinbesök för kontakt med tysk skolforskning. Jag fann möjligheter att kombinera de olika engagemangen, som kunde genomföras utan att bereda Statsverket kostnader och i huvudsak skulle belägga bara veckoslutstid. Problemet blev främst hur jag skulle hinna skriva ett "huvudtal" att hållas inför LR:s anspråksfulla publik, som ville höra mina synpunkter på ämnet "Vad kan samhället kräva av läraren?"

Jag försökte finna former för samverkan med skolforskare, men min grundidé att skapa en grupp av politiskt olika orienterade forskare visade sig tyvärr inte möjlig att realisera. Urban Dahllöf, ordförande i Skolforskningskommittén, lovade emellertid att ge mig forskningsinformation och sitt eget forskarstöd när jag behövde, och det gav han mig – vilket kommer att visa sig i det följande – på flera centrala områden under statsrådsårets lopp.

Frisk luft i Berlin

Med ett halvskrivet LR-tal i portföljen begav jag mig den 3 november till Berlin; dit hade jag inbjudits av cheferna/skaparna av Max-Planck Institut für Bildungsforschung, professorerna Helmuth Becker och Dietrich Goldschmidt. Den senare kände jag från ett besök som han och hans fru gjort i Malmö för att studera vårt utvecklingsarbete, särskilt lagarbete och arbete i grupper av växlande storlek. Becker kände jag inte tidigare; jag lärde mig, att han spelat en ledande roll i arbetet med Deutscher Bildungsrat, som svarat för förnyelsen av det tyska utbildningsväsendet under efterkrigstiden. I den gemensamma diskussionen kom vi in på frågan vad EG skulle komma att betyda för utbildningsväsendet i våra olika länder.

De bägge professorerna ställde frågan om vi haft fog för att öppna utbildning för alla (education for all), medan vi bibehållit strukturen på arbetsmarknaden. Utvecklingen går inte att stoppa, menade en av medarbetarna i institutet, Peter M. Roeder, som liksom andra av tyskarna ville "back to basics" och inte trodde på försök, bland annat därför att de blev för dyra. De var också starkt politiserade i BRD, där den nya skolformen, närmast motsvarande vår grundskola, kallades Gesamtschule och som inte ens i de progressiva delstaterna Nordrhein-Westfalen och Hessen omfattade mer än 3,5 % av aktuella elevgrupper.

Min inblick i den tyska utbildningsverkligheten blev begränsad men mycket värdefull för framtida kontakter och komparativa ansatser. Helmuth Becker inbjöd mig att delta i en konferens senare i november månad, anordnad av en grupp forskare, som regelbundet brukade mötas i Aspen, Colorado, i USA. Den 26–27 november fick jag möjlighet att i Berlin delta i deras samtal. I den sista dagens lunch deltog förbundspresidenten Walter Scheel med stort intresse och engagemang. Han berättade, att han länge velat motta inbjudan till Aspen, men nu fick vara med i Aspengemenskapen samma dag som han skulle utnämnas till Ehrenbürger der Stadt Berlin (Hedersmedborgare i staden Berlin). – Presidenten suckade: "Om man finge välja jobb först och utbildning därefter, då vore ju saken enkel! Ändå får utbildningen 7 ggr mer pengar nu än för 10 år sedan."

Ordföranden för Aspen, den engelske forskaren Bullock, underströk den besvikelse över "secondary schools" som kom till uttryck snart sagt i alla industriländer. Torsten Husén analyserade närmare orsaker till besvikelsen, en del oväntade, en del möjliga att förutse. Skolorna motsvarade inte förväntningarna, eleverna saknade motivering, skolk och drop-out var vanliga företeelser. Arbetslöshet bland ungdomen, svårigheter vid övergången till arbetslivet, stigande kostnader för gymnasieundervisning (50-60 %) medförde standardsänkning osv. Han satte rubriken "The School in Question", på tyska blev det "Kann die Schule überleben?", på det nuvarande läget.

Bullock menade, att modeller för gymnasieskolan överlevt sig själva, såväl den elitistiska modellen som "manpower"-modellen och den utopiska modellen. Skolan är inte enda vägen till utbildning – TV kan vara en annan i en mosaik av inlärningsmöjligheter. Lä-

rare bör ha yrkeserfarenhet. Förväntningarna på skolan är orealistiska; skolan bör avspegla samhället lika väl som den försöker förändra samhället.

Ovanstående plock bland yttranden i den livliga och innehållsrika diskussionen i Berlin i november 1978 motsvarar givetvis inte dess helhet. Det har medtagits i framställningen för att understryka att nu (1997) pågående utbildningsdiskussion knappast innehåller några stora nyheter; i 1978 års diskussion jämförd med den pågående saknar man nästan bara Internet!

Mellan de bägge Berlin-besöken levde jag ett intensivt statsrådsliv, avbrutet bara av några helger hemma i Mölle/Malmö och av några besvärande kraftiga förkylningar, varav den ena tyvärr förhindrade mig att hålla den middag, som jag inbjudit min kollega Kivistö från Finland till. I övrigt samvaro under det finska besöket, som rymde mycket värdefulla diskussioner för att belysa finska ungdomars situation i Sverige, kunde jag emellertid delta.

Inbjudningar till mottagningar på ambassader fördelades på statsråden efter anvisning av protokollchefen Sven Fredrik Hedin. Det blev ofta angenäma avbrott i regeringsbestyren och gav även nyttiga internationella utblickar.

FP-landsmöte

Folkpartiet hade landsmöte andra veckan i november. Där framträdde bl.a. en splittring i betygsfrågan, som var större än åtminstone jag räknat med. Den skulle följa med ända tills läroplanspropositionen skulle läggas fram; då blev det emellertid möjligt att åstadkomma en lösning över blockgränserna. Den återkommer jag till.

Söndagsmorgonen den 12 november inledde jag landsmötets diskussion om det reformarbete inom skolan som den nya liberala regeringen hade att ta ställning till. Jag citerar:

Också i en rad motioner till det här landsmötet har skolans aktuella problem kommit fram. Där tar man bland annat upp problemen med vad skolan gör och kan göra för de ungdomar som i övergången från grundskola till gymnasieskola inte hittar rätt. Deras svårigheter ser jag som ett grundproblem i dagens samhälle, problem som måste lösas av arbetsmarknads-, social- och skolpolitik i nära och konstruktivt samarbete. Dessa ungdomar vet nästan bara en sak: de vill inte direkt fortsätta skolan... En rad åtgärder har satts in för den här gruppen både i arbetsmark-

nadspolitiken och på skolområdet. Gymnasieskolan har fått fler platser, där s.k. korta kurser hålls. För grundskolan finns nu ett förslag till ny läroplan från SÖ. Det remissbehandlas fortfarande fram till den 1 december. Jag ska därför inte nu försöka ta ställning till förslaget. Men av den förda debatten att döma råder mycket delade meningar om det. Många är inblandade och har rätt att göra sin röst hörd. Som en elev uttryckte det i ett brev till mig häromdagen: "Eftersom jag är elev så tycker jag att jag också har något att säga till om angående den nya läroplanen." Hon har rätt. Så långt det är möjligt vill jag komplettera vad som sägs i de officiella remissvaren med vad lärare och annan skolpersonal, elever, föräldrar och andra säger vid mina besök ute i landet, i samtal och brev. Det är alltså svårt att säga något bestämt om hur läroplansförslaget kommer att behandlas. Så pass mycket är klart att propositionen inte kan läggas i så god tid, att beslut kan fattas av värdagsdagen. Då skulle vi behövt ha huvudlinjerna klara i regeringsförslaget samtidigt som remissvaren kommer in. Jag har suttit länge nog ute i landet som remisskri- vare för att inte vilja medverka till ett sådant förfarande. Men så fort vi hunnit få en allmän överblick av opinionen kommer jag, efter samråd med våra egna representanter i första hand i utbildningsutskottet, att ta kontakt med företrädare för centerpartiet, moderaterna och socialdemokraterna för att diskutera den vidare handläggningen... Läroplans- och betygsfrågorna kommer ... att beredas samtidigt inom regeringskansliet...

Mitt uttalande mottogs inte med oblandad entusiasm av landsmötesdeltagarna i fråga om tidsschemat. Detta kritiserades också av andra partier, särskilt centern, när det nådde utanför våra egna kretsar. Regeringen höll dock fast vid den handlingslinje jag skisserat, tills arbetet på departementet visade sig kunna leda fram till en annan och snabbare arbetsgång.

En viktig förstärkning av mitt arbetslag utgjorde pressekreteraren Berit Bergendal från Göteborgsposten, en effektiv informationsmedhjälpare, en omtänksam kamrat, som utarbetade mina utkast till i stort sett färdiga tal, tog kontakter med press, radio och TV, organisationer, lokala skolrepresentanter.

Möten i väst och i norr

Närmast framför mig låg fullföljande av studiet av ungdomsarbetslösheten särskilt inom de större kommunerna. Besök i Göteborg

inleddes med en föräldraafton på Hvitfeldtska läroverket med en ordförande i föräldraföreningen, som jag mött redan som gymnast 1938. – I stort sett hela dagen den 22 november ägnades åt invandrarfrågor med konsulenten Terttu Rosenberg som inledare. Kraftiga klagomål på vad man upplevde som passivitet från Skolöverstyrelsens sida framfördes; man klagade på att information kommit för sent, att utvärdering av enspråkiga respektive tvåspråkiga klasser kommit för sent för att bli vägledande, att elevvårdskommittén saknade information om invandrarbarnens behov; resultat blir växande klyftor, vissa inslag av rasistiska tendenser, framhölls det.

Läroverket ansågs sakna tillräckliga inslag av handledning i invandrarfrågor. Mina anteckningar från denna upprörda dag visar flera sidor av bekymrade perspektiv på frågorna, som tills vidare behandlats med ett allmänt tyckande, sades från många håll.

Göteborgsdagen rymde emellertid också besök på kortkurser för utbildning av fastighetsskötare, bygg- och anläggnings elever, målarelever och till sist färd med barken Viking. Även utöver den innehållsrika diskussionen kring invandrarelevernas situation utgjorde Göteborgs-dagen en viktig komplettering av erfarenheter från Malmö-besöket.

Nästa resa företogs några dagar senare tillsammans med min statsrådskollega Eva Winther, själv norrlänning, närmast till Luleå. Vi fann en arbetslöshet på 16 % i länet att jämföra med 6 % i hela riket. Man hade lyckats placera 1 130 personer i företagsutbildning, hade för tillfället 475 platser kvar inom kvalificerad vård och läraryrket. Man försökte få ungdomar att ta jobb söderut, men flyttningens benägenheten visade sig svag. – Vid SSAB hade man prövat ett faddersystem med äldre arbetare som handledare för eleverna i kortutbildning. Det var Metall som satt i gång systemet, som visat sig fruktbart.

Internationella erfarenheter

De korta resorna till Malmö, Göteborg och Norrbottens län hade varit så rika på viktiga erfarenheter, att de inspirerade till en rundtur till internationella organisationer, som arbetar med parallella problem på europeisk eller global nivå. Med en representant för arbetsmarknadsdepartementet som sakkunnig och reskamrat besökte

jag först ILO i Genève, därefter Europarådet i Strasbourg, samt i Paris, där Ulf Lundin anslöt sig, UNESCO och OECD, dessutom den svenska skolan.

Jag fokuserar mitt referat till några anteckningar från ILO. Där ställdes omedelbart frågan: Vilken utbildning talar vi om – den nutida eller den utbildning vi har som är åtminstone 20 år gammal? I Frankrike sätter för närvarande presidenten 19 000 datorer i skolorna, i Kalifornien görs liknande satsningar på teknisk förnyelse, vilket kräver reform av hela utbildningsväsendet. Något liknande sker i tyska stater, som gränsar till Frankrike; ett utbrett lärlings-system skapar problem och möjligheter i det sammanhang vi talar om. – En äldre röst ur ILO-leden framhävde att det som sagts om framtida utbildning hittills främst gällde rapporter från ILO och OECD om experiment. – Från ILO pekades vidare på den ”ungdomsgaranti”, som gäller i nordiska länder: Norge, i viss mån Sverige som ”uppföljningsansvar”; OECD har rekommenderat ett sådant system, i England har det mött hård kritik.

Diskussionen i ILO syntes mig vara den mest intressanta under den internationella resan, som dock i sin helhet gav mycken inspiration och en hel del ny kunskap för arbetet framför allt med den nya läroplanen men också med den akuta situationen i fråga om ungdomsarbetslösheten.

En skugga från det förgångna

Jag stod med ytterkläder och kappsäck i handen för att gå ner till bilen, som skulle ta mig till Arlanda. Berit kom med telefonen: En röst från Expressen vill nödvändigt tala med dig. – Du ser ju att jag just ska resa. – Han säger att annars publicerar de en uppgift de fått, och det kommer du inte att tycka om. – Jag får svara kort. – När skrev du sist i den Nysvenska tidningen Vägen Framåt? – Det var länge sedan, finns den ännu? – Det gör detsamma; 1936 finns här i alla fall en artikel av dig. – Ungdomssynder? undrade Berit, att döma av din ton. – Jag fick avbryta samtalet för att hinna med bil och flyget till Genève. – I Paris hanns jag upp: Ulf Lundin, som kommit dit för att följa med resten av resan. hälsade mig med orden: Du räddades av drottningen. – Vad menar du? – Jo, hon väntar nästa barn och den nyheten ockuperar första sidan i Expressen. Jag hann på ett veckoslut hem till Mölle, där jag kunde finna gamla ar-

tiklar och tidningsurklipp. Jag inskrevs i Uppsala universitet 1933 strax efter det att jag fyllt 18 år. Av en betydligt äldre vän, framstående litteraturforskare, hade jag värvats in i den nysvenska rörelsen. Jag hade skrivit några artiklar i Vägen framåt, den sista tydligen i början av 1936, 42 år innan jag blev statsråd. Jag uppmanades i viss press att ångra mina ungdomsåsikter och helst avgå som statsråd. Svenska Dagbladet uppmanade på ledarplats socialdemokraterna att efterforska tidigare utbildningsministern Ragnar Edenmans politiska åsikter i ungdomen; han hade tillhört samma politiska riktning under en tid.

Det kan inte förnekas, att skallet berörde mig illa; jag minns att jag ringde till en nära vän med judisk bakgrund, och hennes första reaktion var: men du har ju arbetat för studentkrigsfångarna i tyska fångläger. – Skallet dog ut småningom, och jag fick åter samla min kraft till det arbete som låg närmast framför mig i regeringen efter jul- och nyårshelgerna.

Med huvudsikte på den nya läroplanen

I anteckningar från 7 januari 1978 finner jag en rad punkter som kändes omedelbart aktuella:

- tala med Ulf Lundin: skolnämnder och arbetsmiljö
- besök på Stockholmskolor, språkskolor; skaffa information om utlandsskolor
- flickor och teknik
- skolmiljö och läroplan – punkter inför skolinviqning i Tranemo, rektorn en gammal elev
- reseräkningar från utlandsresan genomgås med nya sekreteraren.

För ett vidare perspektiv skrev jag en flersidig PM med synpunkter på grundskolans läroplan. Min PM diskuterades i stora drag under en överläggning, vari bl.a. Urban Dahllöf deltog. Han förklarade sig vara överens med huvudpunkterna i min PM, samtidigt som han vidgade diskussionen till gymnasieskolan. – Den sittande gymnasieutredningen måste få en ny ordförande – det hörde också till de angelägna uppgifterna under det nya året. Åtskilliga namn fördes fram, några möjliga kandidater visade sig ovilliga åta sig den viktiga men svåra och tunga uppgiften. Jag var tacksam och nöjd, när till sist Urban Dahllöf gav efter för mina enträgna övertalningar och kunde förordnas som ordförande.

Allmänpolitisk debatt

Den sista januari ägde en allmänpolitisk debatt rum i riksdagen. Den inleddes av oppositionens ledare Olof Palme, som i tio punkter sammanfattade den aktuella situationen, sådan han såg den. Två av dessa gällde barnen och skolan. Han krävde ett barnvänligare samhälle, samtidigt som han betonade att vi behövde en skola för att lära. – I mitt anförande i debatten betonade jag, att vi ska ha en skola för att lära men också en skola för att leva. SIA-reformens förverkligande innebär "att skapa ramar för att både lära och leva: en samlad skoldag, med varierande och utökade elevaktiviteter, arbete i personallag, ett ökat lokalt ansvar." Jag betonade, att det arbete som pågick inom utbildningsdepartementet med en läroplansproposition "i väsentliga delar inte kan bygga på skolöverstyrelsens förslag till ny läroplan för grundskolan, som har stora brister". Som huvudpunkter för det förslag som nu förbereddes inom departementet angav jag

- en mångsidig skola med valfrihet för eleverna;
- lågstadium och förskola förs närmare varandra;
- naturorientering, teknik och andra praktiska inslag införs på både låg- och mellanstadier;
- även mindre skolor kan följa den nya läroplanen; enligt en studie, som nyligen genomförts av professor Urban Dahllöf lär elever sig lika bra, om inte bättre, i små skolor, t.ex. i glesbygd, som i större skolor;
- den verklighetsanknytning som nu ofta efterlyses gäller inte bara det materiella utan också sådant som tillhör känslolivet. Det är också det som styr vårt handlande, normerna. Jag uttryckte förhoppningen, att det som anförs i den nyligen av normgruppen publicerade skriften "Skolan skall fostra" skall nå ut till många inom skolans värld och ge underlag för diskussion kring ordning och hänsyn, arbetsmoral och klassrumsrelationer bland lärare, elever, föräldrar.

Den här skissartat sammanfattade debatten tycktes peka på politiska möjligheter att få olika sätt att se på läroplansutvecklingen att konvergera.

Den grupp som närmast ansvarade för att få fram underlag till läroplanspropositionen förstärktes under de första vårmånaderna. En framstående forskare knöts till arbetet, docent Ulf Lundgren,

vidare en praktiker, biträdande skoldirektören i Malmö Olle Engquist; Sven-Åke Johansson stod fortfarande som koordinator för propositionssammanställningen.

Urban Dahllöf följde nära arbetets gång utan att tillhöra arbetslaget på departementet. Vi kom till ett stadium, där Urban menade, att mina upprepade uttalanden att vi inte kunde lägga fram propositionen under våren, d.v.s. före 1 april (förutsättningen för att den skulle kunna behandlas av vårriksdagen), inte längre hade fog för sig. Under intensiva diskussioner kom vi fram till att han hade rätt, om alla engagerade arbetade med högsta intensitet och propositionen kunde läggas på riksdagens bord så sent som 2 april 1979, på regeringens några dagar dessförinnan. Regeringens proposition 1978/79:180 blev i själva verket beslutad den 29 mars, undertecknad av Ola Ullsten och Birgit Rodhe; den omfattade 296 sidor. Regeringens beslut att lägga fram sin proposition efter detta tidsschema offentliggjordes under de första marsdagarna 1979 och hälsades i stort sett med tillfredsställelse.

Till de svåraste frågorna att lösa hörde betygsättning inom grundskolan. Jag har ovan nämnt att enigheten inte ens inom folkpartiet var fullständig; det fanns röster för att avskaffa betygen, andra ville att betyg skulle ges tidigare än i årskurserna 8 och 9, de årskurser regeringen hade enat sig kring. Bland socialdemokraterna var meningarna också delade; inte så få röster höjdes för helt avskaffande av betyg.

Jag fann vid sammanträffande med Lena Hjelm-Wallén, utbildningsansvarig inom socialdemokraterna, att den lösning som i våra bägge partier syntes mest möjlig att samlas kring var just den som regeringen enats om. Skulle vi kunna få majoritet för en sådan lösning, måste den omfattas av bägge partierna – var det möjligt? Vid ett telefonsamtal mellan mig i min stockholmslägenhet och Lena i ett hotellrum i Göteborg (8 mars, om min anteckning är riktig) kom vi fram till att möjligheter tycktes finnas för att få enighet just för ett sådant förslag. Även om vi bägge hade vissa sympatier för en helt betygsfri skola, fann vi tiden ännu inte mogen för att vinna anslutning för ett sådant förslag; däremot ville vi gärna fullfölja ett försök som planerades i Örebro län att pröva andra underlag för inträde i gymnasieskolan än terminsbetyg.

Att detta förslag inte omfattades enhälligt t.ex. inom elevorganisationerna fick jag konkreta tecken på, då jag den 2 april fann

propositionen under uppäckning utanför dörren till det då provisoriska riksdagshuset. Högröstade representanter för en elevorganisation ropade "Bort med betygen i grundskolan" och syntes beredda att ta tag i högarna av propositioner och se till att de inte distribuerades till riksdagsledamöterna. Samma attityd demonstrerades vid en högstadieskola, som jag gästade några dagar senare i Norrland.

Betygsförslaget vann dock i princip anslutning i riksdagen liksom propositionen i dess helhet, då den behandlades i riksdagen den 5 juni. Jag återkommer till detta viktiga datum.

Medan arbetet på läroplanspropositionen slutfördes inom utbildningsdepartementet behandlades givetvis andra viktiga frågor inom övriga departement. Inte sällan avbröts det dagliga arbetet av samlingar av hela eller delar av regeringen. Sålunda samlades regeringen med representanter för TCO under slutet av januari på Harpsund, där vi också haft en gemensam samling redan tidigt under vår regeringstid tillsammans med våra makar, ett mycket uppskattat inslag i vårt vardagsarbete.

TCO-samlingen behandlade huvudsakligen den ekonomiska situationen; diskussionen byggde på siffror från långtidsutredningen.

Den norske kyrko- och kulturministern Egeland gjorde ett besök över några dagar; en fransk framträdande kulturexponent, Jean d'Ormesson, kom och jag fick uppgiften att ge lunch för honom på UD; andra dagar gällde övergripande diskussioner om samernas situation i Sverige, musikens ställning i skolan, flickor och teknik, kemins ställning i skolan, en diskussion som ordnad av Kemistsamfundet lockade även kung Carl Gustaf att delta. Situationen för två betydelsefulla internatskolor, Sigtunaskolan och Sigtuna Humanistiska Läroverk, förde två framstående industri- och affärsmän, Curt Nicolin och Peter Wallenberg, till att anhålla om en diskussion med mig. Det blev Ulf som lyckades fullfölja diskussionen till ett konstruktivt slut.

Mycken möda medförde våra försök att föra förskola och lågstadieskola närmare varandra. Statssekreterarna Ulf Lundin och Carl-Anders Ivarsson (Socialdepartementet) gjorde energiska ansträngningar men stötte på minerad mark – mineringen bestod framför allt av motsättningen mellan de skilda fackliga organisationer som lärarna tillhörde.

Ett annat problemområde rymde föräldrainsflytandet i skolan. Här lyckades vi tillsätta en utredning, som under ledning av riksdagsledamoten Ylva Annerstedt publicerade ett betänkande.

Under sommaren 1979 framställdes alltmer högljudda krav på en bättre ställning för "skolor med annan huvudman än stat och kommun". Jag fick bemyndigande att utreda hithörande frågor, och regeringen tillsatte september 1979 en utredning med tre medlemmar för detta ändamål. Min efterträdare Britt Mogård tillsatte ytterligare ett par ledamöter i utredningen samt experter och sakkunniga. Sedan jag inte längre tillhörde regeringen fick jag möjlighet att verka som expert med särskild uppgift att jämföra den svenska situationen med läget i andra länder för utredningen, som kom att kallas "*Skolor med enskild huvudman*" (SEH). Utredningen producerade två betänkanden "*Fristående skolor för skolpliktiga elever*" (SOU 1981:34) och "*Fristående skolor för inte längre skolpliktiga elever*" (SOU 1983:1)

I Utbildningsdepartementet drogs en suck av lättnad, när läroplanspropositionen avlämnats den 2 april. För regeringen i dess helhet skulle emellertid de närmaste dagarna därefter innehålla dramatik. Medlemmarna kallades till sammanträde både den 3 och den 4 april; den omedelbara anledningen var att socialdemokraterna genom sin ordförande Olof Palme tillkännagivit, att partiet numera ställde sig positivt till en folkomröstning i kärnkraftsfrågan, sedan man tagit del av effekterna av olyckan i Harrisburg den 29 mars. Folkpartiet anslöt sig tämligen snabbt till den nya socialdemokratiska linjen.

Innan detta hände hade jag ställt in mig på att efterkomma en inbjudan framförd genom Sveriges ambassadör i Kenya att inviga en tillbyggnad av den svenska skolan i Nairobi. Eftersom den planerade resan till Kenya, som min man skulle delta i, skulle äga rum under påskveckan hade jag fått tillstånd att lämna Sverige under denna tid. Jag fick nu, med statsministerns tillstånd, fortfarande lov att lämna Sverige, dock en dag senare än planerat, 6 april. Invigningen följde omedelbart efter min ankomst till Kenya, och vistelsen där gav både kunskap om utlandsskolornas situation och möjlighet att göra en kortare safarifärd till gränsen till Tanzania.

Bland ärenden jag hade att ta ställning till vid min hemkomst gällde ett tillsättning av skoldirektör i Lomma kommun. Den kommunala skolstyrelsen tillstyrkte utnämning av en manlig sökande.

Diskussionen inom regeringen stannade emellertid enligt mitt förslag för en kvinnlig mycket välmeriterad grundskolerektor i Lund, som blev utnämnd. Vid dechargede-batten i riksdagen, som ägde rum den 25 april, yrkade moderaterna avslag på förslaget om ansvarsfrihet för mig på grund av min handläggning av denna fråga. Riksdagen beviljade mig emellertid, med knapp majoritet, ansvarsfrihet. Det kan tilläggas, att när jag, något lättad, kom ner till lunchen i riksdagsrestaurangen, bad mig en socialdemokratisk kommunal skolpolitiker, som röstat mot mig i debatten, hjälpa hans kommun att få förstärka sin skoladministration med ännu en skoldirektör!

Läroplansbeslut

I mitt tal i riksdagen 5 juni 1979 underströk jag, att varje förändring av grundskolan berör över en miljon barn och ungdomar.

"Vägledande måste därför vara vad som är bra och angeläget för barnen och de unga, vilka förändringar som är väsentligast för deras skull. SIA-reformen hade den utgångspunkten, och läroplansförslaget är ett led i och en vidareutveckling av denna." – Jag tog särskilt upp förutsättningarna för att den nya läroplanen skulle kunna genomföras och underströk, att regeringens förslag innebar, att 40 miljoner årligen skulle komma att fördelas på skolorna, 15 miljoner på länskolnämnderna för detta ändamål.

Vidare skulle varje skola utforma en arbetsplan, ett slags utvecklingsplan, som en utgångspunkt för arbetet och den lokala utvärderingen. – Jag betonade, att den nya läroplanen, Lgr 80, naturligtvis inte skulle bli en slutpunkt i svensk skolutveckling och inte skulle kunna lösa skolans problem. – "I den mån problemen kan lösas inom skolan måste det ske genom träget, konstruktivt vardagsarbete inom varje skola i vårt land. Denna läroplan med dess krav på grundläggande kunskaper och färdigheter, dess möjligheter till friare studieval, är, det är min övertygelse, en god grund för det konstruktiva vardagsarbetet i skolan."

Lgr 80, som har efterföljts 1994 av Lgr 94, är tillsvidare den läroplan, som fått längst livskraft i svenskt skolväsen.

Jag avslutade mitt tal med en dikt av Göran Sonnevi ur diktsamlingen "Det omöjliga":

*Inte det bländande
riket av ljus
men den grå, långsamt gryende
kyliga morgonen
till en serie, av möjliga dagar av arbete.
Nästan allt återstår att göra
Det kan gå.
Det är möjligt.”*

Sedan riksdagen i huvudsak godkänt propositionens förslag, låg drygt 4 månaders regeringsarbete framför mig av de 360 dagarna. Under dem skulle jag komma att hålla ungefär 50-tal av olika längd och dignitet.

Också dem som numera och i framtiden kommer att svara för utvecklingen av den svenska skolan gäller Sonnevis ord: ”Nästan allt återstår att göra. Det kan gå. Det är möjligt.” Jag instämmer i vad min tyske vän, den erfarne, nu 82-årige pedagogen professor Goldschmidt, skrev till mig häromdagen: ”Ständigt tornar nya problem upp sig. Vårt arbete tycks likna Sisyfos-ansträngningar. Dock fortsätter jag – sub conditione Jacobæa” (Jak 4:15, där det heter: ”Om Herren vill...”).

Birgit Rodhe (f. 1915), rektor och kommunalråd (fp) 1953–78, skolminister 1978–79.

Birgitta Ulvhammar: Ett liv med utbildning – till farmors minne

Min berättelse innehåller återblickar på ca 35 års arbete med utbildningsfrågor nationellt och internationellt. Den handlar också om pionjärskap för kvinnor.

Bildningshungerns barn

Jag blev den första kvinnliga generaldirektören i Sverige. Min farmor, som föddes 1849 i Färila, var piga. Det sägs att hon fick upp ögonen för att skola och utbildning var viktigt när hon kom i tjänst hos skollärarinnan i Sunnanås utanför Ljusdal. Då hade hon redan två barn med sin förra husbonde. När hon sedan blev hushållerska hos min farfar, småbrukare och änkeman, födde hon i rask följd fyra pojkar. För mig framstår farmor som en kvinnlig motsvarighet till Snörmakare Lekholm i Gustaf Hellströms roman om snörmakaren, som en dag får en ingivelse att hans söner ska bli studerade karlar. Farmor ville att hennes söner skulle få studera, trots att det inte fanns pengar i hemmet till sådant.

Min far fick hjälp av en äldre halvbror att komma till läroverket i Hudiksvall. Där blev han nära vän med den två år äldre skolkamraten Arthur Engberg som försåg honom med travar av böcker att läsa. De delade intresset för latin och humaniora. Men det fanns också ett begynnande samhällsintresse som förenade dem. I Arbetarrörelsens Årsbok 1973, som handlar om Arthur Engberg, berättas om hur de båda konstituerade ett nytt gymnasistförbund, sedan Engberg kommit i konflikt med det redan existerande. I närvaro av tre medlemmar avhölls det första mötet under temat ”Är kungadömet en försvarslös institution i det tjugonde århundradet?” Deltagarna antog en resolution med yrkande om monarkins snara avskaffande. Dagen efter återställdes ordningen av rektor. Vänskapen mellan de båda bondpojkarerna Arthur och Lars bestod livslångt liksom intresset för humaniora och samhällsfrågor.

Arthur Engberg blev ecklesiastikminister och min far en legendarisk läkare, som ofta gav patienterna pengar till medicin i stället för att ta betalt. Han blev aktiv socialdemokrat och satt bl.a. i stadsfullmäktige 1922–35 i Hudiksvall. Hans kärlek till latin fördes över på mig och vi satt många gånger och skanderade latinska verser tillsammans. Han läste ofta franska, men också finska, spanska och ryska hörde till hans hobbies. Jag har kvar några sönderlästa språkböcker, lagade med häftplåster från mottagningen. När jag var 10 år gav han mig i julklapp Bernhard Shaws *Den svarta flickans äventyr* när hon sökte efter Gud, i både svensk och engelsk version. På det sättet skulle jag lära mig engelska. Jag utesluter inte ett ytterligare syfte, att jag likt den svarta flickan skulle börja fundera över både Gud och samhället. Min första rektor i läroverket var Stellan Arvidson, som också blev min historielärare. Han avskaffade raskt de religiösa morgonbönerna och läste dikter för oss, bl.a. av Erik Lindorm. Det fanns emellertid religiösa inslag i mitt hem genom mormor, som ständigt förmanade mig att ”kunna mina stycken”, så skulle det gå mig väl i livet. Och min far hade också alltid en sökande religiös underton i de många dikter han skrev.

Farmors begynnande bildningsinsikt blev till bildningshunger hos min far. Och hans bildningshunger gjorde att jag blev studerad. Jag fick förmånen att växa upp i ett hem med många böcker, ett hem där man inte gjorde åtskillnad mellan människor. Samtidigt var det en uppväxt i 30-talets Sverige, där några av mina mest begåvade kamrater inte kunde få läsa vidare efter skolan av ekonomiska skäl och där Sabadillättikan fanns i ständig beredskap när man kom från skolan med huvudlöss. Där skolan var segregerad och där sociala och hygieniska förhållanden krävde krafttag för att förbättras. I det 30-talet var jag en av de privilegierade, kanske för att skollärarinnan i Sunnanås lärde farmor värdet av utbildning. Jag hoppas farmor är nöjd i sin himmel över att se vart detta ledde hennes barn och barnbarn.

Utbildningsdepartementet

Jag kom till dåvarande ecklesiastikdepartementet 1956 efter tingsmeritering och tjänstgöring i rådhusrätt och hovrätt. Man gick aspirant i ett och ett halvt år, då man skulle cirkulera mellan olika byråer och även tjänstgöra som protokollförare i regeringsrätten. Det var en ”kritstrecksrändig” tid med många äldre herrar. Jag väl-

komnades av Agnes Magnusson, som var en föregångskvinna i departementet och som senare blev undervisningsråd i SÖ, med orden ”Välkommen att kämpa på barrikaderna!” Agnes och jag dristade oss att lägga bort titlarna med vaktmästarna – ett nästan otillbörligt tilltag på den tiden. Olof Palmes och Ingvar Carlssons inträde i departementet i följd efter varandra som utbildningsminister markerar för mig ett mycket tydligt uppbrott från kritstreckens tid. Olof Palme gjorde f.ö. genast stor succé hos oss yngre tjänstemän, då det berättades att han vid den första föredragningen suttit och vippat på skrivbordsstolen med fötterna på bordet – vilket resulterade i att den nye ministern plötsligt försvann baklänges och hamnade på golvet. Jag har varit föredragande hos båda ministrarna.

Åren på skolenheten på 60-talet, då den framtida skolan skulle utformas, var en dynamisk tid. Där fanns Ulf Larsson och Gunnel Färm, båda generaldirektörer i dag, Ann-Mari Lindgren, redaktör för Tiden och gift med finansministern Erik Åsbrink (en släkting från Färila), Richard Lagercrantz, den blide humanisten som brukade ha skönlitteratur i rockfickan som motvikt mot byråkratien, de båda alltför tidigt bortgångna Carl-Thomas Edam och Ingrid Fredriksson, gift med Gunnar Fredriksson på Aftonbladet och flera andra. Nuvarande statsrådet Björn von Sydow gästspelade på skolenheten under studietiden. Debatten var högljudd och livlig. Världen stöptes om på lunchrasterna alltmedan Ann-Mari drog i hårtotarna på sitt speciella sätt och verbaliserade djupa tankar. Lena Hjelm-Wallén var vår mycket omtyckta skolminister.

En ledargestalt försvinner

Jonas Orring, SÖ:s dåvarande generaldirektör, avled hastigt och oväntat den 8 november 1977 på Kalmar lasarett dagen efter det han firat sin 65-årsdag på sitt lantställe i Hulterstad på Öland. Jag var då t.f. överdirektör för SÖ och befann mig i Grekland med en delegation som åtföljde skolministern Britt Mogård på statsbesök i landet. Jag fick dödsbudet samma dag på flygplatsen i Athen av den svenske ambassadören, när delegationen skulle återvända till Sverige. ”Birgitta, Jonas Orring är död!” – de orden blev upptakten till stora förändringar både för SÖ och för mig personligen. På planet hem till Stockholm gjorde Britt Mogård och jag tillsammans upp planer för den fortsatta verksamheten vid SÖ. Den 11 november deltog

över 700 människor i en minnesstund för Jonas Orring som SÖ anordnade i Oscarskyrkan.

Efter Jonas Orrings död fann jag på hans skrivbord en av de många små minneslappar som han brukade ha i sin bröstficka. På lappen stod följande:

Minneslista för resten av året

1. Besök registratorerna
2. Besök telefonväxeln
3. Godsmottagningen
4. Vaktmästeriet. Även materialförrådet.

De där besöken var ett led i hans ständiga turer runt om i verket för att se om sin personal. Samtidigt skaffade han sig en god bild av arbetsmoralen i verket. Han återkom ibland från promenaderna och muttrade över vissa personer som han träffade på alltför ofta i kafehörnorna runt om i SÖ. Det fanns ett starkt patriarkaliskt drag hos Jonas Orring.

Han fick aldrig uppleva det som han såg fram emot – att kompensera familjen för att den fick sitta emellan på grund av hans stora arbetsbörda. 1977 var ett särskilt arbetstyngt år för SÖ. Arbetet med förslaget till ny läroplan för grundskolan var i slutskedet. Ett antal utbildningar inom SÖ:s ansvarsområde skulle inordnas i den nya kommunala högskolan. Jonas Orring hade bekymmer med utredningen om skolan, staten och kommunerna (SSK). Hustruns sjukdom var också ett tungt inslag i hans vardagssituation. Jonas Orring hade en nästan outtömlig energi, men att han var trött sista året rådde inga tvivel om – i ett brev från semestervistelsen i Hultestad skriver han den 20 augusti 1977 till mig: ”Sedan jag nu genom sol, vila, fiske, hantverksarbete och umgänge med goda vänner återhämtat sinande krafter börjar jag också att få förnyad nyfikenhet och aptit på vad som sker i SÖ”.

När Jonas Orring dog fick jag ”ärva” hans kassaskåp i tjänsterummet, som nu blev mitt. Där fanns bl.a. ett otal manschettknappar av tenn med SÖ:s emblem, som Jonas låtit en konstnär göra för att utdelas till förtjänta personer i olika sammanhang. Jag blev småningom med viss möda av med dem. Och ett antal halskedjor av tenn, likaledes SÖ-märkta. Jag känner en japansk professor som numera går omkring med ett par av knapparna och som uppenbarligen förknippar dem med Jonas Orrings ande – men det är en an-

nan historia. I kassaskåpet fanns inte bara manschettknappar. Där fanns också Jonas Orrings med stor noggrannhet förda och högst personliga noteringar om personalproblem, som han brottats med. Jag var inte oförberedd på vad som väntade mig, när jag senare övertog hans tjänst.

Jonas Orring antecknade med stor noggrannhet det som hände inom och runt SÖ. Varje kanslisammanträde plitade han för hand i en skrivbok av A4-format ner allt av vikt som han ville komma i håg. Kanske något för forskningen? Han var en kraftnatur och ibland temperamentsfull. Särskilt minns jag hur han höll på att sprängas i atomer när RRV kom och presenterade en kritisk rapport om utvärderingen av skolan och den unge föredraganden från RRV pläderade för nya amerikanska metoder, som SÖ uppenbarligen borde ta till sig. Urladdningen kom efteråt. Jag fick ta del av den. Jag minns också hans recept med tre ingredienser för kaffegök i kanten på ett s.k. delningsexemplar, som handlade om ett nytt regelverk för högskolan och där det i ett sammanhang föreslogs en tredelning av inflytandet. Receptet följde med till departementet.

Efterträdarproblem

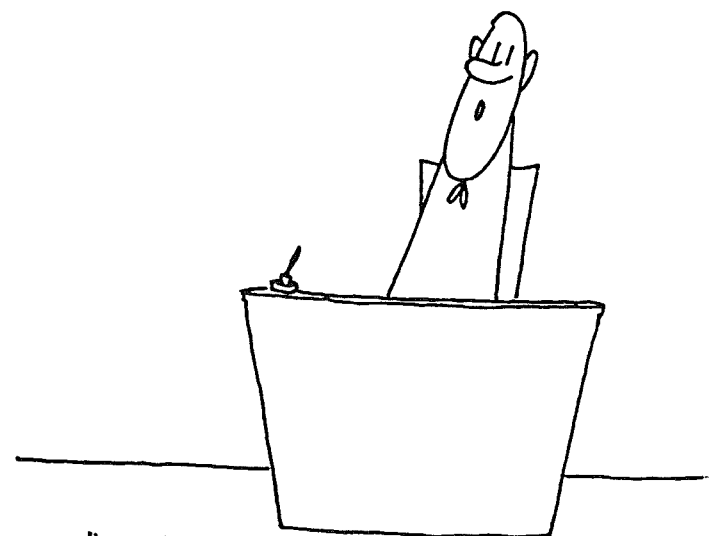
Frågan om efterträdare till Jonas Orring kom att bli en s.k. långbänk för den dåvarande borgerliga trepartiregeringen. Britt Mogård har i sin bok *Summa Summarum* berättat om dragkampen mellan partierna. I avvaktan på att det låsta läget skulle dyrkas upp förordnades jag att leda arbetet som t.f. generaldirektör och blev småningom ny verkschef den 1 mars 1978, en kompromisskandidat. Enligt den arbetsfördelning som överenskommits mellan Jonas Orring och mig när jag blev t.f. överdirektör den 1 januari 1977 skulle jag under det första året ta huvudansvaret för SÖ:s förberedelser för den nya kommunala högskolan. Samtidigt hade jag av regeringen förordnats till ordförande i UHÄ:s planeringsberedning för undervisningsyrken och ledamot i UHÄ:s styrelse. Invandrarfrågorna blev också mitt bord under 1977. När Jonas Orring dog hade jag inte deltagit i några diskussioner om läroplansförslaget men blev genom omständigheterna den som skulle lotsa det genom SÖ:s kanslikvarn.

När Britt Mogård frågade om jag ville efterträda Jonas Orring hade jag drygt ett år bakom mig på SÖ. Jag hade en lång erfarenhet från Kanslihuset med beslutsfattande, budgetarbete och proposi-

tionsskrivande. Jag hade arbetat med yrkesutbildningsfrågor, bl.a. på vårdområdet och suttit i socialdepartementets sjukvårdsdelegation. Vid omläggningen av sjuksköterskeutbildningen i mitten på 60-talet hade jag varit specialföredragande i utbildningsutskottet. Jag hade lett ett kvoteringsarbete för att få fram en jämnare könsfördelning inom vissa utbildningar, bl.a. förskollärarytbildningen. Inom ramen för ett FN-stipendium (mänskliga rättigheter) hade jag fått studera flickors och kvinnors deltagande i utbildning och arbetsliv i Egypten och sedan skrivit en rapport till FN om mina erfarenheter. Under ett antal år hade jag varit ansvarig för samarbetet mellan Sverige och vissa utvandringsländer i frågor som gällde hemspråksundervisning med tillhörande lärarekrytering. Sedan 1968 deltog jag i arbetet inom Europarådets skolkommitté, där jag också varit ordförande. Efter några år på UKÄ och utrustningsnämnden för universitet och högskolor kom jag tillbaka till departementet 1964 för att arbeta med budgetfrågor under Arne Sönerlind, som då var budgetchef och som senare kom till SÖ som skolråd. Det var f.ö. på Arnes inrådan jag återvände.

Mina meriter var vid en samlad bedömning mycket breda och på SÖ fanns det en gedigen pedagogisk sakkunskap. Med SÖ hade jag fortlöpande samarbetat under åren. Jag hade arbetat med personalfrågor i olika sammanhang. Det hade alltid varit självklart för mig att kvinnor skulle ta emot de möjligheter som yrkeslivet kunde erbjuda. Från Kanslihuset och första året på SÖ var jag van att arbeta alla dagar, så långt det behövdes. Jag hade uppehållit både verkschefstjänsten och överdirektörstjänsten under tre månader. Detta var grunden till att jag vågade tacka ja till Britt Mogårds erbjudande.

Fram till den 1 juli 1981 ledde jag SÖ:s arbete, år då både skolan och ämbetsverket låg i stöpsleven. Den 9 mars 1981 ringde en reporter från TV och ville ha bekräftat att jag skulle sluta som chef för SÖ, något som jag helt avvisade, därför att ingen tagit upp detta med mig. Det blev upptakten till en massmedial cirkus under fyra månader. Britt Mogård avgick som minister innan jag själv försvann från SÖ. Statsminister Thorbjörn Fälldin uttalade sitt förtroende för mig i riksdagen. Jag skrev till den nye utbildningsministern Jan-Erik Wikström. Han besvarade inte brevet utan skickade i stället sin statssekreterare Ulf Lundin att bjuda mig på lunch på Gyldene Freden, en lunch som jag trodde skulle bli upptakten till ett



SYÄLVSÄKERHETEN HOS EN SKOLEXPERT
ÖKAR MED KVADRATEN PÅ AVSTÅNDET
FRÅN KATEDERN.

*Skolöverstyrelsen har alltid varit ett tacksamt objekt för skämttecknare.
(Staffans Stollar)*

nytt och förtroendefullt samarbete. Väl där fick jag veta, att jag kunde sitta kvar på SÖ, men att det, med statssekreterarens ordalag, skulle "bli värst för mig själv". I det läget tillråddes jag av min förhandlare Hans Hellers att ge upp. Jag avvisade möjligheten att ta tjänstledigt och begärde entledigande. Turerna kring SÖ och dess chefer är en mångfacetterad historia. Britt Mogård har i *Summa Summarum* framhållit att min kompetens var obestridlig men att jag var utsatt för en nålstickskampanj. Hon nämner som exempel ett tillfälle då Arne Sönerlind uttryckte sig förklenande om mig. Jag tror själv inte att det primärt rörde sig om nålstick som orsak till att jag borde avgå. Visst fanns det gott om nålstick. Jag var ett kär-

kommet hatobjekt för alla som ogillade socialdemokrater och speciellt då Olof Palme med hans visioner om skolan som en spjutspets mot framtiden. Mycken uppdämd vrede mot grundskolan kom mig till del. Till dem som gärna ägnade mig uppmärksamhet hörde Stig Ahlgren, Sven Stolpe och Bertil Östergren. Ian Wachtmeister överraskade med en elak middagsunderhållning om SÖ vid Hindersmässan i Örebro dit jag inbjudits för att hålla ett anförande om teknisk utbildning. Syftet var uppenbart och inte gott. Endast genom ingripande av Björn Wahlström, min gamla skolkamrat från Luleå som kände Ian Wachtmeister väl, förmåddes jag stanna kvar sedan vi ätit och jag hållit mitt anförande. Alla nålstick var säkert välkomna för de krafter i kulisserna som ville se ett chefsbyte i SÖ. Samarbetet mellan Britt Mogård och mig hade under åren fungerat utmärkt. Vill man få fram sanningen om vad som hände krävs det att man gräver lite djupare efter det som skedde i det som syntes ske. Sönerlinds beteende bedömer jag vara utan annan betydelse än att det utnyttjades politiskt. Jag håller Arne räkning för att han var en bra chef på budgetavdelningen i departementet, där han stöttade sina medarbetare.

Det är riktigt att jag allra först var inställd på att avgå – det måste man på en verkschefspost om regeringen så önskar. Men det måste finnas rimliga skäl. Avsaknaden av sådana i förening med vissa uttalanden till pressen av Britt Mogårds statssekreterare Anders Arfvedson om min kompetens gjorde att jag måste stanna och slåss för min yrkesheder och mitt fortsatta liv. Väl värda att begrunda är Svante Nycanders ord om regeringar som inte stöder sina verkschefer när han kommenterade *Summa Summarum* i DN. I sin bok berättar Britt Mogård om den behandling som hon själv fick utstå senare inom sitt parti. Jag har med intresse lyssnat till hennes inlägg som mera fristående debattör i TV under senare år. Jag noterar med uppskattning att Anders Arfvedson senare skrev till mig och beklagade den vändning affären som rörde mig fick.

Efter ett utredningsuppdrag om invandrarundervisning blev jag ordförande i Svenska Unesco-rådet och representant för Sverige i Unescos styrelse i Paris 1985–89. Under de åren skakades ju världsorganisationen av en svår kris när USA och Storbritannien lämnade organisationen och därmed undandrog en tredjedel av Unescos budget. Starka krav höjdes på en omorganisation av Unesco för att minska byråkratin, koncentrera programmet, decentralisera organi-

sationen och spara pengar. Jag upplevde Unesco som ett SÖ i megafomat. Alla problem i den statliga skoladministrationen här hemma återfanns där. Uppdraget förde med sig resor och kontakter över hela världen, där jag lärde känna både andra länders utbildningsproblem och FN-systemet i stort, med förtjänster och tillkortakommanden. Bland möten med intressanta personer minns jag särskilt ett med Julius Nyerere, Tanzanias tidigare president, när han besökte styrelsen. Jag ser honom framför mig när han berättar att hans land inte längre kunde prioritera grundutbildning för alla därför att man måste bygga upp en elit och satsa på högre utbildning och forskning. Hans klara blick återspeglade en intellektuell nyfikenhet, som tycktes oanfrätt. En personlighet man aldrig glömmer.

Under de två sista åren i styrelsen var jag en av Unescostyrelsens sex vice ordförande med ansvar för Europaregionen. Det gav inblickar i olika förvaltningstraditioner, kulturella likheter och olikheter. Jag kan ibland le igenkännande när media speglar EU:s vändor. Sista året av mitt yrkesliv ledde jag den svenska kommittén för FN:s internationella läskunnighetsår, där dyslexiproblemet kom att bli den stora frågan på hemmaplan. Samarbetet med Lisbeth Palme i läskunnighetskommittén ledde sedan till att jag intill september 1991 tjänstgjorde vid Svenska UNICEF-kommittén för att omorganisera kansliet och rekrytera en ny kanslichef. Där kom erfarenheterna från både SÖ och Unesco väl till pass.

Inte bara jag kom till Paris och Unesco. Dit kom också Anders Arfvedson som hög tjänsteman i Unescos sekretariat och Ulf Lundin som bevakare i Paris av utbildningsfrågor bl.a. gentemot Unesco. Där satt vi nu alla tre post festum s.a.s. Något som jag i dag erinrar mig med viss galghumor.

Two kvinnliga generaldirektörer

När även socialstyrelsen året efter min utnämning fick en kvinnlig chef, Barbro Westerholm, bjöd Expressen oss samman till lunch på Reisen för att byta synpunkter på denna utveckling. Får vi bättre vård och skola nu?" lyder rubriken på reportaget i Expressen den 24 maj 1979.

Expressen konstaterade snabbt att vi "inte bara saknade brallor och portfölj" – vi hade inte heller ännu lärt oss "det där sättet att röra sig obevekligt framåt oavsett om det finns något i vägen eller

inte". Slutklämmen blev att vi "inte fyllde ut rummet" på samma sätt som våra företrädare Jonas Orring och Bror Rexed. Omvärlden såg oss enligt Expressen som pionjärer på manliga statusjobb. Själva såg vi oss som yrkesmänniskor, som nått långt, helt enkelt. De guldkantade direktörstitlarna var bara en logisk fortsättning på våra karriärer, tolkade Expressen oss.

Behöver manliga generaldirektörer svara på sådana frågor som mötte mig? En kvinnlig reporter frågade t.ex. om jag verkligen kunde vara chef för skolan, då jag inte hade några barn. Inte heller var jag lärare. Min motfråga var ganska given. Måste chefen för för kriminalvårdsstyrelsen ha suttit inne för att kunna sköta sin chefspost? Hans Löwbeer var ju inte lärare, när han blev SÖ-chef? I ett Söndagsporträtt av mig i Göteborgsposten den 3 juni 1979 hävdade reportern Gundel Hebel att jag var uppfostrad på mäns villkor och därför inte kunde ge nya perspektiv på situationer och problem. Hon hade frågat vänner och medarbetare till mig, skrev hon, om jag var en kvinna och en man i samma person? Hennes slutsats efter denna journalistiska bedrift var dock att jag var kvinna, något som jag själv aldrig tvivlat på. Vad skulle jag ha gjort om Göteborgsposten sagt att jag var en man? Jag kommer osökt att tänka på Herbert Grevenius' pjäs om mannen som var en älg. Datorn hade sagt det. Och då var han det.

Varken jag eller andra kvinnor hade haft särskilt stora möjligheter att välja villkor i arbetslivet. Vi fick godta vad som dåför tiden gällde för både män och kvinnor på de områden där jag arbetade innan jag kom till SÖ. Vi slet alla hårt, alldeles för hårt. Det behöver inte betyda att man blev deformerad som människa. Möjligen utsliten i förtid.

Johannes Dillner som var expeditionschef när jag sökte till dåvarande ecklesiastikdepartementet brukade testa de sökande genom att säga att "Livet i Kanslihuset är en GROTTTEKVARN – men för den som arbetar hårt finns det goda utsikter!" Han brukade vid sådana tillfällen slå ut med armarna på skrivbordet och stirra stadigt på medarbetaren in spe. Jag blev senare personalansvarig hos honom och brukade vara med på intervjuerna med de sökande. Mer än en klarade inte tanken på grottekvarnen. Som budgetarbetare i Kanslihuset på 50-talet förutsattes det övertidsarbete praktiskt taget varje kväll under hösten. Man fick middagskuponger för att äta i Gamla Stan före kvällspasset. Familjefäderna kom lagom hem till julen för

att vara tomtar. Under mitt första budgetår var jag ansvarig för läroverken och räknade då alla rektorer, lärare, bibliotekarier, vaktmästare m.fl. i landet på s.k. budgetschalar, som man själv fick tillverka. Det tog två veckor. Datorerna hade inte gjort sitt intåg och man räknade med s.k. snurra och räknemaskin med remsa. Ställde man inte upp fanns det alltid andra som ville ta chansen. Det ingick mycket i det kvinnliga pionjärskapet som man själv inte rådde över. Till saken hör också att det dröjde länge innan man i Kanslihuset började diskutera villkoren för sina egna tjänstemän, medan man gärna talade om för världen utanför hur den borde behandla de anställda.

Jag hoppas att Barbro Westerholm och jag genom att vara pionjärer på verkschefsnivå har medverkat till att bana väg för andra kvinnor. Om priset varit rimligt kan man diskutera. Barbro skrev till mig den 29 juni 1981 efter en intervju med mig i Aftonbladet den 24 juni, strax före min avgång från SÖ, följande: "Jag känner ett klart stöd i att Du sjunger ut om hur det är att vara verkschef, framför allt när det gäller uppbackningen och när det gäller tolkningen av ens uttalanden i olika sammanhang. Vi får hjälpas åt att göra det lättare för nästa generation att våga, vilja vara verkschefer."

Vi blev båda ifrågasatta från högsta nivå, jag av en borgerlig regering och Barbro av en socialdemokratisk. Båda var vi chefer under den period då de stora ämbetsverken kom i stöpsleven. Båda verkade vi under en tid då det fanns få kvinnliga chefer. De täta regeringsskiftena gjorde det inte lättare att vara chef på utsatta poster. Det saknades en motsvarighet till vad jag under SÖ-tiden – inte utan anledning – brukade kalla "det osynliga brödraskapet" – ett intressant fenomen som kunde iakttas i många sammanhang. I dag har betydelsen av kvinnliga nätverk lyfts fram. Det fina samarbetet med Barbro och socialstyrelsen, främst inom den gemensamma barnomsorgsdelegationen, minns jag med glädje.

Jonas Orring hade i sitt personliga Ex Libris ett skepp med texten "Ventos vidi et procellas". "Jag har sett både oväder och stormar". Ett högst förträffligt motto för verkschefer i gemen.

På SÖ var bara fyra procent av de anställda kvinnor – och de flesta återfanns i låglöneyrkena. I skolan förde många kvinnor en kamp för att bli skolledare och för att bli accepterade som chefer. Vem forskar i deras historia? Den statliga skoladministrationen har

varit dålig när det gällt att ge skolan goda förebilder i fråga om jämställdhet. Kanslisammanträdena på SÖ varje måndagsmorgon var en uppvisning av det manliga chefssamhället, med enstaka undantag. Jag lärde mig snabbt att vara väl förberedd efter att ha lyssnat till djungeltelegrafens budskap om vilka överraskningar jag hade att vänta i kansliet. Min vilja att ge föredragningarna god tid och lyssna uppskattades inte alltid. SÖ:s överdirektör Lennart Ore-hag brukade viska "Kom till skott!".

Det finns mycket att säga om olika chefsattityder hos män och kvinnor. Jag hörde nyligen en hög företrädare för näringslivet säga att de skillnader som finns mellan män och kvinnor i sättet att vara chef måste accepteras för att man ska kunna få in fler kvinnor och därmed också ändra arbetslivet. Och då måste de kvinnor som vågar också få det stöd Barbro Westerholm talade om.

SÖ, AMS och ungdomsarbetslösheten

Antalet ungdomar i åldern 16–18 år ökade mellan 1978 och 1979 med 11 000, att jämföra med 2 000 mellan 1977 och 1978. Fram till 1982 förutsågs en ökning med ytterligare 43 000. Ca 100 000 unga under 25 år var arbetslösa, hade beredskapsjobb eller gick i arbetsmarknadsutbildning. Det var bakgrunden till att chefen för AMS och jag den 16 februari 1979 anordnade en presskonferens där vi lade fram ett tolvpunktsprogram med åtgärder mot ungdomsarbetslösheten. SÖ hade redan i samband med anslagsäskandena hösten 1978 understrukit den allvarliga situationen för arbetslösa lågutbildade ungdomar som hellre sökte bra betalda beredskapsjobb än fortsatte i skolan. Vi hade också aviserat att det kanske skulle bli nödvändigt att återkomma under budgetåret. Utvecklingen gjorde det nödvändigt att ta upp nya diskussioner med regeringen efter årsskiftet. Tolvpunktsprogrammets innehåll är dagsaktuellt år 1996.

Aktionen från SÖ och AMS vållade turbulens i Kanslihuset. Birgit Rodhe gick ut med en presskommentar till vår skrivelse, där hon understryker att utbildningsdepartementet redan arbetat med de problem som uppmärksammats i skrivelsen. Hon hänvisade till ett uttalande som hon själv gjort två dagar före presskonferensen, där det redovisats dels ett åtgärdspaket med 10 000 nya platser i gymnasieskolan, dels ett utvecklingsprogram för gymnasieskolan på längre sikt. SÖ och AMS hade från början avsett att sända skrivelsen till

regeringen först en vecka senare. Efter Rodhes kommentar beslöt vi att tidigarelägga avsändandet för att få med våra synpunkter till det pågående beredningsarbetet i departementet. Skrivelsen var inte ett hastigt och nytt påfund utan SÖ och AMS hade en längre tid arbetat med förslag rörande ungdomsarbetslösheten. Det eventuella behovet av ökade resurser hade som nämnts aviserats redan hösten 1978. Men den uppfattades som ett politiskt inlägg i budgetarbetet.

Någon månad senare kom Rodhes statssekreterare – Ulf Lundin även denna gång – in på mitt tjänsterum på SÖ och förehöll mig det olämpliga i att jag skrivit en artikel i LO-tidningen om behovet av att göra om gymnasieskolan för att ge ungdomarna yrkesutbildning. Jag hade lagt mig i den politiska processen. Incidenterna har sitt intresse med hänsyn till den diskussion som dåförtiden började komma upp om ämbetsverkens ställning med SÖ i fokus.

Även när det gällde SÖ:s handlingsprogram för invandrarfrågor (HINVA) fick jag en admonition från departementet. Även nu var det Birgit Rodhe som reagerade. "Man vill ju göra något själv också!" kommenterade hon per telefon nyheten om HINVA som kom att bli modell för många lokala handlingsprogram i kommunerna. Jag återkommer i det följande till frågan om ämbetsverkens ställning i förhållande till regeringsnivån.

Den nya läroplanen för grundskolan (LGR 80)

Som omtalats ovan fick jag överta kanslibehandlingen av den "regnbågsfärgade" när Jonas Orring dog. Ett 30-tal arbetsgrupper med pedagoger, forskare, organisationer m.fl. hade deltagit i arbetet. För mig fanns inga möjligheter att börja ändra förslaget i någon större omfattning. På en punkt genomdrev jag dock en ändring. Jag ansåg att språkprogrammet måste hållas intakt. En kompromisslösning blev att skjuta på språkfrågan tills gymnasieskolans språkprogram setts över. Frågan om makt- och ansvarsfördelning mellan regering och ämbetsverk kom upp även i detta sammanhang, när departementet gjorde ändringar i läroplansförslaget i delar som var av pedagogisk natur. Anders Arfvedson gjorde i en kommentar ett uttalande som klart angav att SÖ:s roll måste ändras när det gällde pedagogiska frågor. Detta uppfattades på SÖ som en vändpunkt i relationerna mellan departementet och SÖ. Jag noterar dock att Britt Mogård den 4 februari 1981 i ett brev till mig skriver att hon är imponerad av det dokument om informationsplanering beträf-

fande Lgr 80 som SÖ producerat – det var ett förträffligt arbete SÖ utträttat.

Invandring och rasism

Våren 1977 grubblade Jonas Orring mycket över hur det skulle gå för invandrarbarnen i Sverige, särskilt de som kom från mera avlägsna länder och kulturer. Anledningen var ett adopterat barn med asiastisk bakgrund inom hans närmaste familjekrets. Han gladde sig åt barnet men kände oro utifrån den då aktuella debatten om andra språk och kulturer. Jag fick i uppdrag att skriva en PM om invandrarfrågorna i ett SÖ-perspektiv. Promemorian låg klar när Jonas Orring dog – vi hann aldrig diskutera den. Invandrarfrågorna i skolan blev allt hetare. Min promemoria bearbetades inom SÖ i maj 1978 och den 26 juni tillsattes en beredningsgrupp för att utarbeta ett handlingsprogram för invandrarundervisningen. I september 1979 var programmet klart. Bakom detta låg en kraftsamling inom verket som jag minns som ett av de finaste inslagen under min verksamhetstid. Då hade alla avdelningar och informationssektionen inom SÖ deltagit. Ett hundratal organisationer och myndigheter hade fått tillfälle att yttra sig. Överläggningar hade skett med AMS, SIV, SoS, UHÄ och Statens Kulturråd. Programmet blev en stor succé och många invandrartäta kommuner tog det som modell för egna lokala handlingsprogram. Men uppskattningen var, som framgått, inte lika stor i utbildningsdepartementet. När jag senare i min utredning om Språk och kulturarv i skolan besökte en rad utvandringsländer som nu började få invandring eller återinvandring, kunde jag konstatera samma frustration som i Sverige, när det plötsligt stod nya barn utanför skolan, där lärarna inte var förberedda för en helt ny skolsituation. HINVA-programmet var en bra produkt att dela med sig av vid sådana tillfällen.

Vi var ett väl sammansvetsat gäng som reste i invandrarfrågor inom ramen för de bilaterala kommittéerna. Samma personer kom senare att samverka inom ramen för utredningen om Språk och Kulturarv i skolan. Riksdagen antog bl.a. vårt förslag om att låta ett interkulturellt synsätt prägla den svenska skolan, något som jag undrar om man minns i dag? I utredningsförslaget underströk vi, att det var för det svenska samhället som de flesta invandrarbarnen skulle förberedas. Kunskaper i det svenska språket var en förutsätt-

ning för att invandrarbarnen skulle kunna hävda sig i det svenska samhället i framtiden. För att hjälpa de finskspråkiga barnen föreslog vi och fick gehör för s.k. pedagogiska utvecklingsenheter, där man skulle kunna pröva olika modeller för undervisningen. Jag blev efteråt belönad av president Koivisto med Kommendörstecknet av Finlands Lejons orden, en belöning som i hög grad tillkommer dem som medverkade i utredningsarbetet. Ingen nämnd och alla ihågkomna.

När Siewert Öholm bad mig som ny generaldirektör på SÖ att hålla ett vårtal sista april 1978 i TV från Falun tog jag bland annat upp invandrarna och vår solidaritet med dem. Ett par dagar senare fick jag ett kort från en person i Norrköping som bl.a. ansåg att satkärningen borde skjutas och grävas ned på första bästa dynghög. Av allvarligare slag var det som inträffade i samband med att SÖ gick ut med en begäran till skolorna att de skulle visa filmen *För-intelsen* (The Holocaust). Det resulterade bl.a. i en nattlig telefonterror mot mig. Tidningsklipp från den tiden berättar om att jag utsattes för en våldsam hatkampanj från nynazistiskt håll. Men även PLO gick till attack och menade att SÖ gett kraftigt stöd till en judisk informationsdrive i de svenska skolorna. Skolan hade svikit sin objektivitet. Sionismen var rasistisk enligt FN, hävdade PLO, här som i många andra sammanhang. När jag senare kom till Unesco mötte jag den frågeställningen många gånger.

Problemet med utbildningsinstitutionerna på ockuperat territorium och förhållandet mellan Israel och PLO var en het fråga i Unescos mänskliga rättighetskommitté, där jag satt i fyra år, en kommitté som behandlade kränkningar mot lärare, studerande, forskare och kulturpersoner i en rad länder.

Säkerhetsfrågorna inom SÖ hade vid tiden för The Holocaust ännu inte fått så stort genomslag. Men det hände ett par gånger att oanmälda personer plötsligt stod i verksamhetens lokaler utan att ha passerat receptionen i Garnisonens entré. Vid båda tillfällena hade vederbörande tagit sig in via garaget under SÖ. En av dem var en förvirrad gammal man som kom med en kasse i handen och sa att han skulle mörda Palme. Han knallade snällt i väg när min sekreterare och jag lyckats övertyga honom om att Palme inte arbetade på SÖ. Den andre var en utlänning. Mot bakgrund av händelserna i samband med Förintelsen beslöt jag att skaffa säkerhetslås till

verksledningens lokaler. Jag fick uppbära viss smälek för detta. Men den som en gång utsatts för nattliga hot är inte benägen att chansa.

En gammal skuta går i kvav

Jonas Orrings intresse för havet gjorde att han lät avbilda Wasaskeppet på sina jul- och nyårshälsningar från verkschefen på SÖ. Jag ärvde även denna symbol – SÖ kunde liknas vid en gammal skuta som i motsats till Wasa ännu inte gått i kvav men som behövde lägga om kursen radikalt. 1981 hade det gått 18 år sedan SÖ:s och länskolnämndernas uppgifter och organisation senast prövats samlat av riksdagen. SÖ:s uppbyggnad främjade revirtänkande och motverkade ett effektivt utnyttjande av resurserna. Det fanns en stor samlad pedagogisk kunskap och erfarenhet inom verket, men det krävdes ett omtänkande för att använda denna på bästa sätt.

Förhållandet mellan SÖ och länskolnämnderna var i många avseenden oklart. Två utredningar tillsatta på 70-talet ledde inte till några konkreta resultat när det gällde att lösa den brännande frågan om hur långt kommunernas ansvar över skolan kunde utsträckas. 1978 hade den dåvarande borgerliga regeringen beslutat tillsätta en ny utredning, med uppgift att se över SÖ:s roll och länskolnämndernas framtida uppgifter och resurser. SÖ inbjöds att delta i arbetet – avsikten var att få en intern SÖ/LN-översyn, som skulle ge underlag till direktiven för den nya utredningen. Vi gick med stor entusiasm inför översynen. Men oron inom verket för aviserade nedskärningar i förening med revirtänkande på olika håll gjorde översynen svår. Dessutom fanns motsättningar om inflytandeformerna för personalen, som gjorde att procedurfrågorna tog tid. Facket kom på kollisionkurs med det administrativa skolrådet och krävde hans avgång. Den nya utredningen startade i januari 1979 och leddes av Anders Arfvedson. Betänkandet var klart i januari 1980. Därefter tillsattes en interimistisk arbetsgrupp (SAK-gruppen) inom departementet. I motsats till vad som gällt vid tidigare utredningar om SÖ deltog inte verkschefen i arbetet utan överdirektören.

Händelserna under 1978–1981 handlar för mig egentligen inte om enskilda personer utan om

- en eftersatt anpassning av en ålderdomlig skoladministrativ struktur till den nya skolan,

- makt- och ansvarsfördelning mellan regering och ämbetsverk – SÖ var s.a.s. först ut på plan,
- kampen om skolan både mellan blocken och de borgerliga sinesmellan.

Till detta kommer att den interna översynen och SAK rev upp ett bottenlam inom SÖ som lagrats under årtionden. Det fanns enligt uppgift en person som gick omkring i verket med en namnlista på personer att söka skvaller hos. När Lennart Orehag och jag tog del av en konsultrapport om verket tittade vi på varandra och undrade om det var samma ställe vi arbetade på. Vid ett tillfälle när Svenska Dagbladet upplåtit spaltutrymme för ett ilsket fack på SÖ, kom en av de fackliga företrädarna in till mig dagen efter när resultatet stod att läsa i tidningen. Hon grät och sa: "Birgitta, det var inte Dig vi ville åt".

Det fanns också en tröghet i SÖ:s arbete som hängde samman med skolpolitiska utgångspunkter. Ett exempel är gymnasieskolans planeringsförutsättningar. Kommunernas intresse att få inrätta gymnasial utbildning anpassad till ett lokalt näringsliv, när ungdomsarbetslösheten ökade, kom i kläm med 60-talets riktlinjer för gymnasieskolornas uppbyggnad. Jag gick mer än en kamp för att få fram ett diskussionsunderlag från planeringsavdelningen för att kunna gå vidare med frågan till departementet. Tyvärr fanns en bokstavstrohet mot riktlinjerna på tjänstemannahåll som motverkade diskussionen och riktlinjerna var bundna med riksdagen. Jag fick ta stötarna gentemot arga kommunalmän.

Inom SÖ fanns många, många kunniga och lojala medarbetare, som fick lida mycket och oförskyllt i de olika turbulenta skedena när skoladministrationen stöptes om. Göran Perssons Alexanderhugg mot SÖ och länskolnämnderna fullbordade den reformering som dröjt alltför länge men som borde ha kunnat genomföras på ett lugnare sätt. Den gamla skutan gick till slut i kvav. Jonas Orring besparades i alla fall den upplevelsen.

Ett misstag från 80-talet är att man inte redan då tog upp en allmän diskussion om ämbetsverken utan inriktade sig enbart på SÖ. Men förmodligen saknades de politiska förutsättningarna vid den tidpunkten. Inte minst för ett effektivt utnyttjande av resurser borde det finnas anledning att väcka en mera generell fråga om ämbetsverken till liv.

Efterskrift

När jag just avslutat mina minnen berättar media nyheten om att segregeringen breder ut sig på skolområdet igen. Det har gått ett pendelvarv och det känns som om det är dags att börja om igen för att främja integrationen i samhället.

Birgitta Ulvhammar (f. 1927), kansliråd utbildningsdep. 1970–76, generaldirektör Skolöverstyrelsen 1978–81, tjänstgöring i utbildningsdepartementet 1981–90.

Claes Elmstedt:

Från folkhögskola i Blekinge till högskola på Gotland

När jag kom till riksdagens andra kammare i januari 1965 hamnade jag i tredje lagutskottet, som suppleant. Det var en bra bit från utbildningspolitiken men så mycket närmare handfasta frågor som bland annat jord- och trafiklagstiftning. I och för sig intressanta frågor och jag hade inte något emot att fortsätta i detta utskott. Så blev det nu inte.

När 1967 års riksdag inleddes skulle det bland annat tillsättas en ny centerledamot i statsutskottet. Harald Larsson i Hedenäset hade avlidit. Han var centerns företrädare på andrakammarsidan i utskottets andra avdelning där kultur- och utbildningsfrågorna handlades. Lennart Mattsson från Bohuslän, sedermera ordförande i det 1971 inrättade kulturutskottet, blev Larssons efterträdare och jag blev då ny suppleant i i avdelningen.

Mina kontakter med utbildningspolitik dessförinnan inskränkte sig till ledamotskap i styrelsen för landstingets lantbruks- och lant-hushållsskola. I denna styrelse var jag sedan några år ledamot. Ett uppdrag som jag för övrigt behöll och som så småningom utvidgades till att gälla alla landstingets utbildningar – således även vårdutbildningarna och folkhögskolan. Med risk att bli ansedd som mångsysslare vågar jag påstå att detta uppdrag var mig till stor nytta i riksdagen. Det är alltid en tillgång att veta hur förhållandena är ”i verkligheten”. Debatterna avslöjade ibland att flera skulle haft glädje av lokala och regionala kontakter med de frågor som vi beslutade om på riksplanet. Detta gällde naturligtvis också andra områden och inte endast skolpolitiken.

Jag nämnde folkhögskolan. För denna har jag alltså ett varmt hjärta. Sannolikt beror detta främst på att jag i slutet av 1940-talet var elev vid Bräkne-Hoby folkhögskola under två femmånaders vinterkurser. Nu är det snart femtio år sedan, men jag tror inte att nostalgin stör omdömet mer än att jag på goda grunder kan påstå att vistelsen på denna skola betydde oerhört mycket positivt för mig.

Med folkskolan på några års avstånd blev folkhögskolan en öppning ut i livet. Internatet hade ett socialt värde men naturligtvis var undervisningen, eller rättare uttryckt föreläsningarna, av hängivna lärare/folkbildare, det helt avgörande. En av dessa, matematik- och fysikläraren Tor Wolgast, för övrigt riksdagsman under några år, varnade oss för att läsa alltför mycket i läroböckerna. Ni blir lätt förvirrade då, sa han. Lyssna på mig. Det räcker långt. Men ni ska lyssna ordentligt, inte bara höra på. Det är nämligen stor skillnad.

Vid den tiden betydde folkhögskolorna mycket för många landsbygdsungdomar med små ekonomiska resurser och långt till närmaste realskola. Skolformen har anpassat sig väl genom utbildningsväsendets alla skiftningar och fyller fortfarande en viktig funktion, vilket inte minst de höga elevantalerna visar. Folkhögskolorna har vid perioder av hög arbetslöshet visat sig vara en extra stor tillgång. Den frihet som dessa skolor har när det gäller kursutbud är självfallet en stor tillgång.

Jag talar nu om landstingsägda folkhögskolor. Hur framtiden blir för dessa återstår att se. Mycket tyder på att förståelsen för dessa från politiskt håll, har avtagit under senare år. Sannolikt är det inte så många landstingspolitiker som varit elever vid någon folkhögskola och samma gäller de flesta riksdagsledamöter. Många av de som valdes in i riksdagen i mitten av 1960-talet hade folkhögskolan och ett gediget föreningsengagemang i bagaget. I dag har de flesta tolv års skolgång och ett antal år vid någon högskola när de träder in i riksdagen. Min förhoppning är ändå att man från ansvarigt politiskt håll också i framtiden ska inse betydelsen av dessa skolor. Det kommer alltid att finnas ungdomar, och även en del som kommit en bit upp i åren, som behöver en skola där de kan få möjligheter att ta igen det som man kanske missade en gång.

I statsutskottet

Efter denna lilla utveckling tillbaka till riksdagen och statsutskottet och dess andra avdelning. Detta utskott bestod av trettio ledamöter, sammanlagt från båda kamrarna och motsvarande antal suppleanter var uppdelat på fem avdelningar med sex ledamöter i varje. Det var i dessa små enheter som realbehandlingen av ärendena ägde rum. Varje avdelning hade sina ansvarsområden och som nämnts hade andra avdelningen hand om utbildnings- och kulturfrågorna. Vid

dessa sammanträden hade suppleanter yttranderätt oavsett om de tjänstgjorde för ordinarie ledamot eller inte. De formella besluten fattades av statsutskottet i plenum efter de förslag som avdelningen presenterade. Debatter vid dessa plena var ytterst sällsynta. En kort motivering och därefter beslut. I början tyckte jag att arbetet i avdelningen var en aning trågt, om uttrycket tillåts. Frågorna här föreföll mindre konkreta än ärendena i tredje lagutskottet. Det gällde att lära och lyssna. I avdelningen fanns drivna och kunniga ledamöter med ordföranden Emil Näsström i Bjästa i spetsen. Bland suppleanterna fanns Stellan Arvidson, presentation överflödigt. Han drömde sig ibland bort bland sina visioner om den framtida skolan. Så hände detta en gång att när han var färdig med sitt ganska långa inlägg, vilket låg en bra bit ifrån ärendet som just då behandlades, att ordföranden Näsström sa mycket vänligt: "Du är nog lite för god för denna världen, Arvidson", varpå denne milt leende och stillsamt lämnade sin plats till den ordinarie innehavaren varefter han satte sig vid väggen och började rensa sin rökpipa.

Gunnel Ohlsson i Åkersberga, som då var inne på sin sista riksdagsperiod, lärare till yrket, imponerade starkt. Hennes kunskaper var stora och hennes pedagogiska talanger inte mindre. Hennes anförande i riksdagen var koncentrerade och hon talade ofta utan manuskript. Jag vet att sekreteriatet i avdelningen ordagrant skrev ner delar av hennes inlägg vid utskottssammanträdena och förde in dessa ograverade i betänkanterna.

Allting har sin inlärningsperiod. Detta gäller i hög grad utskottsarbetet i riksdagen. I varje fall var det så på 60-talet då en trettiofemåring inte kände till allt om hur "världsgåtorna skulle lösas". Efter ett par år började igenkännandets glädje infinna sig. Många ärenden kom tillbaka år efter år, flera nära nog identiska. Främst gällde detta motionsyrkanden och i det ligger en del av oppositionens sätt att arbeta. Det gäller att inte ge tappt och ibland vinner trägen. Bland alla frågor inom olika områden finns det naturligtvis många där partiskiljaktigheter saknas eller är mycket lite framträdande. Det är många motionärer som haft framgång i sådana ärenden.

SIA-utredningen, betygsfrågan och mycket annat

När enkammarriksdagen trädde i funktion 1971 delades avdelningens ärenden såtillvida att det blev ett utbildningsutskott och ett kul-

turutskott. Som nämnts blev Lennart Mattsson ordförande i det senare. Thorsten Larsson, Staffanstorp, som varit centerns företrädare på förstakammaridan i andra avdelningen och jag gick till det nya utbildningsutskottet, där Stig Alemyr var den första ordföranden. Andra socialdemokrater var bland andra Bengt Wiklund, Lars Gustafsson, Anita Gradin och Birgitta Dahl. Folkpartiet hade i denna uppsättning Jan-Erik Wikström och Gunnar Richardson och bland moderaterna fanns Ove Nordstrandh och Ingrid Sundberg och från vänsterpartiet Nils Berndtsson.

Under 70-talet avhandlades och beslutades flera stora frågor inom utbildningsområdet. En sådan som det stod en väldig debatt omkring var utredningen om skolans inre arbete, SIA. Ett betänkande i tegelstensvolym som av debatten att döma inte så många hade läst ordentligt, men som man deltog frejdigt i ändå. Kanske därav frejdigheten.

Betygsfrågan var av och till föremål för debatter och visst fanns det grogrund för sådana. Alltför ofta hördes vittnesbörd om konstigheter vid tillämpningen av den femgradiga betygsskalan. Det tycktes omöjligt att ena skollärdare och lärare om hur denna skulle hanteras. De mest bisarra exempel visades upp och sannolikt var det många elever, som på grund av felaktig tillämpning av systemet, fick sämre betyg än de borde haft.

Regeringen tillsatte 1973 en betygsutredning med dåvarande statssekreteraren, sedermera landshövdingen Lennart Sandgren som ordförande. Jag var en av ledamöterna. Arbetet i denna kom till stor del att handla om huruvida vi skulle ha kvar betygen överhuvudtaget i grundskola. Vid den tiden fanns det en ganska säker majoritet i riksdagen för en helt betygsfri sådan. I varje fall gav debatten sken av detta. Den nuvarande ordningen med betyg vid vissa tillfällen på högstadiet är en kompromisslösning och sämre resultat av kompromisser står säkert att finna. Till utredningen var knutna referensgrupper där elevorganisationen ingick. Under en period i utredningens arbete pläderade elevernas representanter för en betygsfri såväl grund- som gymnasieskola men efter en regimförändring i organisationen drev man kravet på betyg i alla stadier. Så mycket vägledning för utredningen var det knappast.

Under hela 70-talet fördes en omfattande debatt om grundskolans alltför teoretiska inriktning. Många elever var skoltrötta när de nått en bit in på högstadiet och önskemål om mera praktiska inslag i



Utbildningsutskottet under enkammarriksdagens första mandatperiod 1971-73. Sittande fr. v.: Claes Elmstedt, P.-O. Strindberg, Gunnar Richardson, Thorsten Larsson, Stig Alemyr (ordf), Jan-Erik Wikström (v. ordf), Alvar Mårtensson, Hans Jönsson och Bengt Wiklund. Stående fr. v: Karin Söder, Göran Hagbergh (kanslichef), Anita Gradin, Staffan Edmar (föredragande), Birgitta Dahl, Nils Berndtsson, Lars Gustafsson, Ingrid Sundberg, Gösta Karlsson, Roland Sundgren och Christer Nilsson. Två ordinarie ledamöter saknas på bilden: Ove Nordstrandh och Sven Johansson. (Foto: Krister Sandström)

undervisningen framfördes allmera. På våren 1979 beslutade riksdagen om en ny läroplan. Ett beslut som föregicks av en omfattande debatt. Jag ansåg då att vi fick med ganska många inslag som borde underlätta för elever som kände det teoretiska trycket så hårt. Men en läroplan är inte mycket värd förrän den givits ett konkret innehåll och en förnuftig tillämpning. Hur det blev med detta har jag inte följt tillräckligt för att kunna avge någon mening om. När denna läroplan sattes i verket hade jag inte längre tillräckligt nära kontakt med skolpolitiken.

Ny högskoleorganisation

En av de verkligt stora frågorna i mitten av 70-talet var den ändrade högskoleorganisationen och beslutet om etablerandet av ett antal nya högskolor. Meningarna var delade mellan partierna i båda

frågorna. Att få in folk utifrån i högskolestyrelserna ansågs av många som minst sagt äventyrligt. Vad hade dessa där att göra? I en del universitetskretsar såg man det närmast som en stor fara för all framtida högskoleutbildning och forskning. Jag förstod aldrig det synsättet och det har också visat sig vara en tillgång att få in människor med andra referensramar än de gängse inom universitetsvärlden. De mindre högskolorna applåderas i dag och anses med rätta fungera som motorer för utvecklingen i respektive regioner.

I samband med 1975 års högskolebeslut kom de så kallade regionstyrelserna till, först som kommittéer för att två år senare bli styrelser. Om behovet och nyttan av dessa, sex stycken, var debatten också intensiv. En onödig mellanstation som bara ökar byråkratin, sades det, främst från universitetshåll, men också från en del politiska kretsar. Det är möjligt att det blev lite ökad byråkrati men man måste också se den andra sidan. Som ordförande i Lund-Malmöregionen, omfattande sex län, kunde jag se hur de mindre högskolorna, som var under uppbyggnad, mer och mer lutade sig mot regionstyrelsen. En av styrelsens uppgifter var också att fungera som koordinator i regionen. Universiteten blev till exempel mer benägna att avsätta en del av sina resurser för kurser på andra håll inom respektive regioner. Regionstyrelserna kunde med andra ord öronmärka pengar, vilket också skedde.

Allteftersom de mindre högskolorna fann sina former och fick ökad stabilitet så avtog naturligen regionstyrelsernas betydelse och detta var sannolikt skälet till att de efter ungefär tio års funktion utvecklades. De hade då fullgjort en högst angelägen uppgift.

Högskolepropositionen innehöll också förslag om inrättande av ett flertal yrkestekniska högskoleutbildningar, YTH, runt om i landet. Många platser därutöver ansågs emellertid också lämpade för denna utbildning som i stor utsträckning vände sig till folk med några år i arbetslivet. En störtflod av motioner med önskemål om ytterligare YTH-utbildningar vällde in i utbildningsutskottets kansli. En av dessa rörde Karlskrona dit det utöver propositionens föreslagna orter lokaliserades en verkstadsteknisk YTH. Detta underlättade i högsta grad när länet, drygt tiotalet år senare, fick Karlskrona-Ronneby högskola, vilken utvecklats utomordentligt väl.

Inför riksdagsbeslutet om en ny högskoleorganisation och etablering av nya högskolor inbjöds utskottet till besök runt om i landet. Vi hälsade på i så gott som samtliga län och alla tänkbara argument

för en lokalisering just "här" presenterades. Ibland skymdes väl utbildningsmotivet av den regionalpolitiska aspekten i strävandena att få någon form av högskoleutbildning till regionen och det är klart att det fanns ett samband. En högskola betydde att regionen blev intressantare för företagsetableringar och därmed flera arbetstillfällen. Men det gällde självfallet att i första hand se till så att utbildningskvaliteten gick att upprätthålla.

Om det var delade meningar mellan partierna i riksdagen i dessa frågor så var samstämmigheten total ute i län och kommuner. Det var nog inte alltid så lätt för utskottsledamöter som hade en negativ inställning till nya högskolor att vid alla dessa föredragningar få höra meningsfränder tala sig varma för sådana. Vi i utskottet brukade lite skämtsamt säga att vi formligen åt oss igenom landet inför detta riksdagsbeslut. Från Gällivare och Luleå i norr till Lund och Kristianstad i söder gick färden och naturligtvis hade alla dessa besök sin betydelse när så småningom frågan skulle avgöras. Denna resa tillförde onekligen beslutsunderlaget mycket av värde. Att göra alla glada fullt ut var dock inte möjligt.

Resorna till andra länder

Utskottens resor utomlands har genom åren och är alljämt föremål för diskussioner och ifrågasättanden. Dessa är ett kärt ämne för många journalister. Sannolikt kan värdet av en och annan resa diskuteras. Kanske inte så mycket resan i sig men väl dessa resors tidslängd. Man hinner en hel del på åtta-tio dagar. Utbildningsutskottet genomförde flera resor under den tid jag tillhörde detta.

En av de mer omfattande var resan till Japan, Indien, Hongkong och Singapore i mitten av 1970-talet. I pressande värme och hög luftfuktighet genomfördes ett digert program under ett par veckor. En i flera avseenden kontrasternas resa. Allt ifrån möten med en utbredd analfabetism till de mest avancerade forskningscentra, allt i samma land, Indien. Ett av våra ärenden var att ta del av hur verksamheten bedrevs vid skolor där svenska barn undervisades. I samtliga de länder vi besökte på denna resa fanns då tämligen många svenska familjer. Ett verkligt konkret ärende. Vi träffade lärare, föräldrar och elever som alla visade ett stort engagemang. Att på ort och ställe få ta del av denna verksamhet och samtala med de ansvariga gav en bra bild som vi hade stor nytta av när utlandsskolorna behandlades i utskottet. I flera fall tjänstgjorde föräldrar som

lärare, därför att de var behöriga men också i vissa fall, även om denna saknades, eftersom detta var ett sätt att lösa lärarbehovet helt enkelt.

Självklart ingick som den tyngsta delen i programmet att ta del av hur utbildning och forskning är uppbyggd och bedrivs i de länderna resorna företogs. Jag vågar påstå att det helhetsintryck och de perspektiv man får vid resor av det här slaget är värdefulla i det fortsatta vardagsarbetet.

Här är knappast läge att i detalj behandla olika resor, bara en liten notering ytterligare från en annan av utskottets mera omfattande utflykter, nämligen till dåvarande Sovjetunionen i början av 70-talet. I skolornas korridorer kunde man finna porträtten av de elever som under det gångna läsåret fått de högsta betygen för utförda prestationer i skolarbetet. Sådant kunde få den mest balanserade i betygsdiskussionen här hemma att ansluta sig till den helt betygsfria skolan. Gallringen var hård och eliten sorterades fram. När vi fick företräde för utbildningsministern hade denne med sig sina fyra biträdande ministrar. Alla herrar i dryga sextioårsåldern, före detta lärare alla fem, samtliga i hundrakilosklassen och med de mest bisarra ansiktsuttryck som tänkas kunde. Då viskade Gunnar Richardson till mig: "Du, de där hade nog inga problem med disciplinen i skolan när de tjänstgjorde en gång i tiden." Antagligen hade Richardson rätt.

Utskottsresorna fyller också en viktig funktion på så sätt att ledamöterna sinsemellan och tillsammans med kansliföreträdarna får många tillfällen att umgås och samtala på ett personligt plan, något som arbetet i riksdagen sällan ger utrymme till.

Min erfarenhet av resorna är att dessa ingalunda är några semesterresor. Späckade dagsprogram och många restimmar gör dem stundom ganska arbetsamma, men naturligtvis är det en stor förmån att få vara med på dem.

Besluten och deras tillämpning

Har utbildningsfrågorna under år som gått hanterats på ett sätt som bäst gagnar ungdomarna i grund- och gymnasieskolan och ger högskola och universitet det man från ansvarigt riksdagshåll har förväntat sig? Har utbildning och forskning bedrivits så att de enskilda och den arbetsmarknad de möter fått det som erfordras för att vårt land ska klara konkurrensen med omvärlden? Hyggligt säger en del,

inte alls säger andra. Utan att ens försöka att ge något svar så ligger väl, som så ofta, sanningen någonstans mittemellan. Om nu någon sanning härvidlag är möjlig att fastställa. Det är lång väg från utbildningsutskottet och riksdagen till de enskilda eleverna eller till de högskolestuderande. Det är många som under vägen ut till dessa ska ge riksdagsbeslutens ramar substans och framförallt tillämpningsföreskrifter. Det har inte alltid varit så att tillämpningen har stämt överens med de tankar som föresvävade oss under utskottsbehandlingen. Underliggande verk och myndigheter har en utbredd ambition att tolka in åsikter och göra glidningar som ibland medför att inriktningen av undervisningen kommer en bra bit från det som, i varje fall en del av utskottets ledamöter avsåg. Alltför många kompromisser i utskottet, det gäller förstås alla utskott, ökar självfallet risken för att det kan bli lite för stort svängrum för tolkningar vid tillämpningen.

Ibland känns det som om förändringarna av skolan kommer för ofta. Det blir ryckigt och osäkerheten sprider sig. Ambitionen att ändra till det bättre är stundom högre än vad kvaliteten på innehållet i ändringarna blir. Fortfarande gäller att det brister i baskunskaperna hos många grundskoleelever. Detta påstående är grundat på samtal med lärare och elever som stått mitt uppe i verksamheten. Som bekant är inget svart eller vitt. Det mesta är lite grått utan att för den skull vara trist även om skoldebatterna i riksdagen ansågs tillhöra de tråkigaste. Åtminstone lät det så i andra kammaren på sin tid, främst av dem som aldrig deltog i dessa. Sedermera tog de regionalpolitiska debatterna över och i dessa känner många sig kallade att delta. Om dessa är så mycket muntrare än skoldebatterna är minst sagt tveksamt, men de är lika nödvändiga.

Detta kändes bra

Jag nämnde inledningsvis att skolfrågorna kändes mig lite tröga till en början, en aning abstrakta, men jag ångrar inte på något sätt att det blev dessa som tog de allra flesta av mina tjugo riksdagsår. Utbildning är grunden för ett samhälles funktionering och då följer att utbildningspolitiken är ett av de viktigaste, kanske det viktigaste, av alla samhällsfrågorna och att under så många år ha fått vara med i riksdagsarbetet med dessa frågor har varit stimulerande och meningsfullt. Stämningen i utskottet var genom alla åren den bästa

tänkbara och många var de ledamöter som stannade länge och det fanns ett utomordentligt kompetent kansli. Bland alla frågor som diskuterats och alla beslut som fattats under dessa år är för mig beslutet om etableringen av de mindre högskolorna det främsta. Att fått medverka till att ge landets båda minsta län, Blekinge och Gotland, egna högskolor känns extra bra. Även om jag hade lämnat riksdagen när de formella besluten för dessa högskolor fattades så började vägen dit långt tidigare och jag hade sedan regeringens förtroende att utreda en del kring etableringen just i dessa län. Och utredarens möjligheter att påverka ett slutgiltigt beslut är som bekant då och då tillfinnandes.

Claes Elmstedt (f. 1928), RL(c) 1965–84; ledamot av riksdagens utbildningsutskott 1971–89/81 (vice ordf. 1977/78–1980–81) kommunikationsminister 1981–82; landshövding i Gotlands län 1984–91.

Inga Lantz: Skolminnen som danat

För tidig början

Jag fick börja skolan för tidigt. Mamma hade ingenstans att göra av mig. Nu när jag själv är över de femtio kan jag med mer förståelse se både på min mammas beslut att låta mig börja i förtid och på hennes egen livssituation. Som ensamstående mamma och pälsömmerska var livet inte alldeles enkelt för henne. Hon kämpade och slet för oss båda. Dessutom – visade det sig – var hon gravid på nytt – nu med en musiker och konstnär. Men jag är motståndare till tidig skolstart, d.v.s. vid fem eller sex års ålder. Jag tycker barn ska få leka ”de sista åren” och passera den mognadsviktiga sjuårsfödelsdagen innan skolallvaret tar vid.

Dålig i skolan

Året var 1949 och efter genomgången skolmognadsprov fick jag alltså börja skolan vid sex års ålder.

Vi bodde vid Brommaplan i Stockholm och skolan hette Riksby folkskola. Det jag minns från denna skola är de vackra lejongapen i skolträdgården och att jag inte kunde ljuda på r:n.

Fortfarande kan jag känna utsattheten där i skolbänken med lärarinnan framför mig med sin tunga hårt pressad mot överkommen ljudande på sina förbannade r. Alla i klassen kunde utom jag.

Efter bara en månad flyttade mamma ihop med min styvfar och vi kom att bo på Hägerstensåsen; också en närförort i Stockholm.

Omställningen till en ny skola med ny fröken och nya skolkamrater blev jobbig. Dessutom hade mamma fått sin nya baby – Putte – som det var något fel på som ingen då kunde diagnostisera. Nu för tiden säger vi utvecklingsstörd.

Det enda goda med flytten det var att ingen i min nya skola visste att jag inte kunde ljuda på r:n. Annars var det mesta skit. Alla i klassen hade hunnit para ihop sig så jag blev utanför. Det fanns en pojke i tvåan som hette Ivar. Han var skolans buse och olycka. Han var jämt på mig. Drog mig i håret, stack mig och retades. Jag var

rädd för honom. En dag när jag tog genvägen genom skogen hem till Valutavägen kom han efter mig. Jag försökte springa ifrån honom men det var ju lönlöst. Han var snabb som en vessla och nådde snart ikapp mig. Han fångade mig bakifrån och jag väntade blundande på slaget. Men inget slag kom. Istället vände han mig mot sig, såg mig djupt i ögonen och tryckte en hård kyss mot mina läppar.

Det var min första kyss någonsin. Efter detta blev Ivar min beskyddare i denna skola.

Och en beskyddare behövde jag så rädd som jag var för allting. Skolgården var som en asfaltstor öken som jag måste korsa till och från skolan varje dag. Jag smög utmed staketet bakom cyklarna för att slippa gå mitt över. Och precis så var mina första skolår. Jag försökte hålla mig undan – skyla mig – för att inte märkas och för att ingen skulle få reda på hur dålig jag var.

Jag var verkligen en riktigt lågpresterande elev. Jag trodde aldrig att jag ens skulle klara småskolan utan kvarsittning. Jag kunde varken läsa eller skriva. Jag var sämst bland de sämsta.

Och mamma var besviken! Hur kunde hennes lilla flicka vara så obegåvad? Hon som klarat skolmognadsprovet så bra året innan! Mamma bjöd hem mina skolkamrater för att jämföra. De fick valda stycken ur läseboken att läsa och meningar ur den blå skrivboken att skriva på ett papper. Sen skulle jag göra samma övning. Jag förlorade stort i jämförelsen. Och mamma grälade på mig och – det värsta av allt – hon skämdes för mig inför mina kamrater.

Från dålig till bäst

Så var situationen när det värsta av värsta hände! Och det bästa av bästa! Jag skulle upp i tredje klass. Och få en ny fröken. Hon hette Anna Berg och var känd som skolans skräck; gammal och gråhårig och sträng. Jag smög mig genom den bullriga korridoren och in i det nya klassrummet. Satte mig i en bänk mitt i. Försökte göra mig så liten som möjligt – helst osynlig. Då kommer hon; Bergtrollet!

Hon ställer sig vid katedern rak i ryggen som en general och ser ut över sin nya klass. I ena handen har hon pekpinnen. Spetsen trycker hon mot golvet och stödjer sig mot den.

Plötsligt höjer hon pekpinnen och pekar med spetsen rakt mot mig. Jag tappade andan. Hade jag kunnat rinna rakt ner i bänken skulle jag ha gjort det. Då säger hon med blicken fastetsad i min; du ska bli min blomstervakt.

”Du skall bli min blomstervakt!”

De orden räddade mitt liv. I vart fall fick de en oerhörd betydelse för hur mitt kommande liv skulle gestalta sig.

Jag har många gånger sedan dess undrat hur denna gamla folkskollärarinna kunde se mig – in i mig – och förstå vad jag behövde.

Hon såg mig – det räckte!

Jag blev hennes ”betydelsefulla” blomstervakt! Jag växte – jag var någon! Jag var blomstervakten i Anna Bergs klass!

Det magiska hände att jag på bara några månader blev bäst i klassen.

Och mamma fick höra – inte bara hur begåvad jag var – utan också hur konstnärlig jag var.

Jag – den misslyckade – blev ”den konstnärliga och begåvade lilla flickan”. Det finns en vetenskaplig avhandling som beskriver precis det som jag fick uppleva. Avhandlingen heter *Pygmalion in the classroom* och är skriven av Robert Rosenthal. Alla som sysslar med utbildningsverksamhet borde läsa denna forskningsrapport – minst en gång om året!

Haderian hadera

Min halvbror Putte dog när han var tre år och jag nio. Mamma började arbeta med pälssömnad igen och för de pengar hon tjänade reste vi till Paris och franska rivieran. Resan hette ”En vecka under Paris himmel”. Sen reste vi på eget bevåg vidare ner till Beaulieu vid Nice. Det var tåg som gällde på den tiden. Det var min första resa ut i världen och minnena från den sitter etsade nästan på minuten när i mitt minne.

Utlandsresor var mycket ovanliga på den tiden. Ingen hade rest så i vår bekantskapskrets och heller ingen på min skola.

Vid höstterminens början i fyran anmodades jag att hålla föredrag om resan. Det gjorde jag gärna. Vid denna tid sjöng Snoddas sin Flottarkärlek: Jag var ung en gång för länge sen... Ur Allers veckotidning som kom varje tisdag hade jag klippt ur texten till denna visa.

Jag ville gärna briljera med att jag kunde den.

Så kom det sig att hela klassen med Bergtrollet och den speciellt inbjudne överläraren sittande på stolar längst framme vid klassrumsdörren tvingades att åhöra mitt falska sjungande av Flottar-

kärleken. Alla såg plågade ut. Jag tog igen fadäsen med mitt solo genom att efteråt livligt och engagerat berätta om Paris och om franska Rivieran.

Flickskolan

Eftersom jag nu ansågs studiebegåvad flyttades jag från folkskolan till Kungsholmens kommunala flickskola. Man vågade inte satsa direkt på gymnasium och studentexamen utan jag fick gå till den – som det ansågs – litet lättare flickskolan. Det var min bästa skola och skolform. Vi flickor slapp "trängas" med bråkiga och "tidstaggande" pojkar och fick utvecklas i precis den takt som passade oss.

Jag var stolt över att få gå där och kände stor samhörighet med skolan. Varje morgon samlades hela skolan en kvart för dagsaktuell information och nån slags andakt. Dessa morgonsamlingar var fina. Från läktaren spelade sjuornas flickor orgel till psalmsången. Tönerna dånade ut över den vackra aulan. Jag som i och för sig var befriad från morgonsamlingen därför att jag gått ur statskyrkan gick ändå dit just för orgelmusikens och samhörighetens skull.

Lärarna var engagerade och välutbildade. Skolans utrustning var magnifik. Idrott, musik och slöjd – också träslöjd – tillmättes stor vikt.

Vi måste stå upp i bänkarna när vi svarade på frågor, vilket gjorde att vi dels fick vana att tala "inför publik" dels fick vi röra på oss. Skolan inpräntade i oss vikten av rörelse och syresättning av blodet. Därför var uterasterna ett måste, som dock inte alltid gillades.

Det var i denna skola som jag fick mitt brinnande läsintresse och nyfikenhet att forska efter kunskap.

Jag hade inte alldeles lätt i den nya skolan. Ur några flickboksanteckningar hittar jag följande meningar: I morgon [den 7 jan] börjar vårterminen 1957. Jag har erlagt följande vitsord:

*I morgon börjar vår-
terminen 1957. Jag har
erlagt följande vitsord:*

*Jag ska under vår-
terminen 1957 bli upp-
märksammar i skolan,
och alltid kunna läxorna
ordentligt, detta innebär
att jag ska läsa varje
eftermiddag till klockan 6
därefter har jag min
fritid Ingen Fröken ska
kunna säga att jag är lat, jag
ska också bli bland de bästa i
klassen.*

Politisk mobbing

Men det var också i denna skola jag lärde mig vad politisk mobbing var för något. Jag hade anammat min mammas patos för den ryska arbetarrevolutionen och Sovjetunionen.

1956 kom den sovjetiska invasionen av Ungern. Krocken mellan min mammas uppfattning och det jag fick lära i skolan blev total. Jag greps av stor ilska över att analysen från min annars så beundrade historielärarinna var så fel (som jag Då tyckte och som jag ganska snart i något mer vuxen ålder reviderade). Ur mina flickboksanteckningar läser jag följande:

Hösten 1956 började upproret i Ungern. De förut så rika kapitalisterna ville nu åter inta sina gods i besittning och återinföra den gamla regimen.

Kapitalisterna lyckades få med sig många okunniga arbetare – och så var upproret igång. Eftersom ryssarna – den dagen då arbetarna tagit makten i Ungern – ingått ett slags förbund med ungerska arbetare att ifall det behövs hjälpa dem mot kapitalisterna så skickar nu ryssarna trupper till Ungern.

I Budapest, där upproret var som värst, hängdes de ungerska folkpoliserna i träden. Detta var från kapitalisternas sida en "frihetskamp", emedan de kämpade för att få sina gods igen. Ordet "frihetskamp" kom ut över världen och så började insamlingarna. Hemska scener kom ut i tidningarna och folk greps av en stor medlidamhet till Ungern.

Detta är vad jag själv vet. Och att ryssarna gjorde alldeles rätt i när de satte P för att den kapitalistiska makten inte skulle införas igen.

Det var inte lätt att som 13-åring tackla denna situation. De förbittrade och patetiska anteckningarna jag gjorde i min blåa lilla skrivbok under historietimmarna och som i stort går ut på att: snart ska ni nog – d.v.s. i stort sett hela världen – bli varse det goda och nödvändiga som Sovjet gjort för att rädda den ungerska revolutionen vittnar om svårigheterna.

Vår biologilärarinna hette Anne-Marie Meijerhöffer. Hon var en kommunisthatare av den förstuckna sorten.

Jag vet inte om någon på skolan kände till min politiska hållning. Jag tror inte det. Men man skulle kunna tro det med tanke på vad Meijan lärde ut när det gäller fågelkvitter.

Jag minns nu inte exakt vilken fågel som sa vad – bofinken eller talgoxen eller någon annan – men jag kommer ihåg fågelramsorna:

”Sicken en bolsjevik.” ”Tror du jag är kommunist.” Hela klassen fick skandera unisont och anteckna ljudvitsarna. Man kan kanske skratta åt detta i vuxen ålder men då var det jättejobbigt. Det kändes som om hela klassen med Meijan i spetsen förlöjligade allt det jag så hett trodde på. Politisk mobbning skulle jag kalla detta.

Mamma – jag är färdig!

Till slut hamnade jag ändå på gymnasiet – Västertorps försöksgymnasium. Jag valde först den allmänna linjen men bytte efter första ring till latinlinjens halvklassiska gren.

Det gick bra men jag fick ingenting gratis. Och det hade jag ju inte fått tidigare heller.

Med arbetarbakgrund – även om min styvfar tillförde konsten och musiken till mitt liv – så fanns ingen studiehjälp hemifrån att få. Bara förväntningarna och de kunde vara nog så jobbiga att uppfylla.

Min styvfar och jag hade det svårt med varandra. Vid ett tillfälle så svårt att han tog sig för att gå till gymnasieskolan för att diskutera mig. Han hade talat med min svensklärare.

Det kändes för djävligt. Jag kände mig förrådd och utlämnad.

Då hände något magiskt igen. Svenskläraren Elis – jag kommer inte ihåg hans efternamn – kallade upp mig på lärarrummet. ”Din styvfar har varit här och talat med mig om dig”, säger han. ”Det ska du bara veta, Inga, att jag, jag håller på dig.”

Så enkelt sagt och så mycket stöd jag fick i de orden. Med tårarna rinnande utmed kinderna gick jag tillbaka till klassen.

Efter fyra år – så länge gick man på den tiden i gymnasiet – blev jag student. Med bra betyg.

Pojken jag var förlovad med – Benne – lånade en liten Folka – typ skalbagge – med sufflett. Där placerades en toalettstol på en tron och jag fick hålla en skylt med texten: Mamma jag är färdig!

Mamma tyckte inte riktigt om det där med toastolen men hon hade inget annat att föreslå. Dessutom var hon – precis som jag – så glad hon bara kunde bli över släktens första studentska.

Inga Lantz (f. 1943), RL(vpk) 1974–87/88; ledamot av riksdagens utbildningsutskott 1975–78/79

Lars Gustafsson:

Minnen från skilda arenor

Skolelev under 30-tal och krigstid

Min skoltid började hösten 1932 och avslutades våren 1945. Uttryckt i skolformstermer innefattade den sex års folkskola, fyra års realskola med realexamen 1942 och tre års gymnasium med studentexamen 1945.

Minnen från skoltiden har jag givetvis gott om och skulle vara lätt att skriva om. Svårare blir det däremot att peka på minnen ”som kan ha haft betydelse för den politiska gärningen”. Låt mig emellertid försöka med ett exempel på erfarenheter som jag i varje fall nu gärna vill tro satt sina spår i senare agerande.

Det gäller ämnet hembygds-kunskap i folkskolan. Jag var intresserad av ämnet, som innefattade bl.a. historia och geografi, men fann att det var skralt med läromedel. Det var också glest med äldre personer som man kunde fråga. Jag talar nu alltså om min hemkommun Järfälla i Stor-Stockholmsområdet, där tätortsbebyggelsen hade pågått en tid och ”infödingarna” var mycket få. För övrigt kom det aldrig på tal att vi skulle få gå ut på skoltid och intervju. Bandspelare fanns ju inte heller och någon träning i intervjuteknik förekom aldrig.

Lägges därtill att hembygds-kunskapen i realskolan i grannkommunen Spånga och i gymnasiet i Stockholm var obefintlig, så blev resultatet att jag efter tretton års skolgång visste åtskilligt om Sveriges och världens historia och geografi men mycket litet om min egen hembygds.

Mitt första kommunala uppdrag blev att vara ledamot av en kommitté för att ge ut en hembygdsbok. Efter en tid stod det klart för oss i kommittén, att det material som fanns hopbragt av en då avliden hembygdsforskare ej höll för publicering. Kommitténs övriga ledamöter ansåg att jag kunde skriva hembygdsboken och så blev det. Endast min relativa ungdom förklarar varför jag med dessa nya förutsättningar åtog mig arbetet. Boken fullbordades efter ett femårigt arbete 1952–57 på nästintill heltid. Jag vill gärna tro att ett

av skälen till att jag åtog mig uppdraget var minnen från min egen skoltid av ett näranog obefintligt material om hemkommunen. Det blev nu inte en lärobok direkt för skolan, men i varje fall en materialsamling som lärarna sedan kunde ösa ur och använda efter egen bearbetning.

Tjugo år efter utgivningen av denna första hembygdsbok blev jag 1977 på nytt ledamot av och ordförande i en ny kommitté för fortsatt arbete med en andra hembygdsbok. Det gällde nu att skildra 60-, 70- och (delvis) 80-talens utveckling i vår otroligt snabbväxande förortskommun. Näringsliv, föreningsliv och kommunal verksamhet blev här det viktigaste. Uppdatering och komplettering skedde givetvis nu också av de mer traditionella "gamla" områdena såsom natur, fornlämningar, ortnamn, gårdar och torp. Nu engagerades ett stort antal skribenter i arbetet. Själv blev jag författare av några kapitel. Efter nära tio år var boken klar. Även denna gång tror jag erfarenheterna från min skoltid betydde en del för mitt engagemang.

Jag har under skrivandets gång prövat andra exempel av mera direkt "politisk" natur, men anknytningen blir då mera vag och osäker. Det anförda exemplet är åtminstone konkret och varför skulle inte det kunna betraktas som politiskt i en bredare mening.

Kommunal skolpolitiker i en snabbväxande förortskommun

Mitt huvudsakliga kommunalpolitiska arbete kom att utföras inom skolans område i Järfälla kommun i Stockholms län som representant för socialdemokraterna. Åren 1955-58 var jag ledamot av yrkesskolestyrelsen och 1956-58 av folk- och fortsättningsskolestyrelsen. I båda blev jag först vice ordförande och sedan ordförande. När en gemensam skolstyrelse för alla skolformer infördes fr.o.m. den 1 juli 1958 blev jag så ordförande i denna och behöll posten t.o.m. 1973. - Vi hade i kommunen före valet 1973 överenskommit att majoriteten skulle ta samtliga ordförandeposter. Eftersom socialdemokraterna förlorade majoriteten avgick jag som skolstyrelseordförande. Jag satt kvar som ledamot t.o.m. 1976.

Infogas kan att jag var ledamot av kommunal/kommunfullmäktige 1955-88, varav tre år som förste vice ordförande och nio år som ordförande samt att jag var ledamot av kommunalnämnden/kommunstyrelsen 1968-76 efter att ha varit suppleant 1960-67.

Min ordförandetid i skolstyrelsen sammanföll i stort sett med kommunens explosionsartade befolkningstillväxt och thy åtföljande ökning av antalet barn i skolåldern. Mina minnen från skolstyrelsetiden rör därför till stor del sådant som hade med växandet att göra, planering för och byggande av skolor samt som en följd därav utbyggnad av administrativ och skolsocial organisation.

Icke ordinarie lärare skulle också tillsättas i mängd. Däremot tillsatte vi inte ordinarie lärare och skolledare, vilket sköttes av överordnade statliga myndigheter, läns skolnämnd och skolöverstyrelse. Vi skulle emellertid avge förord, vilket alstrade en hel del arbete, allrahelst som vi lade ner stor omsorg på att granska de sökande till skolledartjänsterna. Vi nöjde oss sällan med att gå enbart på papper utan tog också in ett betydande antal uppgifter muntligen om sådant som ansökningshandlingarna inte gav svar på.

När det gällde lärartjänsterna kunde vi göra det betydligt enklare för oss. Vi gick på de meritberäkningsrutiner som fanns. Erfarenheten hade nämligen lärt oss, att det lönade sig föga att göra något annat, men mera därom längre fram i samband med läns skolnämnden.

Men åter till skolplaneringsproblemen i en snabbväxande kommun. Bakgrunden var grovt skisserad följande. Huvudstadsområdets attraktionskraft efter andra världskrigets slut blev betydande. Stockholms stads byggbara mark exploaterades snabbt. Detta kunde kranskommunerna inte göra något åt, men trycket på att bygga bostäder ökade då på dessa kommuner. Genom Stor-Stockholms planeringsnämnd, inrättad 1958 och gemensam för Stockholms stad och 18 förortskommuner, upprättades emellertid aktionsprogram för bostadsförsörjningen. Här kunde nu kommunerna inta olika ståndpunkter. En del föredrog att ligga lågt och bygga litet. Andra ställde upp med stora åtaganden. Till den senare gruppen hörde Järfälla. Om detta rådde ingen total enighet. Högern, folkpartiet och centern förordade mestadels en lägre utbyggnadstakt än socialdemokraterna. Inom socialdemokratin fanns också kritiska röster mot utbyggnadstakten, särskilt när den 1961 höjdes från 825 till 1500 påbörjade lägenheter per år. Det var bl.a. de som hade ansvar för de s.k. följdinvesteringarna som var tveksamma. Här spelade skolorna en väsentlig roll. Av detta skäl förordade jag en något lägre utbyggnadstakt, men vann inte gehör för detta. Bostadsbyggandet hade i denna bostadsbristens tid högsta prioritet.

Den som drev detta hårt i Järfälla var min partivän, kommunalnämndens ordförande, John Ljungqvist. Han gjorde verkligen skäl för epitetet "stark man". – En skämtsam ordväxling oss emellan långt senare må anföras. På hans 90-årsmiddag i maj 1996 erinrade jag i ett tal om bekymren för skolstyrelsen att bygga skolor till alla barn i de många nya bostäderna. Hans replik kom omedelbart: "Det var ju jag som hade besvär att bygga bostäder för att få ungar till alla dina skolor."

För min del fick jag inrikta mig på att få så mycket resurser till skolan som möjligt. Jag tänker i detta avsnitt uppehålla mig vid några aspekter av detta arbete.

En aspekt gällde administrationen. För att planera en skolutbyggnad av det omfång och i den takt som behövdes för att svara mot den beslutade bostadsbyggnationen, krävdes personer till antal och art som effektivt kunde ta i håll med långsiktig planering. När jag tillträdde som ordförande i den samlade skolstyrelsen 1958 var skolchefstjänsten en tjänst som förste rektor, d.v.s. innehavaren hade såväl administrativa som pedagogiska uppgifter och hade endast en ekonomiassistent och ett kontorsbiträde till hjälp. Det var en dålig konstruktion för en kommun av vår typ och i detta utbyggnadsskede. Det skulle dröja till den 1 juli 1962 innan Järfälla fick en skoldirektörstjänst, alltså i 4 1/2 år. Det fördröjde en effektiv skolbyggnadsplanering. Kvalificerad för att få en skoldirektörstjänst blev nämligen en kommun först när en viss skolpoäng uppnåtts. Skolpoängen byggde enbart på faktorn storlek, men tog ingen hänsyn till faktorn tillväxttakt. Det hade varit mera adekvat att bygga på båda dessa faktorer. När kommunen vid 50-talets mitt var i absoluta tal liten men i relativ tillväxtvolym stor hade den mer än någonsin behövt en skoldirektör. Vi argumenterade i flera år för ändrade poängregler vid tillsättning av skoldirektörstjänster, men vann ingen framgång för vårt synsätt. Detta var ett bedrövligt exempel på ett statiskt synsätt hos de statliga skolmyndigheterna som passade sällsynt illa i ett dynamiskt skede.

Nå, vi fick alltså 1962 vår skoldirektörstjänst, som nu alltså skulle besättas. Även om det i vårt fall gick relativt smärtfritt – i enighet och utan överklagningar – så skulle ärendet likväl gå i fyra instanser. Skolstyrelsen skulle avge förord, länskolnämnden yttra sig, skolöverstyrelsen avge förslag och Kungl. Maj:t tillsätta. Ut-nämnd blev, efter skolstyrelsens eniga förord, biträdande skoldirek-

tören i Norrköping, Hans Nerelius, vilket visade sig vara ett mycket gott val.

När vi några år senare började argumentera för en biträdande skoldirektör gällde i viss utsträckning samma problem med poängberäkning som för skoldirektörstjänsten. Nu tröttnade vi dock på att vänta och inrättade en kommunal tjänst. Innehavare blev skoldirektörsassistenten Bill Larsson. Efter tre år uppfyllde vi kraven för en statlig tjänst, som Bill Larsson då fick. Han blev senare, den 1 juli 1977, skoldirektör efter Nerelius' pensionering och fullföljde på ett utmärkt sätt dennes arbete med skolbyggnade.

Redan flera månader före Nerelius' tillträde hade jag kontakter med honom, för säkerhets skull på mitt tjänsterum på universitetet. Där presenterade jag för honom hans första stora arbetsuppgift, en generalplan för skolutbyggnaden i kommunen. Jag är därmed inne på en andra aspekt av växandet, nämligen själva planeringen. Jag försåg den nye skoldirektören redan vid detta tillfälle med en hel del material om kommunen. Han fick på detta sätt en flygande start och utarbetade med berömvärd snabbhet – och grundlighet – en generalplan. Den togs enhälligt av skolstyrelsen och fördes fram till kommunalfullmäktige, som med ett enda klubbslag fattade principbeslut om att dels anta hela planen, som omfattade 21 skolanläggningar, dels uppföra och bevilja anslag till 13 av dessa anläggningar.

Principbeslut är en sak men förverkligande av dem en annan – och svårare. Det som gläder mig mest av allt är därför att vi också kunde förverkliga principbeslutet, visserligen med förskjutningar i tiden och i några fall bantningar och omdisponeringar av lokalprogrammet – i de flesta fall till följd av ändrade bostadsbyggnadsprogram. Det kändes följaktligen extra tillfredsställande att som kommunfullmäktiges ordförande i juni 1983 få inviga den allra sista av alla skolorna i detta program, färdig 1982. Tjugo år hade då gått sedan arbetet med generalplanen påbörjades.

Trots att fullmäktiges principbeslut fanns som riktningssivande och – med ett undantag – inga större interna kommunala strider som motverkade realiserandet, så blev det givetvis alltid en kamp med tiden att vid varje läsårs början ha de erforderliga klassrummen färdiga. När skolbyggnadstakten var som mest intensiv, under 60-talets senare del och 70-talets början, var i regel ett par låg- och mellanstadieskolor samt en högstadieskola på gång. Förse-ningar inträffade givetvis ibland och provisorier fick tillgripas. Jag

vill därför nu ta upp en tredje aspekt av växandet, nämligen själva skolbyggnadsprocessen.

Att klassrum ibland inte stod klara i erforderlig omfattning vid en hösttermins början berodde bl.a. på den olika handläggningstiden för bostadsbyggande och skolbyggande. Skolbyggandet var under den tid jag nu talar om, 60-talet och 70-talets första hälft, kringgärdat av mycken byråkrati – lokalbehovsprövningsfas, skissritningsfas och byggnadsritningsfas var de huvudsakliga moment som föregick själva byggandet och allt skulle gå upp till skolöverstyrelsen för handläggning och beslut. Dessutom skulle igångsättningstillstånd ges innan grävskoporna kunde sättas i jorden. Inte många av de otåliga föräldrarna och lärarna kände till dessa procedurer. Ibland verkade det som om inte ens alla kommunalpolitiker var medvetna därom. En som däremot var det var centrala byggnadskommitténs (CBK:s) ordförande, kommunalrådet Erik Nykvist, som var en verklig klippa och gjorde skolstyrelsen stora tjänster genom sitt resoluta agerande.

Till allt detta med handlägningsproceduren kom sedan det faktum, att det fanns s.k. skolbyggnadskvoter för varje län. Att få de egna skolbyggena bra placerade på rankinglistan hos länskolnämnden blev därför en viktig uppgift, som till ungefär lika delar blev ett arbete för skoldirektör och skolstyrelseordförande. Kvoternas storlek per län bestämdes av skolöverstyrelsen. Vi tyckte självfallet i alla de snabbväxande förortskommunerna att kvoten för Stockholms län var för liten. Det var ännu inte riktigt tid för ett samlat samhällsbyggande med både bostäder och kommunal service (skolor, daghem, fritidslokaler etc.) samplanerade och samtidigt finansierade.

En tröst för oss i allt detta var den s.k. provisoriekvoten. Den hade en avgjord fördel. Behandlingsproceduren var i alla avseenden avsevärt enklare och därmed kortare. Vi sökte därför flitigt hjälp ur denna kvot och uppförde paviljonger antingen intill permanenta skolbyggnader eller som en första etapp på vägen till en permanent anläggning.

Två aspekter ytterligare på konkret, lokal skolplanering vill jag ta upp. Den första rör prognosproblemet vid de lokalbehovsprövningar som alltid måste ligga i botten på ett skolbyggnadsprogram. Vi upptäckte snart att vi behövde bättre grepp om befolkningstillväxt och befolkningsfördelning internt i kommunen. Efter en ut-

redning där jag var ordförande, med skoldirektören, kanslichefen, socialchefen och fastighetschefen som övriga ledamöter samt kanslichefen, Hugo Ekström, desslikes som sekreterare, beslöts om en kommunal statistikavdelning som skulle förse alla förvaltningar med underlag. Stommen i förslaget var en indelning av kommunen i ett 65-tal mindre områden (statistikområden), där kontinuerligt befolkningen, dess sammansättning och förändringar följdes. För skolan blev detta ett bra hjälpmedel vid alla de lokalbehovsprövningar vi ingav till länskolnämnd och skolöverstyrelse. Jag vill gärna tro att det betydde en del, när vi kunde visa på ett gediget sifferunderlag av kontinuerligt slag.

Så det andra exemplet. Det gäller samplaneringen mellan skola och fritid. I samband med generalplanen för skolans utbyggnad togs också beslut om förstörade gymnastiksal, alltså utöver de ytor som var statsbidragsberättigade, ja i en del fall förstörade till mindre sporthallar; därjämte också en del övriga fritidslokaler. På detta sätt länkades viktiga lokaler för fritidsnämndens behov in i en planmässig utbyggnad över hela kommunen. I en tidigare byggd högstadieskola utan gymnasiksal avstod vi t.o.m. från att bygga en gymnasiksal. Vi gjorde detta med avsikten att i stället senare uppföra en sporthall gemensam för högstadiet, yrkesskolan, gymnasiet och fritidverksamheten. Vi var väl medvetna om de kortsiktiga nackdelarna för högstadiet, men lyckades hävda den långsiktiga fördelen för *alla* gentemot den kortsiktiga nackdelen för *en* skola. Detta var givetvis inte populärt hos lärare och elever, men i bland är det bra med impopulära beslut.

Självfallet gick inte samplaneringen eller kanske rättare sagt sambruket utan konflikter, men genom god personkemi på förvaltningschefsplanet mellan skoldirektören Hans Nerelius och fritidschefen Göte Berlin samt på ordförandeplanet mellan mig och fritidsnämndens ordförande Bengt Dahlström slapp vi det mesta av kortsynt revirtänkande.

I länskolnämnden – mötesplats mellan kommun och stat

Jag blev ledamot av länskolnämnden i Stockholms län 1962 och var så till utgången av 1970, varefter jag var suppleant t.o.m. 1976. Jag har inte kontrollerat hur ofta jag tjänstgjorde som suppleant, men minnesbilden säger mig, att det blev en hel del, bl.a. till följd av rätt ofta inträffade jävssituationer bland ledamöterna. I alla hän-

delser hade jag även under min suppleanttid kontinuerlig kontakt med ordföranden Sven Öhrn med vilken jag hade ett mycket gott samarbete under alla åren i nämnden.

En av länskolnämndens arbetsuppgifter var att tillsätta ordinarie lärare. Jag nämnde förut att vi i skolstyrelsen i regel nöjde oss med att rangordna de sökande efter meritpoäng (baserad på främst betyg och tjänsteår), när vi skulle lämna förord. Erfarenheten hade lärt oss att det lönade sig föga att väga in något därutöver, t.ex. dokumenterad olämplighet. Varför var det nu så? Jo, länskolnämnden ändrade obehagligen vår rangordning i de fall vi tillät oss att frånga poängrangordningen i nämnvärd utsträckning. Detta retade oss naturligtvis i skolstyrelsen till en början ordentligt, men vi resignerade. Vi hade viktigare saker att tänka på än att irriteras över beslut som vi ändå inte kunde påverka.

När jag så blev ledamot av länskolnämnden och tog upp dessa frågor, erfor jag att i varje fall de ledamöter som satt i kommunernas skolstyrelser – och vi var några stycken – tyckte i stort sett likadant. Ja, jag har en känsla av att även nämndens tjänstemän, skolinspektörerna, tyckte detsamma, nämligen att det mekaniska poängräkandet hade gått för långt men även i länskolnämnden hade man resignerat. Erfarenheten hade lärt nämnden att därest poängrangordningen frångicks kom ett överklagande som ett brev på posten – och överklagningen bifölls för det mesta i nästa instans. Jag minns att vi till slut lärde oss att enbart en viss, obetydlig bråkdel (jag har glömt vilken) av en poäng var tolerabel i avvikelser från den strikta poängrangeringen. Även i väl dokumenterade fall av klar olämplighet hos en lärare gick det alltså inte att komma runt den heliga poängen. Det är givet att ett så stelbent system inte uppmuntrar till att lägga ned arbete på bedömningar vid tillsättningar och det gick därför rutin i processen. Det hela reducerades till ren aritmetik. Förvisso tyckte jag – och tycker – att det måste finnas ett starkt objektivet inslag bl.a. dokumenterat med betyg och tjänsteår, vid lärartillsättningar men detta drevs in i absurdum.

När jag 1962 blev ledamot av länskolnämnden låg inte Stockholms stad under dess domvärjo, men fr.o.m. den 1 juli 1964 infördes också huvudstaden under nämnden. Det var inget bra beslut. Det innebar en fördubbling av nämndens arbetsvolym utan motsvarande personalförstärkning. Jag hade svårt att se något sakligt skäl till inlemmandet av Stockholm under nämnden. Det verkade mest

som ett utslag av ett rätt fyrkantigt indelningsresonemang: Ingen kommun skulle minsann få stå utanför länskolnämndsindelningen. – Ändå var Stockholm vid denna tid ungefär lika stort som Stockholms län.

Mycket av överblicken försvårades, – tyckte i varje fall vi från länsidan – och det blev svårt för oss att tränga in i Stockholms stads ärenden. Jag tyckte mig också märka att Stockholms-politikerna hade en benägenhet att vilja ta kommandot, inte alltid baserat på så god ärendekunskap. Allt detta sammantaget gjorde att trivsamheten, enligt min mening, i nämnden alltmer försvann.

Länskolnämnden i Stockholms län blev heller aldrig riktigt – varken före eller efter Stockholms stads inträde – den planeringsmässigt samlade, tunga instans som man kunnat vänta. Det berodde främst på att det i Stor-Stockholmsområdet hade skapats andra organ för samverkan och planering. Här fanns således dels Stor-Stockholms planeringsnämnds skolkommitté, dels landstingets planeringskommitté för planering av skolväsendet över grundskolan. I båda dessa drogs de stora långsiktiga utbyggnadslinjerna upp. Jag blev ledamot i båda och fick på så sätt en bra insyn i alla de planeringsdiskussioner som ägde rum i regionen, vilket givetvis var av stor nytta för mig i det kommunala skolstyrelsearbetet.

Skolutredare från 60-tal till 90-tal

Jag medverkade mellan åren 1964 och 1992 i ett drygt 15-tal statliga utredningar, i ett par som expert, i några som ordförande och i en som ensamutredare. Minnena från dessa utredningar är givetvis av skiftande karaktär. Jag väljer här ett par exempel med en viss spridning i tiden. Eftersom minnena i denna skrift skulle gälla skolan, tar jag inget exempel från högskolan, forskningen eller folkbildningen.

Mitt första exempel gäller 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74). Här var jag ledamot, eller sakkunnig som det då hette, i en konstellation av politiker och fackliga företrädare och med en framträdande representant för skolöverstyrelsen, skolrådet Maj Bosson-Nordbö, som ordförande, även hon med ett politiskt förflutet för folkpartiet i Solna. Huvudsekreterare var Olle Österling. Han var, liksom f.ö. ordföranden, en gammal bekant från en utredning inom skolöverstyrelsen om skolans disciplinproblem vid 60-talets mitt.

Det var naturligtvis i denna utredning, liksom i flera andra skol-utredningar, bäddat för motsättningar mellan olika skolpolitiska synsätt. Jag tänker dock inte ta upp några av dessa utan enbart redovisa en incident som höll på att stjälpa hela utredningen redan från början.

Twisten gällde utredningens arbetsformer enkannerligen vissa lärarrepresentanters närvaro vid utredningens sammanträden. Ett studium av utredningens betänkande och protokoll ger ingen upplysning om denna tvist och därför kan det vara av intresse att här redogöra för den.

Bakgrunden till tvisten var i korthet följande. Utredningen tillkallades sommaren 1974 av statsrådet Lena Hjelm-Wallén i två omgångar, först ordförande och sex politiker. Departementet ville inte ha representanter för lärarorganisationerna som ledamöter utan utsåg istället i andra omgången tre fackliga företrädare, en från vardera LO, SACO och TCO, som ledamöter. Utredningen kom således att bestå av tio personer. Sveriges lärarförbund (SL) var inte alls nöjd med detta, utan hävdade att lärarorganisationerna också skulle ha ledamotsplatser. Utredningens första sammanträde ägde rum den 18 september och gällde en preliminär diskussion om referensgrupper m.m. En månad senare, den 25 oktober, sammanträdde utredningen på nytt och hade en lång debatt på ca fyra timmar om lärarorganisationernas representation och sammanträdesformerna. Det gick inte att bli enig så frågan bordlades till ett extra sammanträde den 31 oktober. Det framgår av en dagboksanteckning att jag inte var särskilt förtjust i bordläggningen och tyckte att vi föll undan för lärarna för mycket. Jag har också noterat, att jag skulle tala med Lena Hjelm-Wallén om saken före det extra sammanträdet. Uppenbarligen gjorde jag det tillsammans med Birgitta Dahl, som också var ledamot av utredningen) enligt en dagboksanteckning för den 29 oktober.

Sammanträdet den 31 oktober tog två timmar, men största delen av tiden var utredningen ajournerad för informella överläggningar. Jag minns att ordföranden, Maj Bosson-Nordbö, till slut blev rätt irriterad över den långa ajourneringen, då vi satt och plitade på formuleringarna. Enligt min mening var emellertid en intern uppgörelse inom utredningen en förutsättning för fortsatt arbete. Hade motsättningarna gått till offentligheten hade prestigen troligen fördjupat konflikten och avsevärt försvårat eller omintetgjort arbetet.

Jag minns också att Lennart Larsson var en av de mest aktiva under ajourneringen liksom vid det föregående sammanträdet den 25 oktober. När nu SL inte fick någon ledamotsplats utan det istället blev TCO, representerat av Lennart Larsson, så riktades givetvis SL:s tryck främst mot denne. Det var därför inte förvånande, att han drev frågan om lärarrepresentation. Att lärarna skulle finnas med som experter i någon form av referensgrupp var väl tänkt från början och väckte som jag minns inte så mycket debatt. Desto mer diskussion blev det om formerna för utredningens sammanträden. I förgrunden stod då frågan om experterna också skulle få delta kontinuerligt i utredningens sammanträden.

En dagboksanteckning om att jag hade åtminstone ett par telefonsamtal med Lennart Larsson på morgonen den 31 oktober, alltså innan sammanträdet började kl. 10, bestyrker att han var hårt engagerad i representations- och sammanträdesfrågan. Jag var således beredd på vad som skulle framföras och hann fundera över kompromissformuleringar.

I min dossier om LUT 74 har jag några anteckningslappar av min hand med förslag till formuleringar, vari jag gjort en del omkastningar och ändringar, men vars slutliga lydelse stämmer helt med det justerade protokollet från sammanträdet den 11 oktober. Jag har försett lapparna med följande förklarande överskrift: "Dessa formuleringar förhandlades fram vid ajournering av LUT 31/10-74, när LUT höll på att spricka p.g.a. delade åsikter i procedurfrågor."

Protokollet från sammanträdet avslöjar naturligt nog inga motsättningar, då det är ett beslutsprotokoll. Inte ens ajourneringen finns bokförd. Protokollet innehåller tre sakparagrafer. Endast det ovanliga beslutet att protokollet skulle anses omedelbart justerat antyder att formuleringarna förelåg färdiga i koncept vid sammanträdet slut. Jag har också ett tydligt minne av att texten lästes upp. Protokollets relevanta paragrafer lyder:

§ 2

Beslöts att hos utbildningsdepartementet begära att till utredningen få knyta fem experter, en från vardera av följande organisationer: Lärarnas Riksförbund (LR), Svenska Facklärarförbundet (SFL), Svenska Kommunalarbetarförbundet (SKAF), Sveriges Kommunaltjänstemannaförbund (SKTF) och Sveriges Lärarförbund (SL).

§ 3

Beslöts att beträffande utredningens arbetsformer uttala, (1) att utredningens experter gruppvis eller enskilt skall kunna sammanträda tillsammans med utredningens sakkunniga; de sakkunniga förutsätter härvid att eftersom lärarna är mer direkt berörda av utredningens arbete, representanterna för LR, SFL och SL regelbundet ska kunna delta i de sakkunnigas sammanträden, (2) att utredningens sakkunniga skall kunna sammanträda enskilt (3) att utredningens experter skall kunna sammanträda enskilt i olika arbetsgrupper, vilkas storlek och sammansättning kan komma att skifta från skede till skede i utredningsarbetet.

§ 4

Sedan förslag uppkommit att redan nu kalla ytterligare experter beslöts, att vid kommande sammanträden begära att få kalla ytterligare experter, bl.a. från flera organisationer.

Min dagbokskommentar till sammanträdet lyder: "Vi sydde ihop en kompromiss om lärarrepresentationen, få se hur länge det håller." Jag var tydligen inte alltför optimistisk, men det höll i alla fall. – Jag har också noterat att jag senare på eftermiddagen rapporterade resultatet av kompromissen till Lena Hjelm-Wallén.

Slutligen ett par kommentarer till de tre protokollsparagraferna. Utredningens begäran i § 2 biträdades av departementet och fem personer utsågs som experter. Från januari 1975 deltog de i utredningens arbete. Utredningens begäran i § 4 biträdades också av departementet och två personer utsågs i april 1975 till experter som representanter för Sveriges Förenade Studentkårer (SFS) och Skolledarförbundet. Därjämte utsågs också andra experter. Protokollets § 3 behandlar sammanträdesordningen och den blev svårast att knäcka. Paragrafen speglar detta. Tre slags sammanträden förutsattes (1) utredningens ledamöter och experter, (2) ledamöterna enskilt (3) experterna enskilt. Lennart Larsson hävdade att detta inte skulle tillgodose SL som drev tesen att experterna regelbundet skulle kunna delta i utredningens sammanträden. För att lösa konflikten sköts därför slutligen in ett tillägg i § 3, moment (1) om att representanterna för LR, SFL och SL regelbundet skulle kunna delta i utredningens arbete därför att lärarna var mer direkt berörda av utredningens arbete. I praktiken deltog sedan oftast alla organisationsexperter i de flesta sammanträden. Därmed blev § 3, moment (2) redan från början obsolet.

Utredningen blev härigenom mycket stor. Med sekretariatets permanenta personal kom ett 20-tal personer att regelbundet delta i dess sammanträden. Detta tyckte jag var i mesta laget. – Utredningen avsatte förutom alla förslagen av vilka en betydande del förverkligades, fyra reservationer och nio särskilda yttranden. Den avlämnades i november 1978 till statsrådet Birgit Rodhe.

Som andra exempel från utredningsvärlden tar jag betygsberedningen 1990–92. När Göran Persson blev statsråd och skolminister den 30 januari 1989 hade han och jag en första överläggning den 7 februari på ca två timmar om de frågor som skulle upp på dagordningen de närmaste åren inom grundskola och gymnasieskola. Till dessa hörde betygsfrågan. Vi ansåg båda att den frågan borde bringas ur den dagspolitiska debatten genom att en bred kompromiss skulle sökas.

I samband med besvarandet av ett antal motioner om betygen vid partikongressen i september 1990 skaffade sig Göran Persson ett underlag för direktiv till en betygsberedning. Han menade att jag borde bli ordförande, vilket jag inte såg fram emot med någon större glädje men accepterade. Beredningen tillsattes i slutet av november 1990 och bestod av åtta ledamöter, alla politiker. Med avseende på inställning till betyg i skolan var det en minst sagt brokig samlings. Av mina två partivänner var den ene, Kjell Norberg, kommunalråd i Norrköping, avgjord motståndare och hade på kongressen talat emot betyg. Den andra, Ingegerd Wärnersson, var inte heller någon större vän av betyg. Moderaten Ann-Cathrine Haglund och folkpartisten Margitta Edgren företrädde däremot bestämt ståndpunkter till förmån för betyg fast i lite olika utsträckning. Miljöpartiet/Eva Goës liksom vpk:s Ylva Johansson tog å andra sidan klart avstånd från betyg. Centerns Larz Johansson, som blev vice ordförande i beredningen, var väl den som stod mig närmast med en pragmatisk syn på betyg i rimlig utsträckning så länge inget bättre stod till buds.

Jag insåg givetvis svårigheterna i en utredning med så disparata åsikter och lät det gå några sammanträden där alla fick uttala sina åsikter i betygsfrågan. Sedan var det dags att erinra om direktiven, som i korthet gick ut på att avskaffa det relativa betygssystemet och att ersätta detta med ett målrelaterat betygssystem i en flergradig betygsskala i huvudsak i enlighet med vad som gällde när beredningen tillsattes. Det visade sig också, med direktiven som den

givna ramen, möjligt att efter en tid börja sakdiskussionerna och en "konvergensprocess" kom igång under 1991. Trots åtskilliga störningsmoment såsom delvis ändrad sammansättning, vissa tilläggsdirektiv och ett ordförandebyte under december 1991 till följd av valutgången i september, lyckades beredningen bli enig med undantag för en lång och detaljerad reservation från ny demokratis representant Stefan Kihlberg. Denne blev ledamot i december, liksom Sune Berg för kds, medan däremot Eva Goës, mp, entledigades. Förändringarna var en följd av att ny demokrati och kristdemokraterna kom in i riksdagen och miljöpartiet försvann.

Att det nu helt moderatdominerade departementet ersatte mig som ordförande var knappast förvånande, trots att samtliga parti-representanter i beredningen förordade att jag skulle vara kvar. Det förvånande var att det inte blev moderaternas ledamot i beredningen, Ann-Cathrine Haglund, utan fysikprofessorn Tor Ragnar Gerholm. Motiven bakom detta val är mig obekanta. I alla händelser blev det inget lyckokast. Jag tyckte den nye ordföranden talade mest själv och var dålig på att lyssna av både åsikter och stämningar i beredningen. Han förde fram helt nya tankegångar och det är inget fel i sig, men felet var att han fortsatte driva dem trots att han inte fick någon som helst resonans i beredningen med undantag för ny demokrati-representanten. Dessutom kraschade ordförandens samarbete rätt snart med utredningens sekreterare Siv Eliasson. Det blev till slut en ohållbar situation och efter drygt tre månader begärde han entledigande. Det skedde som en följd av ett presidie-sammanträde den 4 mars 1992 mellan honom, Larz Johansson och mig, där han själv konstaterade att hans och beredningens syn på betygsfrågan var alltför skiljaktiga för att han skulle kunna vara kvar som ordförande.

Först nu blev alltså moderaten Ann-Cathrine Haglund ordförande. Arbetet i beredningen slutfördes som jag nämnt i enighet med undantag av ny demokrati, vars representant snabbt hade marginaliserats i beredningen. Det essentiella var, vilket jag velat framhålla, att vi i beredningen lyckades skapa en bred överenskommelse trots ledamöternas mycket olika utgångspunkter. Detta upplevdes tydligen av en hel del personer som både ovanligt och misstänkt. Ja, en pedagogikprofessor (FERENCE Marton) framhöll det t.o.m. som en fara att politiker blir överens. Nå, han behövde inte vara orolig

länge. Utredningens vidare öden i departement och utskott blev inte vad jag – och jag tror de övriga i beredningen – hade önskat.

Den borgerliga regeringen tog inte vara på den chans som gavs att bli enig i en ständigt, politisk tvistefråga och socialdemokraterna, som nu var i opposition, kunde i det läget också frångå beredningsförslaget. Så var man tillbaka i det gamla partitragget om antalet betygsstillfällen, antalet betygssteg, etc.

Själv lämnade jag riksdagen och därmed utskottet i och med utgången av riksdagsåret 1990/91. Så gjorde också Ingegerd Wärnersson, som tyvärr blev utslagen, och Ylva Johansson, som f.ö. lämnade vänsterpartiet. Kjell Norberg och Sune Berg tillhörde aldrig riksdagen. Vidare hade Göran Persson fr.o.m. riksmötet 1991/92 gått över till andra arbetsuppgifter i riksdagen och ville inte, enligt vad han meddelade mig, lägga sig i den fortsatta hanteringen i vår utskottsgrupp och riksdagsgrupp. Slutligen lämnade Larz Johansson utskottet i mitten av april 1993 och Ann-Cathrine Haglund i början av oktober samma år. Kvar i utskottet vid behandlingen hösten 1993 var bara Margitta Edgren och det räckte inte.

För att fullständiga bilden ska här också nämnas att betygsberedningen efter en tid blev politisk referensgrupp till läroplanskommittén liksom att läroplanskommitténs förslag trots detta inte var särskilt väl samdiskuterat med betygsberedningens. Det hade flera orsaker. Både betygsberedningen och läroplanskommittén fick för korta tidsramar och koordineringen i tid blev svår för att inte säga omöjlig. Olika synsätt mellan betygsberedningen och läroplanskommittén spelade vidare en betydande roll. – En närmare diskussion av vad detta – jämte alla personbyten – betydde för propositionens utformning och utskottets ställningstaganden lämnar jag därhän, ty det hör inte till mina minnen.

Avslutningsvis bara ett konstaterande. Betygsfrågan har genom åren blivit en politisk fråga genom att olika partier har haft – och väl har – mycket olika åsikter. Risken är då uppenbar att vi med växlande riksdagsmajoriteter får ofta ändrade system. Detta drabbar främst eleverna och som en följd därav i viss mån föräldrarna. Det är därför jag anser att en bred politisk enighet borde vara viktig. En sådan kräver obevekligen kompromisser. Det lärde sig alla i betygsberedningen. Därför lämnar arbetet i den trots allt övervägande positiva minnen, inte minst samarbetet med våra experter Per Måhl, Bo Sundblad och Birgita Allard. Det var bara synd att vi

inte klarade förankringen i våra respektive partier, där de flesta tycktes trivas bättre i sina gamla skyttegravar – eller möjligen i nygrävda.

Perenn i riksdagens utbildningsutskott

I 20 av mina 22 ^{3/4} år i riksdagen var jag ledamot av utbildningsutskottet, de sista fem åren som ordförande och samtidigt gruppleddare i den socialdemokratiska utskottsgruppen. Jag hade dessförinnan i flera år varit vice gruppleddare. När jag 1991 lämnade riksdagen och därmed utskottet, var jag den ende kvar av ursprungsuppsättningen från 1971, då utskottet kom till. Tjugo år rymmer naturligtvis många minnen av händelser och personer.

Apropå personer så minns jag en episod från något av 80-talets sista år. Jag var då utskottsordförande. Efter en talmansmiddag stötte jag – vid kaffet nere i den s.k. bankhallen i riksdagshuset – på Stig Alemyr, tidigare ordförande i utskottet, och Göran Hagbergh, tidigare utskottets kanslichef. Vi kom just att tala om gamla tider och vilka framstående personer utskottet tidigare haft. Det hade "blivit något av" många – ja, nästa alla – tycktes det, som lämnat utskottet. Det räknades upp statsråd, landshövdingar, vice talmän m.m. Själv hade Alemyr blivit ordförande i utrikesutskottet, vilket väl var ett avancemang (han blev ju senare förste vice talman också), och Hagbergh hade blivit chef för riksdagsrevisorernas kansli, vilket uppenbarligen också räknades som ett hopp uppåt. Kvar i utskottet fanns egentligen bara de som det inte "blivit något av". Jag fann mig således efter en stund av vårt gemensamma erinrande om framfarna tider och från utskottet lyftade personer vara en som det inte "blivit något av". Det kändes ju inte helt bra, men eftersom jag var nöjd med min lott, så fick jag till mitt försvar erinra om en rad av Karlfeldt ur diktsamlingen Fridolins lustgård: "giv andra stora namn, nämn oss de trogna". – Samtalet avslutades med ett gemensamt skratt.

När jag nu, bland alla de frågor jag varit med att handlägga i utbildningsutskottet, väljer den s.k. kommunaliseringen av skolan från 1989, så beror det på dels att den ligger relativt nära i tiden, dels att den hade en rad för utskottet ovanliga inslag. Den är med andra ord inte alls representativ, men minnen behöver ju inte vara det.

Och så inledningsvis bara en förklaring till mitt uttryck "den s.k. kommunaliseringen". Uttrycket kommunalisering, som blev den gemensamma etiketten på frågan från både anhängare och motståndare, var inte särskilt adekvat. Den kunde få de oinitierade att tro, att det rörde sig om att nu på en gång föra över skolan från staten till kommunerna. Detta var inte alls fallet. Skolan var i de flesta avseenden redan kommunaliserad och jag fann därför anledning att i inledningen av mitt anförande i kammaren den 8 december 1989 erinra om, att dagens förslag gällde vem som skulle ha rätten att sluta avtal om löner och anställningsvillkor för lärare och skolledare. Det är inte oviktigt men kan inte kallas kommunalisering med stort K.

Ur utskottssynpunkt började den här frågan för mig vid höstsessionens start 1989 och varade till den 8 december, när kammardebatten ägde rum. Redan den 16 oktober kom Göran Persson hem till min bostad i Barkarby för en timslång genomgång av ett propositionsutkast, som dagen därpå drogs i den socialdemokratiska riksdagsgruppen efter att dessförinnan samma dag behandlats i den socialdemokratiska utskottsgruppen. I riksdagsgruppen var det ingen debatt och jag tillstyrkte utkastet.

Redan några dagar dessförinnan hade jag f.ö. konfronterats med frågan vid en lunch med Sven Sahlin från Lärarnas Riksförbund (LR), som hörde till en av de mest ihärdiga aktörerna mot kommunaliseringen från lärarsidan. Ännu kvällen före riksdagsdebatten såg jag honom supera i riksdagsrestaurangen med Björn Samuelson från vpk. Det var troligen inget tillfälligt sammanträffande. Vpk hade, enligt ryktet, någon eller några riksdagsledamoter som sades vara motståndare till kommunaliseringen.

Sedan propositionen väl lagts och motionstiden gått ut fick vi överblick över läget. Den 16 november var fylld av aktiviteter kring propositionen. Utskottet hade uppvaktningar från alla tre lärarorganisationerna. Jag läste på eftermiddagen alla motioner om kommunaliseringen och har i dagboken noterat att "vpk tillstyrker men m. 8 krav och en del blir inte lätta att klara". Redan dagen före hade Lars Svensson (s-ledamot av utskottet) och jag en kortare överläggning med vpk (Ylva Johansson och Björn Samuelson) i frågan och min dagboksnotering slutar med "ovisst". På kvällen den 16 hade TV ett inslag om läget och en intervju med Göran Persson.

Min avlyssning hemma av inslaget avsatte följande dagboks-kommentar: "Göran P väl optimistisk, men det tillhör ju rollen."

Det här speglar nog olika läggningar, men det fanns under ett skede på sina håll i vårt parti förhoppningar att förutom vpk, också mp och c skulle ställa upp. Särskilt knöts vissa förhoppningar till centern, jag vet inte riktigt varför. Jag hade dock åtminstone ett samtal med Larz Johansson, centerrepresentant och vice ordförande i utskottet. Det gav ingenting. Han hänvisade till centergruppens sammanträde dagen därpå. Vad som hände där vet jag inget om. En sak stod emellertid klar. Från centern fanns inget stöd att få. Beträffande mp hade jag några överläggningar med Claes Roxbergh och dagarna före utskottsjusteringen fanns det ännu vissa utsikter att mp skulle stödja propositionen. Vid utskottsjusteringen den 30 november gick detta om intet, eftersom vpk vidhöll ett krav om att inte nu säga något om bidrag till fristående skolor. Mp hade annars varit beredda att stödja propositionen i slutvoteringen – och det hade ju onekligen för oss varit starkare att ha båda dessa partier bakom propositionen. Men så behövde inte vpk se det. För dem var det naturligtvis starkare att ensamma vara vårt stöd, ty då blev vi mer beroende av dem.

Vi hade alltså att välja partner. Av rena storleksskäl kunde det gå på ett ut. Vpk och mp var lika stora, 21 resp. 20 mandat. Det som föllde avgörandet var nog vår bedömning av resp. partigrupps hållfasthet och där bedömde vi vpk som stabilare. Nu visade det sig att även hos vpk fanns vissa stabilitetsproblem, men antalet frondörer inskränkte sig vid avgörandet till en person, läraren Bengt Hurtig.

Som jag förut nämnt var inte vpk:s position en villkorlös accept av propositionen. Åtta villkor hade rests. Det mest – och egentligen enda – verkligt besvärande var frågan om klasstorleken. Vpk hade i sin motion en hård lösning till högst 25 elever per klass i grundskolan. Detta kunde uppfattas som ett delningstal och ett sådant kunde vi ej gå med på, då det innebure att riksdagen direkt lagt sig i de skolorganisatoriska anordningarna i en kommun. Därmed skulle det inte bli så mycket av decentraliseringen. Formuleringen om "högst ca 25 elever som riktmärke för klasstorleken utan att detta får ses som ett delningstal", stöttes och blöttes vid åtskilliga tillfällen och det var ibland ovissst hur det skulle gå. På kvällen den 27 november, dagen före avgörandet i utskottet hade jag en tre timmars överläggning med Ylva Johansson (vpk) som hade fört deras talan i utskottet

och skulle så göra i kammaren. Efter många turer och några kollarioneringar med Göran Persson, som satt på departementet, blev vi så äntligen överens. Mitt allmänna intryck under hela den här processen, speciellt under dess senare faser med vpk:s alla villkor, är att Göran Persson trots allt var en smula nervös för utgången och det saknades inte anledning.

Efter utskottsjusteringen den 30 november låg jag hemma i kraftig förkylning, som hade drabbat mig sedan en vecka tillbaka, men som inte fick hindra sammanträdet. Kammardebatten var inplanerad till den 14 december, kammarens näst sista arbetsdag. Jag tyckte därför att jag kunde ta det lugnt några dagar hemma, men den 5 december ringde utskottets kanslichef Staffan Edmar och sade att medlarna i den pågående lärarkonflikten ville ha ett avgörande om kommunaliseringen redan fredagen den 8 för att underlätta medlingen. Därför frågade kammarkansliet om debatten kunde flyttas från den 14 till den 8. Jag hade ingen invändning. Betänkandet var ju justerat och klart. Dessutom slapp vi gå och vänta till den 14. Vårt ärende skulle på så sätt komma först på dagordningen kl. 9 – också det en fördel. Inga invändningar restes från de övriga partierna utom moderaterna. Redan detta att erbjudas en tidigareläggning utan att ha begärt det var en ovanlighet. Nu var det ju inte för att visa utskottet uppskattning som detta skedde utan för att det ingick i ett större spel.

Även själva kammardebatten bjöd för utbildningsutskottet på ovanligheter. Åhörarläktaren var fullpackad. Tre gånger fick talmannen erinra åhörare om att meningsyttringar från läktaren ej var tillåtna. Även själva plenisalen var ovanligt väl besatt, dock utan att kunna konkurrera med läktaren i täthet. Själva statsministern (Ingvar Carlsson) satt i kammaren hela debatten, vilket var ovanligt för våra frågor, men jag utgick från att det var för sin skolministers skull och inte för att hedra vårt utskott. Vidare hade tre partiledare (Carl Bildt, Bengt Westerberg och Olof Johansson) letat sig ner från höjderna och gick in i debatten efter utskottsrunnan, också det en sällsynthet för våra ärenden. Slutligen bestods vi också den ovanligheten att en av partitalesmännen i utskottet, centerns Larz Johansson, som yrkat avslag i utskottet, reserverat sig, talat – om än relativt hovsamt – mot utskottsförslaget i kammaren och i konsekvens därmed yrkat avslag, vid huvudvoteringen om de viktigaste momenten (5 och 6) avstod från att rösta.

Att majoriteten blev knapp för utskottets yrkande i huvudfrågan var däremot inte oväntat. Med röstsiffrorna 162 mot 157, således 5 rösters övervikt, bifölls den s.k. kommunaliseringen.

Studieresor utomlands – lär man något av dem?

Både som statlig utredare, som utskotts- och riksdagsledamot har jag deltagit i studieresor utomlands. Det vore inte svårt att redogöra för dessa men avsikten här skulle vara att peka på de erfarenheter de gett för utrednings- och riksdagsarbete och det är betydligt svårare.

Först dock ett par ord rörande omfånget av mitt resande utomlands. Under mina 20 år i utbildningsutskottet har jag deltagit i 15 utrikesresor av 16 möjliga. Av dessa har 6 gått till de nordiska länderna, 6 till Europa i övrigt och 3 till utomeuropeiska länder. Sammantaget blir detta mindre än 2 per år.

Av de 17 utredningar jag deltagit i har endast 3 medfört utlandsresor till ett antal av 7. Det var lärarutbildningskommitten (LUK) som alstrade de flesta, nämligen 5. Av de 7 utredningsresorna har 4 gått till Norden, 2 till övriga Europa och 1 till utomeuropeiskt land. – Som ledamot av statliga styrelser har jag deltagit i 3 resor, varav 1 i Norden och 2 till övriga Europa. – Som riksdagsledamot utan koppling till utskott, utredning eller styrelse har jag med tillfälliga studiegrupper besökt 2 länder, varav 1 till Europa och 1 utanför Europa. – Någon enskild studieresa företog jag aldrig.

Slås nu allt det redovisade resandet samman blir det 27 resor, alltså något mer än 1 resa per år. Av dessa har 11 gått till Norden, 11 till Europa i övrigt och 5 utanför Europa. Utanför denna redovisning ligger då de resor jag företagit som ledamot av Svenska Uneskorådet och Europarådets svenska delegation och det är i dessa sammanhang som det för min del blivit mycket utlandsresor. Dessa kan emellertid inte klassificeras som studieresor och de lämnas således därhän i detta sammanhang.

Jag har velat ange kvantiteten av mitt resande inte för att jag vet om jag är representativ för skolpolitiker eller om det nu redovisade av folk i allmänhet anses som mycket eller litet, utan för att i någon mån ge ett konkret exempel. Jag har för övrigt en känsla av att det bland allmänheten råder överdrivna föreställningar om frekvensen av vanliga riksdagsledamöters utlandsresor.

Så till frågan om erfarenheter från resandet utomlands. Vad lärde man sig som kunde vara till nytta för skolpolitikerarbetet? För egen del har jag svårt att peka på något direkt och påtagligt. Det betyder inte att utlandsresandet varit onödigt. Om jag börjar med utskottets resor, så har vi strävat efter att i de besökande länderna få ta del av sådant som vi vid reseplaneringen visste vi skulle behandla här hemma den närmaste framtiden. På så sätt kunde reseerfarenheter bli till nytta i vardagsarbetet. Jag har också bestämda minnesbilder av att reseerfarenheter senare ofta återropades i vår utskottsdebatt. Utskottets två resor till CERN (europeiska laboratoriet för partikelfysik) i Schweiz är exempel på resor med direkt anknytning till konkreta ärenden i utskottet, bl.a. om Sveriges anslag till CERN.

Utredningsresorna fokuseras naturligtvis på de problem utredningen är satt att lösa och riktas på så sätt in på studieobjekt av betydelse för utredningen. Inte heller här är det emellertid lätt att peka på bestämda punkter och säga att just det utredningsförslaget baserar sig på erfarenheter just från den resan.

Jag tycker att den största lärdomen av utlandsresor varit den att problemen, i varje fall i Europa, är relativt likartade men att försöken att bemästra dem kan variera. När man här hemma hör kritiken mot våra förhållanden, som vanligt alltid skarpast formulerade av den för dagen sittande oppositionen, kan man tro att just vårt land är ovanligt dåligt på området ifråga. Utlandsresor kan då vara nyttiga som lärdom både i positiv och negativ mening. Kanske kan utlandsresor därför i bästa fall nyansera synen på våra egna problem.

Slutord

En uppsats av detta omfång blir som lätt inses bara glimtar av en skolpolitikers arbete. Mycket av vad jag själv tyckt skulle vara intressant att behandla har av utrymmesskäl måst lämnas utanför. Urvalet av stoff är i en mening godtyckligt. Jag har tagit med sådant som kändes meningsfullt just i det ögonblick urvalet gjordes och jag skrev. Tillgången på eget material som stöd för det bräckliga minnet fanns – medvetet eller omedvetet – säkert med någonstans i dessa avväganden. Jag har emellertid sökt att tillmötesgå redaktörens önskemål om redovisning från de olika skolpolitiska arenor där jag verkat. I så måtto är urvalet däremot styrt.

Mellan mitt första offentliga uppdrag 1949 som ledamot av en kommitté för utgivande av en hembygdsbok för Järfälla (omnämnt i denna uppsats) och mitt sista, som ordförande i riksdagens biografikommitté för enkammarriksdagen, avslutat våren 1992 (ej omnämnt i denna uppsats) ligger således drygt 45 år fyllda av olika slags uppdrag. Ja, räknar jag också in mitt första politiska föreningsuppdrag, som sekreterare i Barkarby socialdemokratiska ungdomsklubb 1946, blir det, när detta manus, lämnas, jämnt 50 år sedan debuten.

Huvudparten av mina offentliga uppdrag har gällt utbildning och forskning, men inte alla. Det har inneburit begränsningar, för att inte säga problem, i allmänpolitiska sammanhang. Jag har därför inte känt det alltför lockande att delta i allmänpolitiska debatter. Litet om mycket har inte varit min melodi. Jag har egentligen inte heller trivts riktigt med det hyperpolitiska, där bl.a. den närmast reflexartade hyllningen till det egna partiet och motsvarande nedvärdering av de andra ingår.

Nej, jag har trivts bättre i små sammanhang, utskott, utredningar, styrelser, partiöverläggningar, där inte så mycket av offentlig prestige behöver stå på spel, utan där tankar och idéer kan prövas och där sakskäl väger tungt. Dessa miljöer påminner mig nämligen om två andra, där jag trivts – studiecirkeln och forskningsseminariet.

Jag är naturligtvis medveten om att politiska debatter inte kan bli som studiecirkelsamtal eller seminarieinlägg. Jag tycker att det är viktigt med hängivenhet gentemot och kamp för en idé. Det är också bra med trosvisshet, men instämmer ändå med Karl Vennberg i hans inledningsrader till avsnittet *Idyll och irritantia* i diktsamlingen *Halmfackla*:

*Varför skulle vi alltid driva saken till sin spets
eller i tid och otid försöka avgå med segern
Som om vi ens ett ögonblick hade stått
vid lödningsstället mellan sanningen och lögnen.*

Lars Gustafsson (f. 1925), RL(s) 1969–91; ordf. Riksdagens utbildningsutskott 1986–91; ordf. Forskningsrådsnämnden 1986–92.

Lennart Orehag: Sö-chef 1981–1986

När jag den 1 juli 1981 tog över ledarskapet för Skolöverstyrelsen, var jag väl förankrad i det svenska utbildningsväsendet. Efter 13 år som lärare och rektor i grundskolan hade jag under 3 år arbetat som byrådirektör vid Skolöverstyrelsens planerings- och byggnadsavdelning. Därvid hade jag dels skaffat mig god kunskap om den statliga byråkratins sätt att fungera, dels byggt upp ett kontaktnät med företrädare för lokala, regionala och centrala skolmyndigheter. Under sammanlagt 15 år var jag sedan biträdande skoldirektör i Norrköping (3 år) och skoldirektör i Västerås (12 år). Dessa år innebar ett omfattande arbete med planering för grundskolans, gymnasieskolans och den kommunala vuxenutbildningens utveckling.

Under dessa år inleddes för min del också en tämligen omfattande medverkan i det statliga utredningsarbetet. Skolledarutredningen, länskolnämndsutredningen och 1968 års barnstugeutredning gav kunskaper på nya områden och ett vidgat kontaktnät.

År 1977 erhöll jag regeringens uppdrag att leda organisationskommittén för bildande av Sveriges utbildningsradio (UR). Sveriges Radios utbildningsenhet skulle enligt regeringens direktiv läggas samman med Kommittén för television och radio i undervisningen (TRU-kommittén). Ett halvt år stod till förfogande för ett omfattande och komplicerat arbete. Det gällde att skapa en ny och förhoppningsvis arbetsduglig organisation, att rekrytera personal och chefer och att finna lämplig lokaliseringsort i stockholmsområdet. Med stöd av en handfast kommitté och två kompetenta sekreterare, Sten Åke Pettersson och Kurt Lindahl, fördes arbetet i hamn på ett hyggligt sätt.

Den 1 mars 1978 återkom jag till Skolöverstyrelsen som t.f. överdirektör och hade möjlighet att tillföra myndigheten erfarenheter från arbetet i skolans vardag, något som blev en värdefull tillgång i mitt arbete i SÖ:s verksamhet och inte minst när jag efter några år som överdirektör förordnades till generaldirektör vid myndigheten.



Frågan om standarden i våra svenska skolor har tidtals varit föremål för livlig debatt. (Staffans Stollar)

Svenska Dagbladet införde vid denna tid en artikel med följande rubrik: "Generaldirektörens jobb – det verkligt svåra chefsjobbet". "Det är betydligt svårare att vara chef inom den offentliga sektorn än i det privata näringslivet" anförde författaren till artikeln. Som skäl anfördes bl.a. att en ny VD för ett företag kan börja med att byta ut folk på andra chefsposter och därigenom skapa en strömlinjeformad organisation i bolaget.

"I ett statligt verk ärver den nye generaldirektören ofta en kamarrilla av avdelningschefer som sedan tidernas begynnelse slipat knivarna till max för att bevara det bestående".

Jag kan i viss utsträckning verifiera innehållet i artikeln. Jag hade gärna skiftat några personer i SÖ:s ledningsgarnityr och är övertygad om, att detta skulle ha gagnat inte bara SÖ utan hela svenska skolväsendet. Dock vill jag betona värdet av en betydande kompetens, som var representerad i verket och kan för min del påstå, att jag upplevde stor arbetstrivsel under mina år som SÖ-chef. Jag har vid många tillfällen haft anledning framhålla, att åren var roliga. Kontaktnätet både inom och utom landet var rikt utvecklat. Samar-

betet med de regeringar som verkade under min chefstid på SÖ var förträffligt. Jag hade att möta sju utbildnings- och skolministrar från olika politiska partier under min tid som SÖ-chef.

En tung uppgift som följde mig under all min tid i SÖ:s verksamhet var omorganisationen av den statliga skoladministrationen. Arbetsstyrkan vid verket minskades under en femårsperiod från drygt 700 till cirka 400 personer.

Kostnaderna för SÖ:s personalstab utgör en tämligen obetydlig del av de totala skolkostnaderna i landet. Besparingarna som blev ett resultat av personalminskningen var knappast huvudmotiv för statsmakternas intresse att minska SÖ:s personalstyrka. Enligt min mening var det i stället en fråga med betydande symbolvärde. Det gällde att begränsa byråkratins storlek. Tyvärr förlorade administrationen så viktiga aktörer som gymnasiainspektörerna i samband med denna omorganisation.

Frågor som återkom med varierande intensitet under SÖ-åren var exempelvis

- Läroboksbeståndet vid landets skolor
- Innehållet i ämnet religionskunskap
- SYO-verksamheten
- Behovet av läroplansutrymme för språk som ryska och italienska
- Samverkan med näringslivet
- Datorundervisning
- Skolans internationalisering
- Miljöundervisning

Under mina sista arbetsår som SÖ-chef förstärktes önskemålen om reell decentralisering av befogenheter och ansvar inom skolväsendet. Jag såg framför mig SÖ som ett centralt institut för implementering av riksdagens och regeringens mål för utbildningsväsendet, mål som beskrivs i form av läro- och kursplaner. En andra betydelsefull uppgift för det centrala institutet borde vara att utforma hjälpmedel för en konstruktiv utvärderingsverksamhet, en grannliga uppgift, eftersom skolan inte får bli en utpräglad "provskola". Ansvar för drift av skolan kan då decentraliseras till primärkommunerna.

Inför övergången till min sista offentliga arbetsuppgift att vara landshövding i Skaraborgs län, fick jag regeringens uppdrag att leda en kommitté för analys av matematikundervisningen i den

svenska skolan. Resultatet av en internationell studie med uppdrag att jämföra kunskapsnivån i matematik i årskurs sju vid början av 1980-talet hade givit oroande besked för Sveriges del. Exempelvis visade eleverna vid skolorna i Swaziland prov på bättre matematik-kunskaper än svenska elever.

Utbildningsministern fann det därför nödvändigt att pröva, om särskilda åtgärder krävdes för att förbättra matematikundervisning-
en i den svenska grundskolan. Utredningsarbetet utfördes av repre-
santanter för hela det svenska utbildningssystemet, från grundsko-
lans lågstadium till universitetsnivån. En bland många viktiga iakt-
tagelser under arbetets gång var konstaterandet, att alltför många
lärarkandidater vid högskolans klasslärarutbildning hade bristfälliga
förkunskaper i ämnet matematik. Ett av kommitténs viktiga förslag
blev därför att ställa krav på betyg från treårig gymnasiekurs i
matematik för tillträde till klasslärarutbildning. Detta krav har
inneburit problem för rekrytering av lärarkandidater. Studenter
med goda matematikbetyg kan som regel välja ett flertal andra, me-
ra lukrativa yrkesutbildningar än utbildning till klasslärare. Dock
hoppas jag att de föreslagna förutbildningskraven blir bestående.
Det är nödvändigt för upprätthållande av hög kvalitet på utbild-
ningen. Utbildning av hög kvalitet efterfrågas ständigt av närings-
livets företrädare. Det är utbildning av hög kvalitet, som ger
svenskt näringsliv fortsatta möjligheter att hävda sig på såväl hem-
mamarknad som exportmarknad.

Lennart Orehag (f. 1925), överdirektör SÖ 1978–81; generaldirektör SÖ
1981–86; landshövding i Skaraborgs län 1986–90.

Lennart Bodström:

För allas rätt till utbildning – fackligt och politiskt arbete

Vid elva månaders ålder lämnade jag det barnhem som jag vistats i
från födelsen. Mina föräldrar hade aldrig levt samman och min
mor hade inte möjlighet att försörja både sig själv och ett barn. Jag
placerades nu hos mina farföräldrar i Strängnäs. Min farmor var då
58 år och min farfar tio år äldre. Han hade alltså passerat den ålder
då man med en senare tids begrepp är pensionär. Eftersom det inte
fanns något pensionssystem som han kunde leva av, måste han fort-
sätta att arbeta. Alternativet hade varit att vända sig till fattigvår-
den, något som han inte ville göra så länge han hade några krafter
kvar.

Farfars arbete bestod av gårdsskarlssysslor hos villaägare. Far-
mor bidrog till hushållet genom trappstädning på olika håll. Både
farmor och farfar hade anspråkslös lön för sin möda och levnads-
standarden blev därefter. Bostaden var en s.k. jordlägenhet, d.v.s.
golvet låg under marknivån. Den överliggande våningen sköt ut ett
gott stycke över bottenvåningen, som därigenom fick sparsamt med
dagsljus. Lägenheten var fuktig.

Jag kan inte minnas att vi någonsin saknade mat. Däremot var
kosten tämligen ensidig och troligen inte särskilt näringsriktig.
Samtidigt som jag nämner den materiella torftigheten i min boende-
miljö måste jag framhålla vilken oändlig ömhet och värme som
strömmade mot mig från farföräldrarna. I det avseendet kunde de
mer än väl mäta sig med de flesta föräldrar. Jag längtade aldrig
bort. Därför kändes det hårt när jag blev tvungen att lämna dem för
en period, som i och för sig var lång men som i ett barns perspektiv
kändes nästan oändlig. Jag var litet mer än fem år, när jag magrade,
blev trött och började hosta. Farmor och farfar blandade äggula,
socker och varmt vatten i hopp om att denna stärkande dryck skulle
ge mig krafterna tillbaka. Deras förhoppningar infriades inte. Jag
hade fått tuberkulos, en sjukdom som inte kunde besegras med hus-
kurer. Med de behandlingsmetoder som i min barndom stod till

buds blev vårdtiderna långa. För min del varade sjukhusvistelsen mer än ett och ett halvt år. Under den tiden lärde jag mig läsa. Det var inte så mycket annat man kunde göra i sjuksängen, och det var i alla fall bättre än att bara ligga och stirra i taket. Vid tjänlig väderlek hade jag åtminstone molninformationernas rörelser att följa, när sängarna var utrullade på de breda solaltanerna.

När jag började skolan kunde jag alltså redan läsa. I ett hörn av klassrummet stod en låda med biblioteksböcker. Jag blev den lilla boksamlingens främsta kund. På det sättet kompenserade jag mig för frånvaron av böcker i hemmet. Vad som fanns där utgjordes av Röda Korsets läkarbok, några svårbegripliga skrifter som besökare från sekten Jehovas Vittnen lämnat kvar samt ett par kokböcker.

I fjärde klass var det dags att lämna folkskolan för de elvaåringar som skulle fortsätta i läroverket. Ungefär halva klassen skulle gå över till realskolan. Dessa elever fick nu särskild undervisning som skulle förbereda dem för inträdesproven till läroverket. Jag fick delta i dessa övningar, fastän jag inte hörde till dem som skulle lämna folkskolan.

Jag var troligen en av de allra bästa eleverna i klassen – kanske var jag rentav allra bäst. Det förhållandet spelade ingen roll när det gällde studieval. Där var ekonomin avgörande. I läroverket var det terminsavgift, och läroböckerna fick man betala själv. Till detta kom att realskolan var femårig. Fortsatte jag i folkskolan skulle skolgången vara avslutad efter ytterligare tre klasser, varefter jag vid 14 års ålder skulle kunna försöka få ett arbete och därmed lämna ett välbehövligt bidrag till familjens försörjning. Ingen kunde heller veta hur länge farfar och farmor skulle orka arbeta. Själv trodde farfar att han skulle kunna hålla på länge. Vid 79 års ålder sökte han och fick anställning som portvakt i ett hyreshus. Han gjorde det främst därför att han därigenom fick en mer människovärdig bostad i det hus som han skulle sköta om.

För mig kom flyttningen till en annan del av staden att innebära en stor förändring. Jag började vara tillsammans med barnen i en officersfamilj hos vilken farfar skötte trädgården. När en av sönerna i familjen skulle börja i realskolan, tyckte hans mor att det var lika bra att också jag gjorde det. Hon erbjöd sig att betala mina skolböcker och öppnade för min räkning ett konto i stadens bokhandel. Farfar besökte läroverkets rektor för att höra sig för om möj-

ligheten till befrielse från terminsavgifter, något som omedelbart beviljades. Följaktligen lämnade jag folkskolan.

I gymnasiet borde jag med tanke på min intresseinriktning ha gått latinlinjen. Men i Strängnäs var latinlinjen fyraårig och reallinjen treårig. Om jag valt latinlinjen skulle jag ha lämnat realskolan efter fyra år och därmed gått miste om realexamen som man avlade efter fem klasser. Realexamen såg jag som en säkerhetsgaranti. På nytt spelade mina farföräldrars höga ålder in när det gällde val av studieväg. Skulle jag i gymnasiet bli tvungen att avbryta studierna, vore det värdefullt att ha avlagt realexamen. Eftersom jag avstått från att gå på latinlinjen, valde jag det mest humanistiska av reallinjens olika alternativ, nämligen att utöver de obligatoriska ämnena läsa tyska, franska och filosofi.

Jag har berättat om min egen skoltid relativt utförligt, eftersom jag tror att det kan bidra till förståelse av vilka delar av utbildningspolitiken jag särskilt engagerat mig i.

Jag har sysslat med utbildningsfrågor både före, under och efter mitt yrkesverksamma liv. Det skedde som student i Göteborg och Uppsala och som ordförande i Sveriges Förenade Studentkårer (SFS), som TCO:s ordförande, som utbildningsminister och slutligen när jag som pensionär deltagit i offentligt utredningsarbete. I dessa olika befattningar och funktioner har jag naturligtvis sett utbildningen ur flera perspektiv, men det finns ett som för mig varit dominerande, nämligen utbildningen som reflex av existerande sociala förhållanden liksom utbildningens roll för individens och samhällets sociala utveckling. En fråga som följt mig genom livet är utformningen av det studiesociala stödet.

Jag var student vid Göteborgs Högskola när jag första gången kom i kontakt med debatten om rekrytering till högre studier och studiefinansiering. Under ordförandeskap av Ragnar Edenman arbetade den Studentsociala utredningen fram förslag till förbättringar av det studiesociala stödet, förslag som statsmakterna också i stor utsträckning anslöt sig till. Möjligheten att få statsstipendier utvidgades nu till en del utbildningslinjer, där denna stödform inte funnits tidigare. Stipendierna utgick in natura, d.v.s. studenten fick mat och husrum under halva den beräknade studietiden. Tanken var att den som kommit till hälften av sin avsedda examen av ren självbevarelsedrift skulle fortsätta studierna med lån som finansieringskälla. Även efter genomförande av den studentsociala utredningens

förslag var statsanslaget så begränsat att det räckte till ungefär tio procent av de nyinskrivna. Studenter som hade mycket låga föräldrainkomster kunde få räntefria lån. De allra flesta fick dock nöja sig med lån med statlig kreditgaranti. Dessa lån var inte lika strängt behovsprövade, eftersom inslaget av subvention inte var så stort. Studenten lånade i en av honom själv vald bank som kunde ge studiekrediten till lägsta utlåningsränta, eftersom staten garanterade att lånet skulle bli återbetalat. Statens utgift bestod således huvudsakligen i att överta betalningsansvaret för låntagare som på grund av dödsfall, sjukdom eller av andra skäl inte klarade av återbetalningen. En tredje låneform riktade sig till akademiker som finansierat sina lån på privat väg och som nu under vissa omständigheter kunde sammanföra dessa lån till ett enda statligt lån.

Den Edemanska reformen hade inte hunnit verka länge förrän diskussionen om ett mera enhetligt och generellt studiesocialt system sköt fart. Till en del berodde detta på att sociala reformer genomförts på andra områden. Barnbidrag och kraftig förstärkning av folkpensioner introducerades strax efter andra världskriget och principbeslut fattades om en allmän sjukförsäkring, som skulle träda i kraft så snart erforderliga ekonomiska resurser var tillgängliga. I detta klimat av allmän social reformanda föll det sig naturligt att också diskutera samhällets stöd till finansiering av studier.

I den studiesociala debatten stod två huvudriktningar mot varandra. Den ena var stipendielinjen, medan den andra hävdade att lån var den bästa formen för studiestöd. De som förordade stipendier betonade rekryteringsaspekten. Lån sades verka särskilt avskräckande för studenter, som kom från studieovana miljöer. Lånelinjens anhängare framhöll den enskildes ansvar för sin ekonomi men nämnde också utan omsvep att stipendierna kunde verka nedpressande på akademikernas framtida löner. Utbildning var enligt detta synsätt en investering som borde finansieras med lån. Kravet att återbetala dessa var ett argument för högre löner till de universitetsutbildade.

Debatten om studiestödets utformning blev en huvudfråga vid SFS:s studentriksdag i Lund 1953, där jag var en av delegaterna från Göteborg. Det var mellan studentkårerna och inte mellan de politiska partierna som åsiktsuppdelningen vid denna tid skedde i studentvärlden. I Göteborg gick vi in för stipendier och hade märkliga bundsförvanter i de stora studentkårerna i Uppsala och Stock-

holm. Från Lund förde man fram ett förslag som man kallade examenspremier. Det innebar att studenterna skulle ta upp lån under studietiden och att dessa lån skulle avskrivas helt eller delvis, när den studerande tog examen. Den som inte lyckades nå någon examen skulle ha skulden kvar. Stipendielinjens förespråkare kritiserade systemet med examenspremier våldsamt. Det ansågs sakna sociala inslag. Den som inte lyckades ta examen kunde förväntas få lägre inkomster och sämre återbetalningsförmåga än den som var framgångsrik. Särskilt upprörd var en student från Uppsala – Assar Lindbeck. Med ett möjligen något halsbrytande resonemang jämförde han lundensarnas examenspremier med s.k. grispremier, som var ett inslag i den tidens jordbrukspolitik.

Röstberättigade delegater vid studentriksdagen var endast studentkårernas valda representanter. I debatterna som föregick omröstningarna fick också andra än delegater delta. Detta utnyttjades av bl.a. en rad företrädare för olika förbund inom SACO. Flera av dem var tidigare studentkårsfunktionärer. Huvuddelen av delegaterna var mellan 20 och 25 år, SACO:s och SACO-förbundens företrädare var kanske fem eller tio år äldre, men denna åldersskillnad var tillräcklig för att ge dem karaktären av äldre statsmän, som man respektfullt borde lyssna till. Deras varningar hjälpte emellertid inte. Stipendielinjen segrade och blev därmed grunden för SFS:s studiesociala program.

Efter att ha tagit pol. mag.-examen i Göteborg flyttade jag till Uppsala för att följa licentiandseminariet i statskunskap. Även där blev jag kårfunktionär, nämligen ordförande i studentkårens sociala utskott. Då fick jag åter syssla med studiesociala frågor. Det fick jag också göra när jag 1959 var SFS:s ordförande. SFS:s verksamhet hade tre huvudområden, nämligen utbildning, studiefinansiering och internationella kontakter.

När det gällde studiefinansieringen ingav SFS varje år en anslagsframställning till dåvarande ecklesiastikdepartementet. Organisationen uppträdde alltså på samma sätt som de statliga myndigheter som varje år skulle avlämna sina petita. Tillvägagångssättet var enkelt. Det började med att styrelsen sammanträdde och slog fast hur stor andel av de nyinskrivna studenterna som borde ha stipendium. Sedan uppdrogs åt ombudsmännen på SFS:s kansli att producera goda motiv för framställningen. De lyckades alltid att presen-

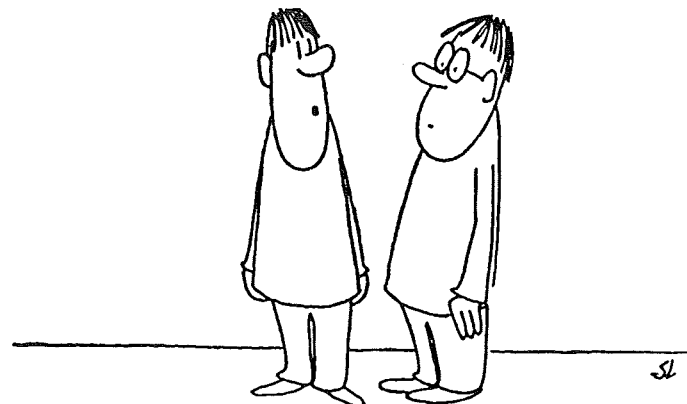
tera beräkningsmetoder som ledde fram till just det procenttal som styrelsen bestämt sig för.

Under mitt ordförandeår höjdes andelen stipendiater till 25 procent av de nyinskrivna, vilket var en mycket kraftig ökning. Det berodde nog inte så mycket på att SFS:s anslagsframställning det året var mer övertygande än vanligt. En troligare orsak var att regeringen just det året beslöt föreslå riksdagen införande av omsättningsskatt. För att göra den nya pålagan mer acceptabel, behövde regeringen kunna visa på några viktiga områden som skulle kunna finansieras med omsättningsskatten. Ett sådant område var det statliga studiestödet.

Hösten 1959 var det dags för regeringen att tillsätta en ny utredning om studiesociala åtgärder på den högre utbildningens område. Utredningen kom att pågå i fyra år. Under den tiden hann ordföranden Olof Palme befordras från byråsekreterare i statsrådsberedningen till byråchef där och slutligen till konsultativt statsråd. Utredningens sammansättning var märklig på flera sätt. Tre av ledamöterna var eller hade tidigare varit ordförande i SFS. Det var förutom Olof Palme också Bertil Östergren, som nu var direktör i SACO, samt jag själv. Av de övriga ledamöterna hade två varit ombudsmän i studentrörelsen och en uppehållit viktiga förtroendeuppdrag i Uppsala studentkår. Till detta kom att utredningens huvudsekreterare, Olof Ruin, hade varit ordförande i Lunds studentkår. Endast en av de sju ledamöterna hade inte varit studentfackligt verksam, nämligen LO:s representant Träindustriarbetarförbundets ordförande Yngve Persson. När LO hade nominerat Persson hade man sannolikt tänkt på att han var den som hårdast drev kravet på social utjämning mellan olika grupper på arbetsmarknaden och i samhället i övrigt.

Yngve Persson var 10–15 år äldre än utredningens övriga ledamöter. Han hade en livserfarenhet som de saknade. När de gått i sina skolor och på sin höjd läst någon arbetarförfattare hade han kroppsligen upplevt slitet i sågverksindustrin. Till synes road lyssnade han till den akademiska jargongen. Han deltog inte särskilt aktivt i diskussionen, men när han gjorde det väckte han respekt och sympati genom intelligens och stora kunskaper.

Att utredningen tog så lång tid berodde på att man snart nog upptäckte att den sociala rekryteringen till högre studier inte kunde breddas enbart genom åtgärder som riktade sig till universitetens



- HON HADE 30.000 NÄR VI GIFTE OSS.
- I HEMGIFT?
- NÄ I STUDIELÅN.

En inte oväsentlig skillnad! (Staffans Stollar)

och högskolornas studenter. Vid övergång från folkskola till läroverk skedde den första uppdelningen, övergången till gymnasiet var den andra tröskeln. Den pågående omställningen från parallellskolesystem till försök med enhetsskola och så småningom grundskola skulle leda till att den första uppdelningen, man kan nästan säga klassindelningen, skulle försvinna. Det återstod då att finna åtgärder som skulle kunna stimulera studiebegåvade att i ökad utsträckning påbörja gymnasiestudier. Dessa iakttagelser ledde till att en delegation tillsattes inom den studiesociala utredningen med uppgift att i ett särskilt betänkande lägga fram förslag till studiehjälp för gymnasiestuderande. Delegationen föreslog införande av behovsprövade studiebidrag samt bidrag till inackordering och resor för dem som inte hade gymnasieskola på hemorten.

Att bredda rekryteringen till gymnasiet för studielämpade ungdomar var självfallet viktigt om man ville stimulera tillströmningen till universitet och högskolor. En annan angelägen fråga var att stödja vuxna som måste ha gymnasieutbildning för att kunna fortsätta med akademiska studier. Innan studiesociala utredningen kunde ta itu med sin huvuduppgift – finansiering av universitetsstudier

– gav den sig i kast med uppgiften att arbeta fram förslag till bättre villkor för vuxenstudierande.

Läget i utredningen var länge fastlåst. Det var svårt att se hur man skulle kunna konstruera ett system med möjlighet att vinna bredare anslutning inom och utanför utredningen. Dödläget bröts genom att en ung nationalekonom från Lund, Ingemar Ståhl, presenterade en alldeles ny idé för utredningen. Han hade medverkat i en offentlig utredning om s.k. indexlån, ett projekt som var teoretiskt intressant men som man inom kreditväsendet inte vågade sig på. Också konstruktionen av det nyss beslutade ATP-systemet hade lånat en del drag till det förslag till lösning som Ståhl skisserade.

Det nya förslaget innebar i sina huvuddrag att en studerande skulle erhålla ett visst belopp per år. En del skulle utgöra ett återbetalningsfritt studiebidrag, medan återstoden skulle vara ett lån. Begreppen stipendier och lån skulle ersättas av en enhetlig beteckning – studiemedel. Studiemedlen skulle vara indexreglerade genom att uttryckas i basbelopp, d.v.s. samma enhet som användes inom ATP-systemet. En akademikers studieskuld skulle anges i antal basbelopp. Återbetalningen skulle ske med lika stora delar per år från och med två år efter examen till och med det år då vederbörande fyllde 50 år. Om inkomsten ett visst år inte uppgick till ett belopp som ungefär motsvarade vad en industriarbetare hade i årsinkomst, sköts återbetalningen det året upp. Återbetalningen var visserligen indexreglerad, men den återbetalningsskyldige var garanterad att aldrig behöva betala mer än vad ett konventionellt lån skulle ha kostat efter skatteavdrag. Den som inte hade betalat sin studieskuld vid 50 års ålder fick fortsätta att betala. När den återbetalningsskyldige blivit 65 år skulle eventuellt kvarstående skuld skrivas av. Vid dödsfall skulle skulden alltid avskrivas. Efterlevande skulle alltså inte behöva betala den avlidnes skulder. Vid betalningsoförmåga till följd av långvarig sjukdom eller andra skäl kunde återstående skuld avskrivas efter ansökan.

Jag ställde mig mycket positiv till de nya idéerna. Jag såg här en möjlighet att komma ur den förstenade diskussionen om stipendier eller lån. Båda sidor skulle enligt min mening kunna få sina önskemål tillgodosedda. Anhängarna av stipendielinjen kunde glädja sig åt det återbetalningsfria studiebidraget. De som ville att studierna skulle finansieras med lån kunde konstatera att större delen av studiemedlen skulle återbetalas. Samtidigt borde enligt min mening de

inlagda säkerhetsreglerna på återbetalningssidan verka tillfredsställande för alla. Studenterna skulle inte behöva dra sig för att låna, när återbetalningsreglerna i så hög grad tog hänsyn till låntagarnas betalningsförmåga. Min anslutning till studiemedelssystemet var inte villkorslöst. Jag ställde som absolut krav att den ekonomiska behovsprövningen skulle ske uteslutande med utgångspunkt från den studerandes egen ekonomi i stället för föräldrainsomsten.

Vad jag såg som en fördel, nämligen att låntagare med låga eller obefintliga inkomster skulle beredas lättnader vid återbetalningen, var för SACO:s representant en nackdel. Han såg det som ett ingrepp i akademikernas lönebildning. Den som hade normala inkomster skulle få betala tillbaka hela sitt lån, den som inte var lika lyckosam skulle när det gällde återbetalningen kunna få uppskov, nedsättning eller till och med avskrivning. Akademikerna skulle härigenom enligt SACO:s synsätt påtvingas en inkomstutjämning.

Att för mig som SFS-representant gå emot SACO var inte så lätt. Det fanns sedan gammalt inom SACO en tendens att betrakta SFS som sin juniororganisation. När jag visade mig vara oemottaglig för SACO:s argument övergick organisationen till att bearbeta studentkårernas ledning. Man ville få mig att framstå som en svikare av studenternas och akademikernas intressen. Nervositeten spred sig inom SFS:s ledning. Bäst stöd hade jag av Stockholms universitets studentkår, där Carl Tham var ordförande, men också Uppsala studentkår, som jag själv tillhörde, värnade om sin självständighet i förhållande till SACO.

Den studiesociala utredningens förslag utgör grunden för det studiesociala system som med endast smärre förändringar nu fungerat genom flera decennier. Min verksamhet i utredningen bidrog sannolikt till att jag erbjöds anställning hos TCO. Efter att ha fungerat några år som utredningssekreterare och biträdande direktör valdes jag 1970 till TCO:s ordförande.

I TCO:s verksamhet tog utbildningsfrågorna stor plats. Det fanns många skäl till detta. Efter andra världskriget hade efterfrågan på tjänstemannapersonal ökat kraftigt både inom den enskilda och den offentliga sektorn. Utbildningsväsendet hade däremot inte expanderat i motsvarande grad. Det innebar att många tjänstemän hade arbetsuppgifter för vilka de inte hade en adekvat utbildning. För dem skulle det kännas tryggt om de nu under sin yrkesverksamma tid kunde få utbildning som kompensation för vad de hade gått

miste om i sin ungdom. Dessa förhållanden ledde till stark efterfrågan på vuxenutbildning.

Ett annat skäl till TCO-intresset för utbildning var det faktum att lärarnas organisationer utgjorde stora och betydelsefulla medlemsgrupper. Det låg i lärarnas yrkesintresse att stimulera till en livaktig utbildningsdebatt. Men också de övriga TCO-förbunden var aktiva i utbildningsfrågor. Så gott som alla var representerade i TCO:s utbildningskommitté, som presterade den ena utredningen efter den andra. Varje år ordnades i Folkets Hus TCO:s utbildningsdagar. Inom TCO:s kansli växte utbildningsavdelningen till en av de största enheterna. Det är ingen överdrift att säga att utbildningsfrågor stod på TCO-styrelsens föredragningslista så gott som varje vecka. Inom TCO-kansliet växte utbildningsavdelningen ut till att bli en av de största enheterna. För egen del höll jag mig under TCO-tiden à jour med utbildningsfrågor genom att under flera år vara ledamot av dåvarande Universitetskanslersämbetet och Centrala Studiestödsnämnden. Utbildningens betydelse kunde jag heller inte undgå att se under mina år som ledamot av Arbetsmarknadsstyrelsen. Arbetslösheten var mest utbredd bland dem som hade låg utbildning. Motmedlet framför andra var arbetsmarknadsutbildning.

Hösten 1985 lämnade jag posten som utrikesminister för att bli chef för utbildningsdepartementet. Jag delade ansvaret för departementet med Bengt Göransson, som haft sitt uppdrag sedan regeringens tillträde 1982. Vi behöll samma ärendefördelning som hade gällt mellan Bengt Göransson och Lena Hjelm-Wallén. Det innebar att ungdomsskolan blev delad mellan två statsråd på så sätt att Göransson hade ansvar för grundskolan samt kultur- och mediepolitiken, som på den tiden hörde till utbildningsdepartementet, medan jag hade att svara för gymnasiet, vuxenutbildningen och högskolan. Det finns naturligtvis skäl, främst ideologiska, som talar för denna uppdelning. Sambandet mellan grundläggande skolutbildning och kultur är obestridligt, och Bengt Göransson hade ett personligt intresse för båda områdena. Å andra sidan finns det nackdelar med att låta ansvaret för grundskola och gymnasium vara delat mellan två statsråd, hur samarbetsinriktade de än må vara. Det centrala ämbetsverket har ansvaret för utbildningen på både grundskole- och gymnasiestadiet och detsamma gäller kommunala skolmyndigheter.

På gymnasieområdet intresserade jag mig särskilt för en omläggning av de yrkesinriktade linjerna. Jag var starkt inspirerad av en

utredning som genomfört en översyn av gymnasiets yrkesinriktade linjer. Det var den s.k. ÖGY-utredningen och dess förslag kallade vi i dagligt tal ÖGY. Målet var att göra alla gymnasielinjer treåriga. Under det tredje utbildningsåret skulle tre av veckans fem arbetsdagar vara förlagda till arbetslivet. Den förlängda utbildningen var i första hand motiverad av önskan att förbättra yrkesutbildningen, men målet var också att ge eleverna bättre kunskaper i allmänna ämnen. Svenska, engelska och samhällskunskap skulle bli obligatoriska. Därutöver skulle eleverna få välja ett tillvalsämne, t.ex. matematik. Det fanns enligt min mening inget försvar för att ungdomar på de yrkesinriktade linjerna skulle ha så dåliga kunskaper i dessa ämnen i jämförelse med deras kamrater på de teoretiska linjerna.

Den nya yrkesutbildningen fordrade samverkan mellan skola och näringsliv. Därför gällde det att göra företagarna intresserade. I alla möjliga sammanhang underströk jag hur näringslivet i ökad utsträckning var beroende av kunskap och teknik för förnyelse och stärkt konkurrensförmåga. Detta skulle komma att ställa allt större krav på utbildning av alla medborgare och inte bara av några få.

Även om en förbättrad yrkesutbildning skulle medföra stora fördelar för näringsliv och samhälle måste utbildningspolitiken ändå ta sin utgångspunkt i den enskilda människans behov. Vi måste hålla på principen om ett fritt yrkesval, vilket i sin tur förutsätter ett fritt utbildningsval.

Den läroplan som ännu under 1980-talets sista år styrde gymnasieskolans yrkesinriktade utbildningar var nästan 20 år gammal och hade sitt ursprung i de krav som ställdes från näringsliv och samhälle vid mitten av 1960-talet. Jag såg också en förbättrad yrkesutbildning som ett av de verksammaste medlen mot ungdomsarbetslösheten. Även om arbetslösheten vid den här tiden totalt sett var låg, visade länsarbetsnämndernas rapporter att ungdomar med svag utbildning hade svårt att komma in på arbetsmarknaden.

Det fanns också andra motiv till att förbättra gymnasieutbildningen. Om eleverna på de förlängda yrkesinriktade linjerna fick bättre kunskaper i allmänna ämnen skulle det vara möjligt att ge eleverna allmän behörighet till högskolestudier, något som skulle bidra till att minska den sociala snedrekryteringen. För att nå det målet var åtgärder inom gymnasiekolan av strategisk betydelse. Det var nämligen stor skillnad på hur elever med olika familjebakgrund valde gymnasielinje. Av barn med föräldrar med akademisk utbild-

ning valde fyra av fem gymnasieskolans tre- eller fyraåriga linjer. Motsvarande tal för barn från arbetarhem var ett av fem.

En utbyggnad av gymnasiet så att alla linjer blev minst treåriga var en stor utgift för staten. Att genomföra reformen i ett enda slag var inte möjligt. Därför tillgrip vi den vanliga utvägen att göra en partiell start med användning av beteckningen försöksverksamhet. Det gällde att genomföra försöken i så stor skala att ingen återvändo skulle vara möjlig. Jag ansåg att 10 000 elever var ett lämpligt antal, men finansministern, som egentligen inte för tillfället ville ha någon utbyggnad alls, spjånade emot, och kompromissen blev start av försöksverksamheten med 5 000 elever. Det räckte, och nu tio år senare är gymnasiet i dess helhet treårigt, och dessutom är de yrkesinriktade programmen de som står sig bäst vid företagna utvärderingar.

En gymnasiefråga som väckte stor uppmärksamhet gällde två s.k. friskolor i Göteborg, nämligen Göteborgs högre samskola och Sigrid Rudebecks gymnasium. Året innan jag tillträdde som utbildningsminister hade riksdagen beslutat att statsbidrag till s.k. friskolor endast skulle utgå om dessa skolor utgjorde ett *komplement* till utbildningen inom det allmänna skolväsendet. Riksdagsbeslutet förutsatte vidare att skolor som inte hade en särskild pedagogisk uppläggningsfråga om exempelvis tim- eller kursplaner skulle inordnas i den kommunala gymnasieskolan för att kunna få statsbidrag.

En stark göteborgsopinion krävde att de två skolorna skulle få fortsatt statsbidrag även om deras utbildning inte avvek från vad det allmänna skolväsendet kunde erbjuda. Jag presenterade ett kompromissförslag. Det innebar att Samskolan och Sigrid Rudebecks skola skulle få fortsatt statsbidrag under förutgående att två villkor uppfylldes. Det ena var att elevavgifter inte skulle tas ut av eleverna utan erläggas av kommunen. Det andra var att intagning av elever skulle ske genom intagningsnämnden i Göteborg på samma villkor som gällde för övriga gymnasieskolor i staden. Vad jag ansåg vara ett hederligt kompromissförslag avvisades. Socialdemokraterna på Göteborgsbanken i riksdagen övertalade sina partivänner att förena sig med de borgerliga, de båda skolorna fick sina pengar, och den sociala skiktningen mellan göteborgsskolorna fortsatte som förut.

Det är svårt att i efterhand säga varför jag engagerade mig så starkt i frågan om de två göteborgsskolorna. Statsfinansiellt var

frågan betydelselös. Det var ju inga riktiga privatskolor. De följde det allmänna skolväsendets läroplaner och deras lärare hade samma utbildning som andra skolors lärare. Något avvikande nydanande pedagogiskt program förekom inte och finanserna vilade så gott som helt på statliga och kommunala bidrag. De måttliga terminsavgifterna fyllde reellt ingen annan funktion än att elevtillströmningen i stort sett var koncentrerad till ett tydligt avgränsat socialt skikt av göteborgsfamiljer. Barn från Örgryte och andra områden, där välbeställda familjer bodde, behövde inte blanda sig med dem som hörde hemma i Masthugget och Majorna. Jag reste till Göteborg, talade med skolstyrelseledamöter, med elever och lärare, framträdde i TV och utsatte mig för förolämpande artiklar på göteborgstidningarnas ledarsidor och än mer tarvliga inlägg i samma tidningars insändarspalter. Varför gjorde jag detta? Kanske var det, medvetet eller omedvetet, minnet av hur en elvaåring nästan 50 år tidigare fått uppleva hur en skolklass delades upp i läroverksbarn och folk-skolebarn.

Den snabba omvandlingen inom industrisektorn ledde till behov av personal med delvis annan utbildning än vad som funnits tidigare. Det uppstod inom företagen arbetsuppgifter som krävde mer teoretisk kompetens än vad våra gymnasieingenjörer med tre- eller fyraårig utbildning hade. Å andra sidan krävde inte dessa arbetsuppgifter civilingenjörskompetens. Vi arbetade därför fram en ny examen som vi kallade mellangradsingenjör. Det skedde genom att vi flyttade det fjärde året på gymnasiet tekniska linjer till högskolan samtidigt som vi förlängde utbildningen med ett läsår. En motsvarighet till denna utbildning fanns i många industriländer men hade av någon anledning inte blivit införd i Sverige.

Under min tid i TCO under 1960- och 1970-talen hade jag fått se vuxenutbildningen byggas ut. Min egen organisation tillhörde de starkt pådrivande. Den kommunala vuxenutbildningen fick allt större omfattning. Det som förut mest hade varit kvällskurser övergick i stor utsträckning till att bli undervisning på dagtid. Detta underlättades genom att riksdagen antog en lag om rätt till ledighet för studier. De fackliga organisationerna fick särskilda anslag till studieorganisationer, som på arbetsplatserna skulle stimulera de anställda till olika former av utbildning. Nya studiesociala stödformer infördes: särskilt vuxenstudiestöd (SVUX) och särskilt vuxenstudiestöd för arbetslösa (SVUXA). Knappast något land inriktade sig starkare

än Sverige på att ge vuxna möjlighet att studera. Vårt land fick mycket beröm av OECD, och utländska studiedelegationer kom i en strid ström för att på ort och ställe ta del av vår vuxenutbildning.

Om 60- och 70-talen präglades av reformer på vuxenutbildningens område, blev 80-talet en period då man som utbildningsminister fick inrikta sig på att försvara de landvinningar som tidigare hade gjorts. I riksdagen motionerade moderaterna om nedskärningar till vuxenutbildningen, men även finansdepartementets folk förde under budgetarbetet fram önskemål om minskade anslag. Man hade svårt att förstå att det fanns så många olika former av vuxenutbildning. Där var komvux, folkhögskolor, studieförbund, korrespondensundervisningen vid statens skolor för vuxna och arbetsmarknadsutbildning. Det föll på min lott att hävda att dessa olika utbildningsformer behövdes och måste få existera sida vid sida. Olika elevgrupper hade olika behov, och det måste man ta hänsyn till när utbildningen organiserades.

Argumentationen för vuxenutbildningen fick föras på flera plan. I diskussionen med ekonomer pekade vi på att de anställda måste ha en förbättrad utbildning för att man inom näringslivet skulle kunna använda ny och modern teknik. Näringslivets förnyelse kunde inte ske enbart genom de ca tre procent av arbetskraften som varje år kom från ungdomsskolan. Vårt huvudargument var likväl rättvisaspekten. Vi ville utjämna de stora utbildnings- och kunskapsklyftor som fanns i samhället. Det var frågan om klyftan mellan å ena sidan dem som av ekonomiska skäl i sin ungdom inte fick en utbildning som svarade mot deras anlag och intresseinriktning och å andra sidan dem som kunde få en sådan utbildning. Det var också frågan om utjämning mellan människor som vuxit upp på orter med få utbildningsmöjligheter och människor som haft förmånen att i unga år bo på orter med en utbyggd utbildningsorganisation. Det förhållandet kunde också anföras när det gällde högskolans utbyggnad.

Från olika undersökningar visste vi att avståndet till utbildningsmöjligheterna spelade en roll för elevtillströmningen. Långa avstånd uppfattades i särskilt hög grad som hinder för högskolestudier av dem som kom från miljöer utan studietraditioner. Det gällde också yrkesverksamma och andra som med hänsyn till sin sociala situation var bundna till en viss ort. Dessa förhållanden ledde mig till att så långt det var möjligt försöka stimulera utbyggnaden av nya högskolor. Det var ingen tvekan om att de nya högskolorna

rekryterade många studerande från sina när-regioner, samtidigt som deras tillkomst ökade intresset för högskolan i allmänhet och insikten om betydelsen av högskoleutbildning.

Särskilt verkade jag för inrättande av en högskola i Blekinge. Jag hade under flera resor i länet sett arbetslösheten där och menade att högskoleutbildning skulle här som i andra regioner kunna fungera som en motor för kulturell och ekonomisk utveckling. Vid en middag hemma hos länets landshövding, Camilla Odhnoff, yppade jag mina planer. Entusiasmen hos värdinnan och närvarande politiker och företagare från Blekinge blev stor. Någon motsvarande känsla infann sig inte hos alla i utbildningsdepartementet. Hos många fanns en fruktan att alltför stora satsningar på de nya, mindre högskolorna skulle dra resurser från de stora universiteten och fackhögskolorna. Därför fick jag ta på mig själv att i propositionen utforma de centrala delarna av motiven för att Blekinge skulle ha en egen högskola.

Studiemedelssystemet som 1964 tillkom efter stort rabalder förblev i stort sett oförändrat under 25 år. Det ursprungliga systemet kännetecknades av extremt gynnsamma återbetalningsvillkor på lånedelen. Det förhållandet ledde till att den återbetalningsfria bidragsdelen knappast höjdes alls och därmed på grund av penningvärdets fall förlorade det mesta av sitt värde. Från och med 1989 höjdes bidraget kraftigt, samtidigt som återbetalningsvillkoren skärptes. Nu skulle studielånen årligen återbetalas med fyra procent av inkomsten. Att låta återbetalningen på detta sätt vara beroende av inkomstens storlek hade studiesociala utredningen varit inne på 25 år tidigare. Att man inte införde det återbetalningssättet då berodde på SACO:s våldsamma protester mot vad de kallade en akademikerskatt. Vad som inte kunde göras 1964 gick utmärkt 25 år senare. Omläggningen av studiemedelssystemet 1989 innehöll en annan viktig punkt. De studerande fick rätt till svenska studiemedel också när de bedrev sina studier vid utländska universitet och högskolor.

Jag hade naturligtvis aldrig kunnat tänka mig annat än att min medverkan vid tillkomsten av 1989 års revision av studiemedelssystemet skulle vara min sista befattning med studiesociala frågor. Men så har det inte blivit. Jag tillfrågades 1994 av Carl Tham om jag inte kunde åta mig att leda en utredning som skulle utarbeta förslag till ett studiesocialt system, som skulle vara gemensamt för såväl högskolestudenter som olika kategorier av vuxenstuderande. –

Det arbetet är nu avslutat. Utredningen har presenterat ett förslag som innebär att alla studerande får studiemedel till samma totalbelopp. Däremot växlar proportionerna mellan bidragsdel och lånedel. För vuxenstuderande på grundskolenivån föreslås bidraget bli 80 procent, för studerande på gymnasial nivå föreslås 60 procent, medan de högskolestuderande skulle få 40 procent i bidrag.

På något sätt känns det som att cirkeln är sluten. För snart 50 år sedan lyssnade jag på Göteborgs Högskolas studentkår till en debatt om stipendier och lån. Sedan dess har frågan följt mig – eller jag den.

Lennart Bodström (f. 1928), ordf. TCO 1970–82, utrikesminister 1982–85; utbildningsminister 1985–89; ambassadör i Oslo 1989–93.

Larz Johansson:

Konfrontation eller resultatpolitik?

Rubriken rymmer ett antal frågeställningar som jag skall försöka besvara under berättelsens gång och återkomma till i min avslutning. Vad är till fördel för skolan och dess elever? Vad är bra för partiet och den egna politiska karriären? Hur långt räcker den ideologiska grundsynen och var tar andra drivkrafter över? Frågorna är många och jag skall försöka belysa hur jag uppfattat svaren under mina många år som utbildningspolitiker på olika nivåer inom kommunal, regional och nationell skoladministration/politik.

Den lilla kommunen

Min skolpolitiska bana började i en liten landsortskommun, Vagnhärad, som hade ca 3 500 invånare i början av 60-talet och där jag hade engagerat mig i den lokala centeravdelningen. Efter kommunalvalet 1962 skulle det väljas styrelser och nämnder och jag var föreslagen till några smärre uppdrag (i kommunal bostadsstiftelse etc) men på morgonen dagen efter den kommunala valberedningens sammanträde blev jag uppringd av vår representant, Erik Petterson. ”Du förstår, det fattades ett namn för Folkpartiet i skolstyrelsen så jag slängde in dej där också – det gjorde väl inget?” Det började således av en slump 1963 och blev något av en livsuppgift i mer än 30 år – år som jag inte vill ha ogjorda.

Skolstyrelsearbetet på den tiden var ju kringgärdat av det statliga regelverket på ett sätt som inte gav särskilt stort utrymme vare sig för personliga eller partipolitiska initiativ. Lärarkåren hade rätt till egen representation i styrelsen men den försvann efter några år för att senare dyka upp i ny tappning. Tjänstetillsättningarna sköttes i praktiken av länskolnämnden med ålder och tjänsteår som främsta, för att inte säga enda kriterier. Jag minns ett tillfälle när den sökande läraren var väl känd av oss i skolstyrelsen från sin tidigare verksamhet i en grannkommun där vederbörande gjort sig helt omöjlig. Trots våra protester och trots att det fanns andra välmeriterade sökande blev den nämnde läraren tillsatt och vi fick ta över bekym-

ren – till grannkommunens stora lättnad. Som bekant är det annorlunda i dag efter avreglering och kommunalisering.

Vid ett annat tillfälle var det aktuellt för skolstyrelsen att avge yttrande över en förlängning av ett långtidsförordnande för en rektor tillika skolchef i kommunen. Eftersom vederbörande visat sig mindre lämplig för sin uppgift fick jag den övriga styrelsen med på att meddela länskolnämnden att vi inte ville tillstyrka förordnandet. Detta vållade stor uppståndelse hos nämnden, man hade nämligen aldrig tidigare varit med om något liknande. Problemet löstes genom att rektorn begärde tjänstledigt för studier under ett år – och sedan placerades i en annan kommun med lika dåligt resultat. Efter en tid fick han återgå till sin ordinarie lärartjänst.

Även om spelutrymmet inte var så stort så var jag, förmodligen på grund av min ungdom och min iver att förändra världen, lite "besvärlig". Av skolstyrelsens dåvarande ordförande, Iwar Holmgren (s), fick jag omdömet att "vara ett salt i såret" men vi kom efterhand att bli mycket goda vänner och hade genom åren ett gott samarbete.

Kommunalförbundet

I slutet av 60-talet blev det åter aktuellt med kommunsammanläggningar. Storkommunreformen skulle genomföras och för kommunerna i östra Sörmland skulle det också betyda byte av länstillhörighet eftersom vi skulle sammanläggas med Södertälje som i sin tur tillhörde Stockholms län. Vi ville vare sig byta län eller ingå i någon storkommun utan kämpade emot på alla fronter. Ett av motiven för de större kommunerna ansågs vara att man behövde större underlag för att genomföra den nioåriga grundskolan med tillhörande högstadieskolor.

Vid sidan av mitt lokala skolengagemang hade jag vid den tidpunkten också hunnit bli ordförande i kommunalnämnden och ingick i länsrådet (föregångaren till länsstyrelsens förtroendemannastyrelse) och i länskolnämnden. Som ett led i att bevara den kommunala självständigheten och länstillhörigheten beslöt vi att bilda ett kommunalförbund som skulle ta hand om alla skolangelägenheter i de fyra s.k. Östra Sörmlandskommunerna, Vagnhärad, Trosa, Gnesta och Daga. Jag utsågs till ordförande i det nya kommunalförbundet.

Det blev en mycket lärorik tid. Eftersom kommunalförbundet låg vid sidan av de ingående kommunernas övriga administration blev det en uppgift för oss förtroendevalda att sköta många av de uppgifter som eljest skulle handlagts av tjänstemän. Utöver den normala skolverksamheten (som inte var så normal eftersom de fyra ingående kommunerna växte mycket kraftigt vid den tiden på grund av ett stort bostadsbyggande) så genomförde vi ett mycket stort skolbyggnadsprogram med två högstadieskolor och ett flertal låg- och mellanstadieskolor. På den tiden var det ju en omfattande procedur att starta ett skolbygge med lokalbehovsprövning som skulle godkännas av skolöverstyrelsen, statsbidragsansökan med åtföljande kötider, ritningsgranskning återigen av SÖ, lånebeslut som i vissa fall skulle godkännas av regeringen, igångsättningstillstånd som meddelades av länsarbetsnämnden etc. Till detta kom att man skulle anlita konsulter för att rita skolan, göra upphandlingsunderlag för att kunna välja entreprenörer, se till att det fanns en tillförlitlig kontroll under byggtiden och så småningom få bygget avsynat av länskolnämnden för utbetalning av statsbidraget. Samma procedur gällde i stort sett för inventarier och utrustning.

Med den långa tidsutdräkt som blev följden av allt detta var det inte ovanligt att den slutliga byggnadskostnaden hade ökat i förhållande till den ursprungliga kalkylen med ett belopp som vida översteg det erhållna statsbidraget. Mot den bakgrunden var det inte svårt för mig att medverka till att statsbidragen för skolbyggnader avskaffades – vilket skedde i början på 80-talet.

Länskolnämnden

Under en lång följd av år var jag ledamot av länskolnämndens styrelse i Södermanland och blev även dess ordförande. På den posten kom jag för övrigt att avlösas av en ung, lovande skolpolitiker från Katrineholm vid namn Göran Persson! Vi kände varandra väl sedan tidigare och kom genom åren att utveckla ett gott samarbete.

Men åter till länskolnämnden. En av de viktigaste uppgifterna som nämnden hade var att fördela statsbidrag till kommunerna. De årliga resursfördelningsbesluten med basresurser, förstärkningsresurser, skolledarresurser etc. etc. var en grannlaga uppgift där rättvisa skulle skipas ända ner på hundradelen av procentenheter. De som var med på den tiden minns utan saknad 0,087-resursen! För att

inte tala om basresursmedeltalen! De innebar att varje län hade fått sig tilldelat ett medeltal för varje stadium i grundskolan som minst skulle uppnås vid resursfördelningen. Om länet t.ex. fått ett resursmedeltal på 23,4 elever på mellanstadiet så ankom det på länskolnämnden att se till att länets kommuner grupperade sina elever i klasser så att man nådde detta medeltal. Om någon kommun hade färre elever så måste en annan kommun förmås att ha fler elever i klasserna så att det "heliga" länsmedeltalet kunde uppnås. Allt detta styrde länskolnämnderna med järnhand genom fördelningen av basresurser och den yttersta kontrollen utövades av Skolöverstyrelsen som vid den tiden var stort och mäktigt.

En annan huvuduppgift för länskolnämnderna var tillsättning av lärare och skolledare. I princip gick det till så att tjänster som ordinarie, respektive icke ordinarie lärare utannonserades och söktes av intresserade lärare. Många sökte tjänster i flera kommuner i olika delar av landet. Därefter gjorde respektive kommun en sammanställning och meritvärdering av de sökande som också rangordnades i den turordning som de borde komma ifråga för de sökta tjänsterna. Därefter sändes hela materialet till länskolnämnden som gjorde samma jobb en gång till och oftast kom till samma resultat som kommunen (eftersom urvalskriterierna var strikt reglerade). Därefter meddelade länskolnämnden beslut i ärendet, ett beslut som många gånger fick revideras eftersom den tilltänkte innehavaren av lärartjänsten även blivit tillsatt i någon annan kommun, av en annan länskolnämnd.

Proceduren var likartad när det gällde skolledare men där började vi efter hand att lägga allt större vikt vid den personliga lämpligheten, så som den kunde bedömas efter intervjuer och lämnade referenser. Sådana ärenden ledde ofta till överklaganden hos SÖ och i sista hand till regeringen. Med de regler som då gällde var det säkert nödvändigt att ha denna hanteringsordning men nog var det tidsödande och arbetskrävande och bidrog till uppfattningen om en omfattande byråkrati.

En annan nackdel med de många administrativa nivåerna var den oklara ansvarsfördelningen. Man kunde alltid skylla på någon annan! Om föräldrarna vid en skola var missnöjda med att kommunen förflyttade elever för att bilda större klasser så kunde skolledningen och den lokala skolstyrelsen alltid skylla på länskolnämnden som krävde högre basresursmedeltal, d.v.s. större klasser. Länskol-

nämnden kunde skylla på SÖ som i sin tur hänvisade till beslut fattade av regering och riksdag och då hade frågan hamnat långt bort från föräldrarnas möjlighet att påverka och återigen kände man sig vanmäktig inför byråkratins diffusa gestalt. Det var sådana upplevelser som senare kom att påverka mina ställningstaganden när det gällde att avreglera och lägga besluten så nära skolan som möjligt.

Den stora kommunen

Trots alla våra ansträngningar att undvika kommunsammanslagningen så blev den ändå ett faktum 1973. Östra Sörmlandskommunerna blev en del av Nyköpings kommun som då hade ca 64 000 invånare och ett omfattande skolväsende med ca 8 000 elever i grundskolan fördelade på dryga 30 skolenheter och med två gymnasieskolor. I den kommunen fick jag som kommunalråd ansvaret för skolan och personalfrågorna. Kommunen hade mer än 4 000 anställda så den senare arbetsuppgiften var nog så krävande. Vid den här tiden förändrades lagstiftningen på arbetsrättens område ganska radikalt och det var inte lätt att "uppfostra" gamla förvaltningschefer i medbestämmandelagens anda. Man var van vid att fatta besluten själv och tyckte oftast att så kunde det förbli.

Men det var inte bara förvaltningschefer som kunde vara konservativa – det fanns även sådana lärare. Jag minns ett tillfälle när jag nyss tillträtt som skolstyrelsens ordförande och tillsammans med skolchefen, Birger Hedman skulle informera gymnasieskolans lärare om våra planer på en förändrad organisation. De två gymnasieskolorna hade av tradition olika karaktär, den ena var en typisk teoretisk skola med studieförberedande linjer och den andra en utveckling av den gamla yrkesskolan med yrkeslinjer. Vår tanke var att blanda de olika linjerna på båda skolorna för att bl.a. åstadkomma en jämnare könsfördelning och motverka den tydliga sociala skiktning som kunde iakttagas. Skolchefen gjorde en noggrann genomgång av förslaget och de argument som låg bakom. När han slutat reste sig en äldre adjunkt i engelska och sa: "You are a humbug, sir", varefter han avlägsnade sig ur salen åtföljd av ett tiotal andra lärare från den "fina" skolan. Förändringen genomfördes dock efterhand men jag kunde senare iaktta en liknande inställning vid många gymnasieskolor då vi införde ett nytt statsbidragssystem i början av 80-talet.

Under min tid som kommunal- och regionalpolitiker ingick jag även i styrelsen för Högskolan Eskilstuna/Västerås (numera Mälardalens Högskola) från dess start 1977. Ganska snart kom jag till insikt om att det var olyckligt med en högskola som delades mellan två län och jag arbetade under min tid i riksdagen för att få en egen högskola till Södermanland – dock utan framgång. Till min glädje kunde jag notera att Göran Persson som nybliven statsminister vid sitt tal till Sörmlands socialdemokrater – då han lämnade ordförandeskapet för partidistriktet – uppmanade sina partivänner att kämpa för en egen högskola, så än är inte sista ordet sagt i denna fråga.

Riksdagen

1979 lämnade jag kommunalpolitiken för att efterträda Gösta Karlsson i Mariefred som riksdagsman på Sörmlandsbänken. Gösta Karlsson hade dessutom en plats i utbildningsutskottet och det föll sig naturligt för mig att söka mig dit. Vid den tidpunkten hade Centern fyra ordinarie platser och fyra suppleanter mot nuvarande en av vardera. Som sist inkommen fick jag den fjärde suppleantplatsen och jag hade också klart för mig att de nya och unga ledamöterna skulle tillbringa det första året "vid väggen" (där suppleanterna satt) för att se och lära innan man fick komma fram till bordet och än mindre föra partiets talan i kammaren. Som bekant är det annorlunda idag!

Valet 1979 resulterade i en knapp borgerlig majoritet med ett mandats övervikt och Thorbjörn Fälldin fick i uppdrag att bilda sin andra trepartiregering. I och med att Thorbjörn blev statsminister så skulle det utses en ny gruppleddare för Centern och valet föll på Claes Elmstedt som också var vice ordförande i utbildningsutskottet. Jobbet som gruppleddare i det största statsbärande partiet var arbetskrävande eftersom det innebar att inte bara "tygla" det egna partiet, utan också att samordna arbetet i riksdagen med de övriga koalitionspartierna. Detta ledde till att Claes fick mindre tid till utskottsarbetet och utbildningspolitiken och att han överlät en betydande del av det arbetet på mig. Detta stred visserligen mot de traditionella "senilitetsprinciperna" men Claes visste att jag kom med färsk erfarenheter från det arbetsfält där utbildningspolitiken skulle omsättas i praktiken och att jag var van vid att ta ett exekutivt ansvar. Vi kom genom åren att utveckla ett gott samarbete som

också ledde till en djup personlig vänskap som vi upprätthåller än i dag.

Min ingång i rikspolitiken blev således något annorlunda och jag har därför aldrig haft någon förståelse för påståendet att enskilda riksdagsledamöter inte kan påverka det politiska skeendet. Visst kan man det! Det gäller bara att vara väl påläst – kunskap är makt – vilja ta ansvar och våga göra vettiga kompromisser för att nå resultat. Med den inställningen kan man påverka mycket och man kan också nå snabba resultat – med riksdagens mått mätt! Jag minns att jag under mitt första år i riksdagen stundom förundrades över hur lätt det var att påverka utskottets skrivningar, just genom att ha kunskaper om hur det fungerade i praktiken, i den enskilda kommunen eller på en länskolnämnd. Detta var nog så viktigt eftersom utskottet, då som nu, dominerades av ledamöter med lärarbakgrund som ofta anlade ett kollegialt eller fackligt perspektiv på frågorna. Flera av de mer framträdande ledamöterna hade dessutom sin lärargärning mer än tio år bakom sig och hade ibland haft lite svårt att förnya sina kunskaper om skolan och dess villkor.

Under mina år i utskottet tjänstgjorde ett antal ordförande. Först var det Stig Alemyr, alltid politiskt korrekt och noga med formalia men ibland lite fantasilös när det gällde att förnya politiken. Efter honom kom Georg Andersson som jag upplevde som ganska osjälvständig i förhållande till regeringskansliet och utbildningsdepartementet. Om man hävdar att makten skall ligga i parlamentet så måste utskotten våga att ändra i regeringens propositioner, särskilt när de är dåliga, och att ta egna initiativ när så påfordras. Lars Gustafsson som kom därefter, var hans raka motsats. Självständig, orädd och kunnig, framförallt inom högre utbildning och forskning, kom han att sätta sin prägel på mycket som hände i utskottet under senare delen av 80-talet. Han efterträddes i sin tur av Ann-Cathrine Haglund som var moderat till skillnad från de föregående som alla företrädde socialdemokraterna. Hon kom 1991 i samband med att fyrtrepartiregeringen Bildt tillträdde. Därmed återgick makten till utbildningsdepartementet där Per Unckel nu huserade som utbildningsminister. Så fort någon av oss ville ändra ett kommatecken i regeringens propositioner så måste utskottsordföranden ringa till departementet och fråga om lov – ett arbetssätt som i varje fall inte tilltalade mig.

Utbildningsdepartementet.

Våren 1981 upplöstes den dåvarande trepartiregeringen Fälldin och kom att efterträdas av en tvåpartiregering bestående av Centern och Folkpartiet. Vid denna regeringsbildning spekulerades om vem som skulle bli ny skolminister efter moderaten Britt Mogård som motvilligt lämnat sin taburett. Det hetaste tipset var Christina Rogestam som gjort sig känd som en driftig skolpolitiker. Den nya regeringen skulle tillträda på en fredag och på onsdagskvällen blev jag bjuden på middag av Christina som frågade om jag ville bli statssekreterare, om och när hon blev skolminister. Med på middagen var också Kerstin Göthberg, en annan av centerns ledamöter i utbildningsutskottet.

Så randades fredagen och Thorbjörn Fälldin meddelade sin nya ministerlista där skolministern hette Ulla Tillander! Ett helt oväntat val eftersom Tillander inte ägnat sig åt skolfrågor i riksdagen utan socialpolitik. Visserligen hade hon ett förflutet som lärare men de erfarenheterna låg tio år tillbaka i tiden och var inte till stor hjälp på den nya posten. Jag har många gånger fått frågan vad det var för bevekelsegrunder som ledde Thorbjörn Fälldin fram till detta val av statsråd – men det är en fråga som bara Thorbjörn själv kan svara på. Sannolikt spelade det roll att Ulla Tillander representerade det största centerdistriktet, Malmöhus län, att hon var en mycket aktiv företrädare för de kyrkliga intressena och att hon var kvinna. Men flera av dessa kriterier gällde även för Rogestam så frågetecknen kvarstår.

Christina Rogestam lämnade riksdagen under mandatperioden för att bli universitetsdirektör i Göteborg och sedemera generaldirektör för Invandrarverket. Nu är hon VD för Universitetsfastigheter AB.

Som jag redan nämnt tillträdde regeringen på en fredag. På lördagen ringde först Claes Elmstedt (nybliven kommunikationsminister) och berättade att han talat med Ulla Tillander om att hon kunde behöva hjälp på utbildningsdepartementet och kort därefter ringde Ulla själv och bad mig tillträda som politiskt sakkunnig på departementet. Hon berättade samtidigt att hon på måndagsmorgonen skulle resa till Portugal för att delta i ett skolministermöte som Britt Mogård hade varit inbokad på. Det innebar att jag på måndagen stod på utbildningsdepartementet som var avlövad på politiska tjänstemän, med en lång rad akuta politiska frågor på dagordningen, bl.a. med

hela skolöverstyrelsen i upplösning eftersom Britt Mogård (eller rättare hennes statssekreterare Anders Arfwedson) sparkat generaldirektören Birgitta Ulvhammar i föregående vecka. Så inte saknades det arbetsuppgifter!

En av mina första åtgärder var att sammanträffa över en lunch med Lennart Orehag, då överdirektör på SÖ, och meddela honom att regeringen hade för avsikt att utse honom till ny generaldirektör vilket han inte hade några invändningar emot. Ny överdirektör blev departementsrådet Sven-Åke Johansson som senare blev skoldirektör i Stockholm. Nytt departementsråd och chef för skolenheten blev länskolinspektören i Södermanland, Sten Tillhammar. Han i sin tur blev så småningom skoldirektör i Botkyrka. Ny informationsssekreterare blev Helena Nilsson, nu centerpartiets förste vice ordförande, då läkarstuderande i Lund. Hon kände sig så lockad av uppgiften att hon gjorde studieuppehåll i ett och ett halvt år för att arbeta med oss på departementet men fullföljde senare sina studier och är, vid sidan om politiken, praktiserande läkare.

Per Granstedt, under många år centerns utrikespolitiska talesman, blev talskrivare åt Ulla Tillander och Thorsten Eriksson, nu undervisningsråd i Västerås, blev pedagogiskt sakkunnig så när skolministern återvände från sitt besök i Portugal var departementet i full funktion igen. Min egen roll var att vara politiskt sakkunnig men eftersom Ulla Tillander inte hade någon egen statssekreterare utan delade den tjänsten med Jan-Erik Wikström som var utbildningsminister med ansvar för forskning, högre utbildning och kultur så kom jag i praktiken att ha den funktionen på "vår halva" av departementet. Fördelen med detta arrangemang var att jag samtidigt kunde behålla min riksdagsplats, även om jag skam till sägandes inte var mycket i riksdagen.

Under den här perioden, 1981/82, genomfördes den första stora omorganisationen av den statliga skoladministrationen. Den hade föregåtts av ett flerårigt utredningsarbete och det ankom nu på en organisationskommitte, SAK-kommitten under mitt ordförandeskap att genomföra förändringarna. Kort uttryckt kan de beskrivas som en kraftig decentralisering. SÖ bantades till nära hälften av numerären, många beslut flyttades till länskolnämnderna som stärktes och ytterligare många beslut flyttades ut till kommunerna. Regelstyrningen började ersättas av målstyrning och de första stegen togs mot den kommande "kommunaliseringen" av skolans verksamhet.

En annan fråga som vi ägnade stor uppmärksamhet var behovet av en förnyad lärarutbildning och vid regeringsskiftet hösten 1982 fanns stommen till en proposition klar men det tog ytterligare ett par år innan riksdagen kunde fatta beslut i frågan.

Utbildningsutskottet

Valet -82 resulterade ånyo i ett regeringsskifte och en s-regering trädde till med Lena Hjelm-Wallén som utbildningsminister och Bengt Göransson som skolminister. I utbildningsutskottet kunde man märka något av ett trendbrott. Under hela efterkrigstiden hade utbildningspolitiken kännetecknats av samförståndsanda och kompromissvillighet. Personligen har jag sett det som en styrka eftersom utbildningspolitiken måste vara långsiktig och ligga fast även om man av och till får regeringsskiften. Nu inträffade just detta att vi fick växling vid makten ganska ofta och främst moderaterna började att kraftigt profilera sig i utbildningsfrågorna. 1982 blev Per Unckel partiets talesman i utbildningsutskottet och reservationerna började dugga tätt och det var få tillfällen som utskottet kunde åstadkomma enhälliga skrivningar. Ett tydligt exempel på detta är den reformerade lärarutbildningen som utskottet behandlade 1983/84. Syftet var att försöka anpassa lärarutbildningen till de förändringar som sedan lång tid ägt rum i skolan och att i någon mån motverka den ämnessplittring som var märkbar, främst på högstadiet. Samtidigt behövde utbildningen förstärkas kvalitetsmässigt.

Regeringen presenterade en proposition som i långa stycken grundades på det arbete som gjorts under vår tid i regeringskansliet även om det fanns vissa delar som avvek ganska markant. Vi gjorde ändå den bedömningen att propositionen kunde vara underlag för fortsatta diskussioner och skrev en partimotion med ett antal ändringsyrkanden. Vid utskottsbehandlingen yrkade moderaterna – med understöd av folkpartiet – blankt avslag på hela propositionen och avstod därefter att försöka påverka innehållet i beslutet. Efter veckor av förhandlingar vid sidan av utskottet kunde s, vpk och centern enas om ett beslut som till praktiskt alla delar tillgodosåg de ändringsyrkanden som vi presenterat från centerns sida. Beslutet fick så stark centerprägel att tjänstemän på departementet använde beteckningen ”centerns lärarutbildningsreform” i stället för ”regeringens”!

”Kommunaliseringen”

1988 blev Göran Persson skolminister och jag var vid den tidpunkten vice ordförande i utbildningsutskottet. Som jag tidigare nämnt kände vi varandra väl och fortsatte vårt samarbete från tidigare. Det tydligaste exemplet är kanske det beslut som kom att kallas kommunaliseringen – en i mitt tycke felaktig rubricering. Under en följd av år hade riksdagen fattat beslut som tydliggjorde det kommunala arbetsgivaransvaret – det enda som återstod var att lärarnas anställningsvillkor reglerades genom ett statligt avtal och inte ett kommunalt. Förändringen som genomfördes var således inte så omfattande men hade stor psykologisk betydelse. Den kopplades dessutom på ett olyckligt sätt till en pågående lönerörelse och genom en sammanblandning av partipolitik och fackliga intressen skapades en stämning bland lärare och vissa politiker som gav frågan orimliga dimensioner.

Bengt Göransson, som nu var utbildningsminister, hade bjudit in utbildningsutskottets ledamöter till en vårmiddag på Skansen. Under kvällens lopp förde Göran och jag ett samtal som ledde fram till en samstämmig uppfattning att tiden nu var mogen för en förändring när det gällde lärarnas avtal. Det var för övrigt en ståndpunkt som även drevs av Kommunförbundet, av naturliga skäl. Men nu gällde det att även få med lärarnas organisationer på den planerade förändringen. Efter några veckor fanns det en skiss till en proposition och jag påtog mig förankringsarbetet. Först träffade jag Solveig Paulsson, då ordförande i Lärarförbundet, vid en lunch på Östermalmskällaren. Med på mötet var även Christer Romilson, fortfarande ordförande i Facklärarförbundet men med långt gångna sammanslagningsplaner med de övriga TCO-lärarna. Båda var positiva till upplägget och lyckades även i den fortsatta hanteringen få med sig merparten av sina medlemmar – även om det gnyddes en hel del i leden.

Nästa part var LR (Lärarnas riksförbund) med Ove Engman som ordförande. Vi träffades över en sen middag på restaurang Gourmet och förde ett långt samtal om för- och nackdelarna med den föreslagna förändringen. Till min förvåning var Ove Engman påfallande positiv till en förändrad avtalsreglering och när vi åtskildes trodde jag att saken var klar. Tyvärr visade sig att LR:s medlemmar tyckte annorlunda och man blåste till strid med en hätskhet av sällan

skådat slag. Inte gjorde det saken bättre att låg- och mellansta-
dielärarna lyckades betydligt bättre i avtalsrörelsen än ämneslärarna
på högstadiet och i gymnasieskolan och att frågan i riksdagen
gjordes till en blockskiljande fråga – visserligen med avhopp på
ömse sidor. Trots den stora turbulensen fattade riksdagen beslut om
ändrad avtalsreglering och det märkliga har sedan hänt att ingen –
trots allt tal om de olyckor som skulle drabba lärarna och eleverna
om beslutet genomfördes – ingen har aktualiserat frågan om att
ändra beslutet, trots förändrade majoriteter i riksdagen. Jag tolkar
det som att beslutet var rätt från början till slut!

Gymnasiereformen

En fråga som väckte nästan lika heta känslor var beslutet om en re-
formerad gymnasieskola. Bakgrunden var flera utredningar under
slutet av 70-talet och under 80-talet, utredningar som pekade på att
arbetslivet för länge sedan sprungit ifrån den gymnasieutbildning
som erbjöds våra ungdomar. Även här hade jag och mitt parti stora
möjligheter att påverka under resans gång och jag läste åtskilliga
propositionsutkast innan det slutliga kom från utbildningsdeparte-
mentet till riksdagens bord. Trots detta var vi långt ifrån nöjda med
förslagen. Det skulle föra allt för långt att här gå in på alla delar,
stora som små, men den mest uppseendeväckande frågan var den
s.k. timtalsreduktionen. För att uppnå vissa besparingskrav hade
man helt sonika gjort en kraftig minskning av undervisningstiden
som dessutom redovisades för alla tre gymnasieåren i en gemensam
timplan. Bl.a. denna fråga väckte ett våldsamt rabalder, inte bara i
skolans värld utan också bland arbetsgivarnas branschorganisationer
och hos de fackliga centralorganisationerna.

I det här läget visade Lars Gustafsson, utskottets ordförande stor
kraft och beslutsamhet. Moderaterna, Folkpartiet och KDS yrkade
sin vana trogen avslag på hela propositionen och förklarade sig be-
redda att riva upp hela gymnasiereformen så fort man fick tillfälle
– en hotelse som man ofta upprepat men aldrig lyckats med. När
dessa partier lämnat den fortsatta beredningen vidtog ett omfattande
arbete där vi inhämtade synpunkter från ett mycket stort antal in-
tressenter, dels vid formella uppvaktningar, dels vid ett otal infor-
mella träffar som ordföranden, Lars Gustafsson och jag som vice
ordförande i utskottet genomförde. Däremellan hade vi många

överläggningar där vi i praktiken skrev om hela timplanen och
återförde de planerade besparingarna. Vid flera av dessa överlägg-
ningar deltog även den nuvarande skolministern Ylva Johansson
som då representerade (v) i riksdagen.

Det låter sig inte göras att på några få rader beskriva hur vi totalt
stöpte om gymnasiepropositionen under ett antal veckor av intensivt
arbete och under våldsamma protester från departementet. Visser-
ligen höll Göran Persson sina fingrar borta men hans statssekre-
tare Anita Steen (nu chef för Riksskatteverket) var så mycket in-
tensivare i sin uppvaktning. Här visade dock Lars Gustafsson prov
på stor integritet och förmåga att hålla träffade överenskommelser,
även när det gick regeringen emot. Min personliga uppfattning är
att Göran Persson innerst inne inte hade så mycket emot de för-
ändringar vi gjorde men det kunde han naturligtvis inte tillstå.
Under alla förhållanden är det inte vanligt att ett utskott gör så
stora förändringar i ett regeringsförslag men man skall inte glöm-
ma att regeringen – även då – saknade egen majoritet i riksdagen.

Betygsutredningen

Betygsfrågor har alltid varit ett kärt ämne i den politiska debatten
och åtskilliga är de utredningar som haft till uppgift att tillskapa det
perfekta betygssystemet – eller i varje fall ett bättre än det vid varje
tillfälle gällande. Vid mitten av 80-talet var den betygspolitiska situ-
ationen den att – lite förenklat – (v) var emot alla former av betyg,
(s) ansåg i princip att betyg borde avskaffas, (m) ville ha mer betyg
och oftare, medan (c) och (fp) intog en mer labil mellanställning.
Alla var dock överens om att det rådande, relativa betygssystemet
inte var bra och att det borde ersättas med något annat. Från cen-
terns sida tog vi fasta på det lilla som var gemensamt i uppfattning-
arna och föreslog under flera år i våra motioner att man borde
tillsätta en helt förutsättningslös, parlamentarisk betygsutredning.
Våra förslag stupade varje gång på att flera partier inte ville vara
förutsättningslösa. Vänstern ville alltid skriva in att syftet var en
betygsfri skola och (m) ville lika regelbundet ha en skrivning om
fler betygstillfällen. I det läget valde (s) att gå på avslag och våra
motioner föll.

Vid den socialdemokratiska kongressen 1990 lyckades dock Göran
Persson med konststycket att få delegaterna att ge upp kravet på en

betygsfri skola och därmed öppnades nya möjligheter. Vid en sen träff på Lars Gustafssons tjänsterum där han, jag och Göran deltog kom vi överens om riktlinjerna för en parlamentarisk utredning och arbetet kunde börja. I utredningen var alla riksdagspartier företrädna, d.v.s. utöver de nämnda även kds och nydemokraterna. Ordförande var Lars Gustafsson och jag var vice ordförande och de övriga partierna var företrädna av sina främsta talesmän/kvinnor på utbildningsområdet. Utredningen hade med andra ord hög status och det fanns en ärlig ambition hos alla (möjligen nydemokraten Stefan Kihlberg undantagen) att äntligen skapa ett så bra och rättvist betygssystem som möjligt. Inledningsvis ägnade vi mycket tid åt att bli överens om den kunskapssyn som skulle ligga till grund för betygen. Vi ville komma bort från det mekaniska inlärandet med lättflyktiga kunskaper till en mer förståelseinriktad undervisning där betygen var en mätare på vad den enskilde eleven hade för kunskaper, utan att mäta mot andra elever i samma klass.

Arbetet gick bra och vi hade hunnit ganska långt vid regeringskiftet hösten 1991. Då blev Per Unckel utbildningsminister och Beatrice Ask skolminister. En av deras första åtgärder var att byta ordförande i betygsberedningen. Ny ordförande blev Tor Ragnar Gerholm, professor – dock icke i pedagogik! Det första mötet under ny ledning blev en föreläsning om politikernas inkompetens i största allmänhet och vår i synnerhet och om Gerholms egen förträfflighet och förmåga att på egen hand lösa betygsproblemen. Vi fattade dock ett beslut – Lars Gustafsson skulle bli vice ordförande i kommittén och jag skulle, tillsammans med herrarna Gerholm och Gustafsson ingå i ett arbetsutskott. Efter en tid sökte Tor Ragnar Gerholm upp mig och presenterade ett helt nytt förslag som han dessutom sade sig ha förankrat hos Lars Gustafsson. Detta var något förvånande eftersom jag visste att denne befann sig i Paris på ett OECD-möte. Det visade sig dock senare att Gerholm flugit till Paris enkom för att redovisa sitt förslag för Lars Gustafsson men att denne ingalunda gett något klartecken utan tvärtom ställt sig helt avvisande. Även jag och sekreteriet i kommittén försökte förklara för Gerholm att det betygssystem han förordade möjligen kunde passa på universitet och högskolor men inte i grundskolan.

Efter ett par stormiga möten i arbetsutskottet kastade Gerholm in handduken och avgick som ordförande. Uppgiften var omöjlig att

lösa förklarade han. Kommittén slutförde senare sitt arbete med Ann-Cathrine Haglund (m) som ordförande.

Utbildningsutskottet på resa

Bland de många resor som utskottet gjorde under min tid i riksdagen skall jag återge en händelse från ett besök i Kina 1986. Det var en lång resa på flera sätt. Kina ligger långt bort, det är ett enormt stort land att resa i och vi var där under tre händelserika veckor. Vi var inbjudna av "Folkrepublikens ständiga utskott för utbildning, vetenskap, kultur och hygien". Det sista kan låta lite apart men avsåg att man också hanterade frågor om idrott och folkhälsa i vid mening. Vid tiden för vårt besök kännetecknades den kinesiska politiken av det som kallades "den öppna dörrens politik" och man hade lämnat kulturrevolutionen bakom sig. Det vi såg var små tecken på demokratisering, en utveckling som så småningom ledde fram till de dramatiska händelserna på "Den Himmelska Fridens Torg"!

Ordförande i utskottet var Georg Andersson och en kväll samlades vi på hans rum tillsammans med den svenske ambassadören Lars Bergkvist som skulle ge oss en inblick i den kinesiska inrikespolitiken. Risken för avlyssning betraktades som stor och vi satt därför tätt samlade mitt i rummet och samtalade med låg röst, samtidigt som radion stod på med högsta volym för att störa. Stämningen var med andra ord ganska förtätad. Plötsligt knackade det på dörren och vår kinesiske tolk kom in och meddelade att Sveriges statsminister, Ingvar Carlsson, önskade tala med Georg! Och att det var mycket brådskande!

Det visade sig senare att telefonsamtalet gällde ett erbjudande till Georg Andersson att bli invandrarminister i den Carlssonska ministären. Ett erbjudande som han också accepterade och han efterträddes som utskottsordförande av Lars Gustafsson.

Reflektioner

Jag inledde mitt lilla epos med ett antal frågetecken. Möjligen har dessa korta glimtar från en händelserik 30-årsperiod gett en del av svaren men för tydlighetens skull vill jag ändå betona att min ledstjärna varit att sätta skolans bästa i första hand. Att uppnå resultat som bidragit till utbildningsväsendets utveckling utan att snegla på

partitaktiska fördelar eller rigida ideologiska bindningar. Skolpolitiken måste vara långsiktig – fattade beslut måste ha en sådan bred förankring att de står sig mer än den aktuella mandatperioden. För att nå därhän måste man vara beredd att ge sig in i förhandlingar och våga göra en och annan kompromiss. Om man vet vad man vill och har väl genomtänkta förslag kan man nå ett betydande inflytande, större än vad antalet mandat indikerar – och det ser vi ju nya exempel på i dagens politiska situation.

Våren 1993 lämnade jag riksdagen för att bli koncernchef i Amu-Gruppen AB – men se det är en annan historia!

Larz Johansson (f. 1937), RL(c) 1979/80–1992/93; ledamot av riksdagens utbildningsutskott 1979/80–1992/93 (vice ordf 1988/89–1990/91).

Bengt Göransson: Den goda folkskolan

Kulturminister brukade jag kallas under mina nio år i regeringen – 1982–91. Men när jag utsågs, var det skolministeruppdraget, inte kulturministersysslan, som var huvuduppgiften. Det framgick av det samtal som Olof Palme förde med mig den dag han erbjöd mig att ingå i regeringen. Han inledde med påpekandet att kulturministeruppdraget var viktig men inte särskilt problematisk – det var självklart att kulturen inte kunde utsättas för någon massaker. Den delen av samtalet klarades på någon minut. Sedan ägnades en dryg timme åt skolan. Harry Schein har senare bekräftat att Olof Palme för honom betonat att det var skolminister jag skulle bli, inte kulturminister.

Palme var oroad av att socialdemokratin inte lyckats hantera den s.k. kunskapsrörelsen, som tagit kunskapsbegreppet på entreprenad och mycket offensivt angrep partiet för att vilja ha en skola som inte gav sina elever kunskaper. Kritiken var grovt osaklig men hade ganska stort genomslag i debatten. En klassisk socialdemokratisk dröm om en demokratisk skola utmanades av kunskapsrörelsen som inte bara krävde en skola för kunskap utan som också hånfullt avvisade tanken på att skolan skulle ha en fostrande roll. Etiken var inte kunskapsrörelsens bord precis.

En konkret uppgift fick jag med mig redan vid Olof Palmes och mitt första samtal. Skolpolitiken innehöll en rad företrädesvis administrativa föreskrifter vilka syftade till att förändra undervisningsätt och kunskapsinnehåll. Under valrörelsen 1982 hade den dåvarande skolministern Ulla Tillander råkat i blåsväder för ett utslag av vad som nästan kunde ses som administrativa trakasserier – för att man skulle kunna tvinga lärarna att arbeta tillsammans och ämnesövergripande – i ämnesblocken historia, geografi, samhällskunskap och religionskunskap, respektive fysik, kemi och biologi – hade en regel införts att bara ett sammanfattande betyg skulle ges i respektive block, även om eleven hade haft sju olika lärare. Att denna föreskrift mötte ilsket motstånd hos eleverna och deras föräldrar hade ingen av systemets konstruktörer föreställt sig.

Detta system hade Olof Palme blivit upprörd över. ”Du måste se till att ta bort det omedelbart”, var hans ord.

Vilken var då min bakgrund? Jag föddes 1932 som enda barnet i en stockholmsk arbetarfamilj. Fyra år i Långbrodals folkskola, sedan åtta år i Södra Latin, student 1951 på latinlinjen med grekiska, tyska, engelska som tillval. Jag ville bli lärare men fullföljde aldrig mina studier i latin och engelska. Efter allt längre sommarjobb som färdledare och kongressorganisatör på Reso och timplärläroverordnanden vintertid övergick jag 1960 helt till resebranschen och kom sedan att ägna mig åt organisations- och affärsverksamhet fram till 1982, de sista elva åren som chef för Folkets Husföreningarnas Riksorganisation.

Intresserad av skola och skolfrågor har jag alltid varit – och under åtta år på 70-talet var jag ordförande i Manillaskolans styrelse, ett uppdrag som jag erbjöds efter att ha varit professionell kongressorganisatör för den internationella dövlararkongressen 1970 och för vilket det förhållandet att jag har en döv son möjligen sågs som en extra kvalifikationsgrund.

Som ordförande i Arbetarnas Bildningsförbunds, ABF:s, förbundsstyrelse 1980–82 fick jag tillfälle att i offentliga sammanhang utveckla min kunskapssyn; att hysa respekt för kunskap såg jag som ett av folkbildningssträvandenas viktigaste uttryck. Jag hyste en stark tilltro till skolans möjligheter och en lika stark övertygelse att ingen skola kan fungera, om dess lärare inte ges utrymme att utveckla inte bara sin yrkeskunskap utan också sina personligheter. Jag hade därtill bestämda uppfattningar om den gamla skolan som jag själv gått i. Var den verkligen så bra som dagens skolkritiker påstod? Föreställningen att den gamla realskolan och det gamla gymnasiet vaskade fram begåvningarna stämde inte, så långt jag kunde kontrollera. När jag började gymnasiet i Södra Latin 1947 på hösten var vi tjugotvå elever i klassen, många gick om eller kuggades ut, och vi var bara elva abiturienter i studentklassen. Vart tog de andra vägen, de som blev drop-outs redan på gymnasietiden, de som alltså inte platsade i läroverket? Minst en blev professor, dock först sedan han med viss försening tagit studenten som privatist, ett par blev författare och konstnärer, en blev TV-man och filmproducent – det gamla gymnasiet var inte alltför vänligt mot alla begåvningar. Jag har med denna notering inte sagt att det gick åt skogen för dem som faktiskt tog sig fram till studenten på normalt tid. Men

ostridigt var att det gamla skolsystemets främsta funktion var utkuggandet av vad som sågs som bristande begåvning, inte uppmuntrandet av goda förutsättningar.

Den gamla skolan hade därtill en svaghet som drabbade min egen generation hårt. På latinlinjen odlades fortfarande ett närmast löjväckande lärdomssnobberi – att inte kunna räkna, att inte känna till fysik och kemi var något att vara stolt över, och jag blygs när jag i efterhand läser min studentuppsats om latinets bildningsvärde i vår tid. Att latinlinjen sedan valdes av många, kanske av ett flertal, som där såg chansen att slippa den hemska matematiken gjorde inte saken bättre. Nu lärde jag mig räkna hyggligt i alla fall, men avgrunderna ifråga om fysik och kemi består. Det är troligt att reallinjens elever odlade ett motsvarande förakt för den klassiska bildningen.

Jag har aldrig ångrat att jag läste både latin och klassisk grekiska i gymnasiet, trots att ingetdera ämnet haft direkt anknytning till mitt yrkesliv. (Att mitt språk påverkats av latinläsningen är uppenbart. Mina långa meningar, framförallt i mitt talade språk, är ett exempel, medvetna ordval ett annat.) Men det är fler än jag som haft ”fel utbildning”. Kolla hur många av landets företagsledare som har en skraddarsydd gymnasie- eller universitetsutbildning för det arbete de har, så skall ni finna att det är andra än resebyrå-tjänstemän och skolministrar som ytligt sett hamnat fel i tillvaron. Mina erfarenheter av min egen skolgång har lett mig till slutsatsen att man skall vara försiktig med att i gymnasiet införa alltför specialiserade yrkesutbildningar.

När jag ser tillbaka på mina år i regeringen tycker jag att ett av de viktigaste initiativen var satsningen på kultur i skolan som syftade till att stärka den allmänna medborgarskolan, *den goda folkskolan*. De båda statssekreterarna Gunnar Svensson och Erland Ringborg var båda starkt engagerade, den förre som intiativtagare, och tack vare deras förtrogenhet med skolans skilda styrsystem och med kanslihusets beslutsgångar kunde så småningom ett kulturprojekt sättas igång som inte bara uppmärksammades – bättre än så: det hade framgång.

Skolan är ju vid sidan av biblioteket den viktigaste offentliga kulturinstitutionen därför att den når alla medborgare och når dem i en ålder då mottagligheten för intryck är som störst och rädslan för oväntade möten sannolikt som minst. Denna centrala roll för skolan blir med åren allt mer betydelsefull till följd av dramatiska

förändringar i samhälls- och arbetsliv. Rörligheten i samhället har ökat, barn söker även i tider av god tillgång på arbeten sin sysselsättning i andra yrken och på andra orter än föräldrarna. Arbetsplatserna har ändrat karaktär – allt fler arbetsuppgifter utförs enskilt och inte i grupp. De identitetsskapande institutionerna i samhället – dit både arbetsplats/gemenskap och kyrka hör – har blivit färre eller i varje fall förlorat i betydelse. *Skolan blir därmed i själva verket en av de få identitetsskapande institutionerna som finns kvar med åtminstone i teorin oförändrad karaktär.* En av skolans viktigaste kulturuppgifter blir då att synliggöra och förstärka denna identitet, som handlar om både en personlig identitet – att definiera den lilla gruppen i vilken individen ingår – och en nationell. Samtidigt som denna skolans uppgift blivit betydelsefullare när nu andra identitetsskapare förlorat i betydelse, har den blivit svårare, eftersom skolans elever inte längre har med sig lika mycket av identitetsskapande ”bagage” till skolan som förr.

Mina år som ordförande i Manillaskolans styrelse fick mig att förstå specialskolans särskilda problem. Samtidigt som den var resursstarkare än alla andra skolor var den fylld av konflikter, och alla som hade att göra med den – anställda liksom föräldrar till eleverna – såg myndigheter och politiker som i huvudsak oförstående och i regel snåla. Jag lärde mig förstå varför det var på det sättet. Den som arbetar med barn som har särskilt stora svårigheter tvingas ofta leva med små eller ibland obefintliga framgångar i arbetet. Att erkänna att det finns svårigheter som faktiskt är oöverstigliga är svårt. En yttre fiende, som inte ger tillräckligt med pengar eller som inte förstår, är därför bra att ha. Och jag tror att skolpolitikerna skall acceptera den rollen. De som arbetar med de barn och ungdomar som har det svårast kan behöva den yttre fienden. Ett exempel: vid ett besök jag gjorde på en av våra specialskolor argumenterade skolledning och personalföreträdare för bygget av nytt kök och ny matsal – de gamla lokalerna var för små enligt en inspektion som yrkesinspektionen gjort. Det vara bara det att eleverna inte åt mat som lagades i köket – deras lunch serverades i den kommunala skola där de integrerats, och deras middagar serverades i elevhemmen. Matsalens och kökets gäster var i stort sett den administrativa personalen på skolan. Men, sade man, tänk på föräldramöten och sånt! Med Manilla i bakhuvudet avstod jag från allt-

för kraftig polemik. Men jag drev inte heller kravet på om- och tillbyggnad – jag godtog att också i fortsättningen ses som fienden.

Ett par mycket konkreta ingripanden i skolans kursplaner gjordes under min regeringstid. Det ena gällde förstärkningen av matematikundervisningen, det andra utökningen av svenskämnets timtal i grundskolan. Den senare åtgärden kan vara värd att berätta om. Att svenskämnet under grundskolans sammanlagt nio år hade färre timmar än den gamla åttaåriga folkskolans var en överraskning för mig, och kursinnehållet hade förändrats dramatiskt i riktning från språk och litteratur mot kommunikation. Själv hade jag som ledamot av filmutredningen på sjuttioalet entusiastiskt förespråkat att filmkunskap skulle infogas i svenskämnet, så utan skuld var jag ju inte. Jag engagerade mig alltså för en uppstramning av ämnet och för ett utökat timtal. Denna förändring som beslutades 1985 fick ett förlopp som inte saknade poänger.

Inför det allmänna biblioteksmötet i Borås på våren 1983, där jag lovat medverka, hade vi en genomgång på departementet, departementstjänstemän, politiska medarbetare och jag. De frågade mig, vad jag ville tala om i Borås. Jag skall säga, att svenskämnet måste förstärkas, sa jag. Tonvikt på språk och litteratur och flera timmar. Det kan du inte göra, skrek allesammans förfärat. Du har inget förslag, du har inga pengar, du kan inte tala om varifrån timmarna skall tas. Så kan man inte göra. En minister kan inte bara prata. Jo, men frågan är viktig, förstärkningen behövs. Det hjälper inte, sa de andra, du kommer att bli slaktad om du framträder utan att veta vad du skall göra och hur det skall gå till.

Jag struntade i de goda råden, for till Borås och sa det jag hade tänkt säga. Och precis det som jag varnats för inträffade. En arg bibliotekschef, till råga på allt partivän till mig, störtade upp först av alla. Vad är det för minister som kommer hit? skriade han. Det är ju bara prat. Han har inget förslag, han har inga pengar, han har inget att säga om var timmarna skall tas. Men jag framhärdade. Under ett års tid tog jag upp det försvagade svenskämnet i anförande efter anförande, och fick åtskilligt med stryk i debatterna, men mötte också starkt gensvar. Och på sensommaren 1984 beslöt regeringen på mitt förslag att begära underlag från Skolöverstyrelsen för en förstärkning av det slag som jag förordat. Och då kom nästa prövning. Skolöverstyrelsen löste sin uppgift genom att tala om att regeringens förslag var oklokt, omöjligt och fånigt. Man

använde andra ord, men menade så. Utbildningsdepartementet tvangs gå tillbaka till överstyrelsen och meddela att förslaget var allvarligt och att det var myndighetens uppgift att ta fram begärt underlag. Efter mycket krumbuktande togs förslaget fram och regeringen kunde gå till riksdagen med sitt förslag 1985. Jag lärde mig härav dels att våga framföra tankar om förändringar på mina ansvarsområden även innan de var färdigberedda, dels att förstå att den ansvariga myndighetens tjänstemän gärna politiserade på egen hand och inte aktade för rov att söka kontra mot regeringsbeslut man ogillade.

Ett annat exempel på detta "subversiva handlande" har jag från Kronobergs län, där en medarbetare på länskolnämnden, dessvärre i varje fall ett år, lyckades hindra ett antal pojkar i en av länets kommuner att få läsa teknik. I anvisningarna för teknikämnet anfördes att det inte fick organiseras så att det främst lockade pojkar. När därför ett tjugotal pojkar men inga flickor anmälde sig fick skolan besked från nämnden att undervisningen inte fick anordnas. Jag fick en bit in på terminen en fråga i riksdagen om detta verkligen var rimligt, svarade att anvisningen innebar att man inför kommande år borde pröva om ämnet kunde läggas upp på ett sätt så att också flickor lockades att anmäla intresse, men att man självfallet inte fick hindra de pojkar som anmält sig från att få lära sig det de ville därför att inga flickor delade deras intresse. Efter ytterligare några månader blev jag uppringd av en bekymrad rektor vid skolan som förklarade att man trots mitt besked fått avslag på sin begäran om teknikkursen från länskolnämnden. Vederbörande tjänsteman hade konfronterats med mitt frågesvar i riksdagen men framt förklarar att nämnden tolkat svaret så att jag menat att kursen inte fick anordnas.

Annars var mitt intryck att medarbetarna i Skolöverstyrelse och hos länskolnämnder var både kompetenta och engagerade. Att många av dem blev illa hanterade under avvecklingsperioden i början av 90-talet är uppenbart; många av dem som engagerat sig starkast för utvecklandet av grundskolan, kände sig övergivna, och deras känsla förstärktes givetvis av att den dramatiska förändringen inte bara avsåg organisationen, utan också skolans innehåll. När kommunerna övertog ansvaret för skolutvecklingen, skedde det i den värsta kommersialiseringsyrans tid, och många konstiga utbildningsspecialiteter kom att erbjudas åt försvarslösa ungdomar. (Låt

vara att fritidsfiskegymnasiet ännu är på planeringstadiet, men detta har sina bisarra kusiner.)

En förklaring till att det var så lätt att avveckla Skolöverstyrelsen berodde dessutom på att verket efter en tidigare omorganisation under Britt Mogårds ministertid förlorat åtskilligt av sina myndighetsuppgifter. Och verkets företrädare tycktes finna en fröjd i att inte ha kvar den tunga myndighetsprägel; i broschyrer beskrev man sig själv som konsult, samtalspartner och riksdag och regering räknades in bland verkets "intressenter" tillsammans med näringsliv, kommuner, elever, lärare och föräldrar. (Jean-Pierre Zune, en av mina medarbetare på departementet, formulerade verkets dilemma mycket träffande när han en gång sa: "Skolöverstyrelsen skall vara tillsynsmyndighet, inte tillsynesmyndighet!") Och så småningom visade det sig att konsultbetoningen fick konsekvenser. Konsulter har det bekvämt eftersom de aldrig behöver ta ansvar för sina råd, men de är å andra sidan lätta att göra sig av med.

En ytterst dramatisk uppgörelse hade vi i regeringen på våren och försommaren 1988, och det gällde den proposition om skolans styrning som anmäldes i budgetpropositionen i januari 1988. Den skulle överlämnas till riksdagen i april och bygga på den utredning av skolans styrfrågor, som letts av utbildningsdepartementets statssekreterare Gunnar Svensson. Propositionsarbetet följde utredningen som blivit väl mottagen, men finansdepartementets ledande medarbetare hade kritiska synpunkter redan i det inledande beredningsarbetet. Jag hade då ingen anledning att tro att finansministern själv, Kjell-Olof Feldt, skulle engagera sig alltför djupt, men på den punkten misstog jag mig. Han hade sannolikt gjort en uppgörelse med kommunförbundets ledning – över huvudet på utbildningsdepartementet och mig – om en mera långtgående kommunalisering än vi tänkt oss. Min tveksamhet inför tanken att helt föra över skolan till kommunernas ansvarsområde hade med synen på lärarkompetensen att göra. Jag hade mött så många kommunala skolpolitiker som med emfas krävde rätten inte bara att själva få anställa lärarna utan som också ville ha rätt att bedöma deras kompetens. Jag var ytterst skeptisk till denna tanke; rätten att anställa tyckte jag att det var rimligt att man hade, på samma sätt som Volvos ledning har rätt att bestämma vilken företagsläkare man vill ha, men lika lite som volvochefen får dela ut läkarlegitimationer borde lokala skolstyrelser få ta ställning till lärarbehörigheter. Min skepsis inför

kommunaliseringen skaffade mig och utbildningsdepartementet mäktiga fiender – finansdepartementet i förening med kommunförbund och kommunala skolpolitiker.

Propositionen förhalades, april gick, och jag fick insinuanta frågor i riksdagen om skälet till dröjsmålet. Att det var en intern konflikt i regeringen kunde inte hemlighållas. Så kom vad jag trodde var avgörandets stund, den 24 maj 1988, då jag fick tillfälle att efter flera veckors väntan diskutera frågan med finansministern inför statsministern. Och i det mötet meddelade Kjell-Olof Feldt att "hans intresse för förvaltning och administration hade en gräns..." och att han inte kunde acceptera propositionen. Som fackminister måste man alltid finna sig i att finansministern har tolkningsföreträde, och när nu Feldt direkt hotade att avgå om han inte fick sin vilja igenom var det alldeles självklart för mig att dra tillbaka propositionen. Därmed var det lika självklart att jag oavsett valutgång och oavsett eventuellt stöd från statsministern för ett fortsatt ministerskap efter valet 1988 skulle komma att lämna regeringen efter sommaren.

Men det fanns ett antal frågor som ändå måste föreläggas riksdagen och ett beredningsarbete skulle fortsätta med de centrala styrfrågorna bortrensade ur propositionen. I denna beredning deltog statsministerns statssekreterare Kjell Larsson. Även denna beredning förhalades, men i midsommarveckan stod det klart att det enda rimliga var att lägga propositionen i stort sett som den utformats av utbildningsdepartementet. Kjell-Olof Feldt höll sig oanträffbar, och något beslut kunde inte fattas, och det ledde till att jag med kort varsel, i midsommarhelgen, avlyste min medverkan vid en SÖ-konferens i Mariehamn för länskolinspektörerna; jag skulle ha talat om *Skolans styrning*. Erland Ringborg som var överstyrelsens generaldirektör väddjade till mig att komma ändå, men jag hade ju inte längre något att säga, så jag stod fast vid mitt återbud. Därmed kunde konflikten inte ens formellt döljas. Så vidtog ytterligare en beredningsomgång i regeringskansliet. På det delningsexemplar som sändes över till finansministern har kontaktpersonen, Anitra Steen, sedermera statssekreterare hos Göran Persson, antecknat "Enligt tidigare besked från finansministern deltar inte finansdepartementet i den fortsatta beredningen av den skolpolitiska propositionen. Ansvar för propositionen åvilar skolministern. 1988-06-23". Närmare reservation i statsrådsprotokollet kan man inte komma.

Propositionen kom härigenom att överlämnas till riksdagen en bit in i juli, sedan den antagits vid det sista regeringssammanträdet före semestrarna den 30 juni, och det var på många sätt bra. Den fick ett mycket positivt mottagande av de flesta berörda, och detta positiva mottagande gällde också media. Detta medverkade i sin tur till att regeringen i valrörelsen slapp att möta kritik på skolområdet.

Jag var givetvis mycket upprörd över det sätt på vilket frågan handlagts av finansministern och hans medarbetare, och därtill kränkt över den behandling som han utsatt mig för. Så blev jag plötsligt uppringd av Kjell-Olof Feldt den 23 juli på förmiddagen. Hans ärende var att gratulera till mottagandet av skolpropositionen, "den är tydligen bättre än jag trodde; jag vet ju inte, jag har ju inte läst den".

Feldt hade alltså drivit sitt krav om att stoppa propositionen så långt som till avgångshot – men hade inte ens tagit sig tid att titta på texter och förslag. Att det inte var enda gången han uppträdde koleriskt på gränsen till hysteri kunde jag inte tycka gjorde saken bättre. Min respekt för finansministern ökade knappast efter detta.

Riksdagsbehandlingen av propositionen fördröjdes in på nyåret 1989, och ansvaret för riksdagsdebatten togs över av Göran Persson som vid månadsskiftet januari/februari efterträdde mig som skolminister. Han drev därefter med lika stor energi som skicklighet och under betydande motstånd igenom kommunaliseringen av skolan med 1988 års proposition som grund. Det var naturligtvis ingen tillfällighet att Göran Persson övertog ansvaret för grundskolan från mig och att hans främsta uppgift var att genomföra kommunaliseringen. Jag hade aldrig sett denna som den angelägnaste skolreformen, även om jag accepterade den. Jag kan heller inte dölja att jag inte kände samma kommunaliseringsfröjd som flertalet av mina partivänner i regering och riksdag. Man kan inte med framgång genomdriva förändringar inför vilka man hyser tveksamhet, och som regeringsmedlem kan man inte heller utgöra enmansarmé och streta emot det som ett flertal ser som angeläget; av det skälet var det bra att jag fick ägna mig åt universitet och högskolor i stället. Den fortsatta kommunaliseringsprocessen var otvivelaktigt ett imponerande politiskt kraftprov av Göran Persson, och något liknande hade jag aldrig klarat; den politiska förmågan besatt jag inte; huruvida skolan förbättrats i proportion till kraftutvecklingen och

dramatiken i den politiska förändringen skall jag dock låta vara osagt.

I själva verket hade jag andra idéer om hur lärartjänsterna skulle organiseras än de som nu genomfördes. Jag hade uppslag och idéer som jag hade börjat bearbeta och haft vissa underhandskontakter med lärarfacken om, och det rörde framförallt undervisningsskyldigheten. Jag hade från första stund uppmärksammat att antalet lärare i skolväsendet oavbrutet ökade. Det kunde man se av det faktum att den s.k. lärartätheten ökade varje år, d.v.s. antalet elever per lärare blev lägre. Talet om de stora klasserna var med andra ord en myt, klasserna var i regel stora som administrativa enheter, men undervisningsgrupperna var ofta mindre än klassen, och i många fall hade grundskolans klasser två lärare i klassrummet under lektionen. Världen utanför skolan – inte minst ansvariga skolledare och skolstyrelser – såg detta och ville hejda ökningstakten. Kjell-Olof Feldt och jag var tidigt överens om att man kunde och borde spara pengar genom att se till att lärarna utnyttjades bättre. Den aktuella lärartätheten var ett mått på att skolsystemet knappast behövde fler lärare, det var vår gemensamma bedömning. Men medan Feldt trodde att kommunaliseringen skulle lösa problemet, såg jag en annan lösning. Och jag tyckte att de kommunala skolpolitikerna ofta var på fel spår. Deras främsta intresse tycktes vara att se till att lärarna fanns längre tid i skolan – helst ville man ha en fyrtiotimmarsvecka i stället för en till 23–27 timmar begränsad undervisningsskyldighet. Att reglera totalarbetstiden var ett starkt önskemål.

Jag hade motsatt uppfattning. Lite tillspetsat kan man säga att jag bara såg den arbetstid som intressant som läraren tillbringade i klassrummet, tillsammans med eleverna, i undervisningssituationen. Det var den tiden jag ville reglera hårdare genom att införa en ovillkorlig årsundervisningsskyldighet. Påsklov, friluftsdagar och lektionsbortfall skulle alltså inte påverka denna undervisningsskyldighet, och veckoarbetstiden skulle därmed kunna variera mellan olika veckor. Läraren skulle vara skyldig att vara väl förberedd, att fortbilda sig och att ta del i planering – det var lika naturligt som att skådespelaren som engageras att spela på Dramaten är skyldig att kunna sin roll och utföra den enligt regissörens anvisningar när han träder in på scenen. För teaterledningen och publiken är det prestationen som räknas, och det är ointressant om han ägnat en vecka eller tio åt inläsningen. Om repetitionstiden också skall innefatta in-

läringen och regleras i timtid, kommer inläsningen att ta längre tid, eftersom det alltid blir den långsammaste som bestämmer takten (och den långsammaste är inte alltid den lataste). Om man införde ett system med totalreglerad arbetstid, skulle avtalsförhandlingarna i fortsättningen alltid komma att handla om hur mycket undervisning som måste utföras inom fyrtiotimmarsramen, och trycket på en sänkt undervisningsskyldighet inom denna ram skulle bli mycket starkt. (Att det kan gå så visade sig när dåvarande arbetsmarknadsministern Anna-Greta Leijon förhandlade fram en ändring av Arbetsmarknadsutbildningen, AMU. Med adress till mig berättade hon på en regeringslunch att hon förmått AMU-lärarna att acceptera att lämna undervisningsskyldigheten som grund för löneavtalet för att i stället tillämpa totalreglerad tid. På min fråga hur mycket högre undervisningsskyldighet hon lyckats pressa in i totalramen, svarade hon att denna sänkts (!), men att det var så mycket annat än att undervisa som lärarna skulle göra.)

Jag hade också andra idéer som syftade till att få ut mera av undervisning, mera av lärartid i undervisningsrummet. Jag hade gärna sett att lärarlönerna differentierats efter arbetsbelastning, t.ex. så att den lärare som hade en undervisningsgrupp på trettio elever skulle få en ersättning som icke oväsentligt översteg den som gavs åt den som hade den lilla gruppen. Lärarna skulle då lockas att påta sig större uppgifter. Den enda möjlighet som skolledare och skolstyrelser nu hade att premiera duktiga lärare var att befria dem från undervisning; de fick specialuppdrag med nedsatt undervisningsskyldighet som kompensation. (Jag brukade kalla detta 54:an-syndromet efter Storstockholms Lokaltrafiks klassiska belöningsprincip – erfarna, skickliga bussförare som hittade bra i stan premierades genom att få köra linje 183 utan passagerare på Skogskyrkogården, medan nyanställda pojkar och flickor från landsorten sattes på den tuffa, informationskrävande 54:an.)

Mina idéer vann inget gehör, lärarnas fackliga företrädare lockades inte av ett system som skulle verka uppstramande och ge färre lärare, även om dessa skulle få högre lön. I valet mellan att medverka till att de som redan var deras medlemmar fick bättre villkor och att skapa ett system som gav dem flera nya medlemmar valde de det senare.

Under de senaste sex åren har jag med visst intresse kunnat notera att huvuddelen av skolans förhandlingsarbete handlat om dagar

och tider då arbetsgivaren vill att lärarna skall vara i skolan trots att eleverna är hemma. Jag tycker fortfarande att det hade varit bättre om man ägnat de intensivaste överläggningarna åt annat.

Jag var emellertid inte överraskad över mitt tillkortakommande, jag var ganska ensam om att förorda mina idéer. Och jag varken var eller är det minsta plågad över att mina tankar inte vann gehör – jag hade aldrig illusionen att jag som minister personligen skulle kunna vare sig bestämma eller väsentligen prägla skolutvecklingen. Däremot tog jag varje tillfälle i akt att säga och hävda sådant som jag ansåg viktigt och kunde glädja mig åt att åtminstone på en del punkter hitta tillräckligt stöd för åtgärder.

Att bli minister var på många sätt omtumlande. Spännande, stimulerande, angenämt för fåfängan – självfallet – men också ovant, fyllt av överraskningar och påfrestande. En sak visste jag på förhand och hade god beredskap för: att jag skulle mista den nästan osannolika frihet jag haft i mina tidigare arbeten. Tvånget att varje dag se till att arbetsgivaren/uppdragsgivaren fick in tillräckligt mycket pengar så att jag kunde få lön befriades jag visserligen från, men möjligheten att sätta dagordningen, att själv bestämma vad som var viktigt och oviktigt togs ifrån mig. Positivt överraskande var den mycket höga kompetens som fanns i departementet. Medarbetarna var kunniga, många hade en påfallande skrivtalang och därtill förmåga till koncentration; dessutom – det var ett uttryck för den hierarkiska strukturen – prioriterades alltid ministerns uppdrag och önsksningar. I alla tidigare uppdrag hade jag alltför ofta tvingats plocka fram uppgifter och skriva texter helt på egen hand; kolleger, om än aldrig så kompetenta, hade ju alltid "sina barn att tänka på".

Negativt överraskande var att finna den tro på byråkrati som styrmedel som fanns inbyggd i både myndigheter och politiska organ. Regering och riksdag sökte genom regelutformning tvinga verksamheterna att leda mot angivna mål. Märkliga fördelningskoefficienter i beräkningen av anslag förmodades leda till betydande förändringar i skolans verksamhet och ge avläsbara resultat. Blockbetygsfrågan som jag kommenterat ovan var ett sådant exempel, ett annat var beslutet att inta elever till gymnasiet på betygen från höstterminen sista grundskoleåret i stället för på slutbetygen efter vårterminen. Denna senare fråga var typisk som politisk tokfråga. Motivet för att låta intagningsnämnderna göra intagningen på grundval av höstterminsbetygen var att man då bättre skulle kunna

förbereda eleverna för gymnasiestudierna under grundskolans sista termin. Jag förstod aldrig detta motiv och misstänkte att det egentliga motivet var att intagningsnämndernas anställda hellre tog semester under juni–juli än ägnade sig åt sitt jobb; att göra jobbet i januari–februari måste vara mera lockande. Men det förstnämnda, ideella motivet var det som lyftes fram. Eleverna, deras föräldrar och lärare hade svårare att se poängen i förslaget, och när de ansvariga ställdes inför frågan varför studierna under vårterminen, den sista grundskoleperioden, inte skulle räknas, och varför slutbetyget skulle ha lägre värde än det näst sista betyget, fanns inget vettigt svar. När det sedan visade sig att de skolor som faktiskt försökte organisera vårterminen som förebereðelsetid gjorde det fullt logiskt genom att nivågruppera eleverna, så att de som skulle till teoretiska gymnasiestudier fördes samman i särgrupper också i svenska, medan de som valt yrkesutbildningar fick syssla med enklare blankettövningar, bestämde jag mig för att slopa detta märkliga experiment i politisk byråkrati. Tack vare utbildningsutskottet i vilket också socialdemokraterna tog ställning för en återgång till tidigare system kunde frågan avföras från dagordningen.

Under åren blev jag alltmer övertygad om omöjligheten att som grund för resurstilldelningar söka utforma kriterier som skulle kunna tillämpas mekaniskt. För egen del förordar jag numera som princip för varje fördelning av resurser – både när det gäller skola och kulturinstitutioner/kulturgrupper – *den pålästa och underbyggda subjektiviteten*. Politikern skall ha rätt att säga – och få respekt för att han gör det – den här skolan skall ha mera pengar än den där, därför att den behöver det. Jag har varit där, jag känner till den, mina erfarenheter och mina kunskaper säger mig att det är bäst så. Ansvar för beslutet utkrävs vid valtillfällena. Politikern som bara åtar sig att kontrollera med räknedosan att mekaniska principer tillämpats korrekt är överflödig och kan ersättas med en bra revisor. Poängen med att godta subjektiviteten som grund är också att den motverkar den flykt in i det abstrakta som kännetecknar så mycket av politisk diskussion och politiskt handlande. I iveren att vara objektiv söker man undvika det näraliggande konkreta, och förändringar tror man blir lättare att åstadkomma om man ändrar terminologin, gör denna mera abstrakt. Den pålästa och underbyggda subjektiviteten är inte liktydig med principlöshet – tvärtom.

Till sist: varje minister har att arbeta i nära kontakt med riksdagens utskott. Jag är rädd att jag, inte minst i början, oerfaren som jag var av riksdagsarbete, försummade mina kontakter med utbildningsutskottet. Det ledde till att jag flera gånger fick en knäpp på näsan i form av utskottskorrigeringar av regeringsförslag. Jag måste dock erkänna att jag inte kände mig alltför plågad, jag såg utskottets självständighet som en tillgång snarare än som en belastning och den respekt jag hyste för utskottets samlade kompetens var lika uppriktig som djup. Där fanns i ovanligt hög grad erfarenhet, klokskap och engagemang. Den ofta arge, och i sin vrede explosivt tydliga socialdemokraten Lars Gustafsson, den in i minsta bisats påläste centerpartisten Larz Johansson, lidelsefulla folkbildare som socialdemokraternas Helge Hagberg och Lars Svensson, moderata lärare som Birgitta Rydle – listan över dem jag mötte och tog intryck av kan göras lång. En replikväxling i en riksdagsdebatt mellan vänsterpartisten Björn Samuelsson och moderaten Per Unckel minns jag. Unckel var klipsk och snabb men ibland lite ytlig – som argument för en strikt ämnesuppdelning av undervisningen utropade han att "allt vårt tänkande är indelat i ämnen" och fick replik av Samuelsson som stillsamt undrade hur "det ser ut i huvet på honom". Det är farligt när slagorden får ta över.

Den skolsyn som jag omfattat hela mitt liv kan preciseras i termen *den goda folkskolan*. Folkskola är ett bättre begrepp än grundskola; det senare är ett stadiebegrepp och har administrativ karaktär, medan folkskola antyder bildningsambition. Jag har inte givit upp hoppet om att 2000-talet skall ge en renässans för folkskolan.

Bengt Göransson (f. 1932), skol- och kulturminister 1982–89, utbildningsminister 1989–91.

Ann-Cathrine Haglund: Systemskifte i betygsfrågan

Betygen i skolan engagerar politiker och allmänhet. Och visst är betygssättningen av eleverna viktig! Ofta har dock betygsdebatten varit alldeles för häftig och infekterad. Inläggen har präglats av stora motsatser och överdrifter.

Ett betygssystem med så många steg som möjligt och en betygssättning som börjar helst i första klass är en garanti för kvalitet i skolan, hävdas av vissa. Andra hävdar betygens skadlighet. Mellan dessa ytterligheter finns givetvis hela skalan av åsikter och argument och dessutom ofta med oklara syften och grunder.

Vad som dock för det mesta saknats i betygsdebatten är en djupare diskussion om hur betygen stämmer med skolans, läroplanens och kursplanernas mål. Att betyg är styrande torde alla vara överens om. Betygen bör därför styra mot målen för skolan. Diskussionen borde gälla hur detta skall ske på bästa sätt. I stället har betygsdebatten alltför ofta endast handlat om huruvida betygssättning skall förekomma eller ej, om antalet steg i betygsskalan och när betygen skall sättas. Så minns jag betygsdebatten från hela min tid som skolpolitiker.

Att acceptera att ingå i en betygsutredning är därför att medvetet utsätta sig för kritik från alla håll. Jag tror att samtliga som ingick i den s.k. Betygsberedningen 1990–1992 fick kritik såväl från sina egna partikamrater som från media och allmänhet.

Min egen uppfattning i betygsfrågan – grundad på mina erfarenheter som lärare, förälder och skolpolitiker – är att betygen är ett naturligt hjälpmedel i skolan när det gäller att informera elever, föräldrar och andra om en elevs kunskaper i ett ämne. Betygen måste således vara kunskapsrelaterade. Betygens styrande effekt skall användas på ett positivt sätt, d.v.s. styra mot de mål vi har med undervisningen och stimulera till ökad kvalitet i undervisning och inläring. Betygsskalan och betygssättningen måste således utformas i enlighet med målen för skolan.

Eleverna måste förstå betygssättningen och de krav som ställs. Spelreglerna måste vara tydliga – det är en garanti för demokrati och rättssäkerhet för eleverna. Detta betyder dels att kraven för varje betygssteg måste vara tydliga, dels att betygen inte bör börjasättas förrän i årskurserna 5–6 när eleverna är mogna att förstå vad betygen står för. Innan dess kan elever och föräldrar informeras genom väl strukturerade samtal. Givetvis måste betygssättningen kompletteras med regelbundet återkommande samtal.

Betygsskalan bör vara så konstruerad att eleverna verkligen kan få ett bättre betyg när de lärt sig mer. Vissa fördelningar får således inte vara givna på förhand. Är alla elever i klassen/gruppen "duktiga" så skall alla i klassen/gruppen ha höga betyg. En godkändnivå skall formuleras. Dessutom bör betygsskalan innehålla fler steg på gymnasieskolan än i grundskolan så att man kan stimulera till så goda prestationer som möjligt under gymnasieåren.

Med denna uppfattning som grund gav jag mig in i arbetet med att föreslå ett nytt betygssystem. Givetvis hade moderata samlingspartiet krav på mig att föra fram partiets ståndpunkter.

Betygsberedningen leddes först av Utbildningsutskottets dåvarande ordförande Lars Gustafsson (s). Vi insåg ganska så omgående att vi fått för kort tid på oss. Vi tolkade vår uppgift så att vi inte endast skulle konstruera en betygsskala – en modell – utan ett betygssystem för att främja kvalitet i kunskaperna och i enlighet med det nya styrsystemet för skolan.

Vi bad därför dåvarande skolminister Göran Persson om utsträckt tid. Han angav då i nya direktiv att det var lämpligt att den tidigare satta tidsgränsen för betygsberedningens uppdrag skulle ändras så att beredningen i takt med framskridandet av läroplanskommitténs arbete skulle kunna ge förslag till ett nytt betygssystem. Vi anhöll senare hos skolminister Beatrice Ask om förlängd tid för att få färdiga kursplaner med mål angivna för undervisningen men hon avtog vår begäran. Beatrice Ask ville helst ha vårt förslag innan läroplansarbetet var slutfört.

Att vi fick för kort tid på oss var mycket beklagligt och ledde till att vi helt enkelt inte kunde prestera ett så genomarbetat förslag som vi hade velat. Kursplanerna var inte färdiga och de enligt direktiven i "tydliga definitioner av vilka kunskapsnivåer eleverna skall uppnå" som betygsberedningen skulle ha som utgångspunkt

existerade inte. Vissa formuleringar hade vi behövt överväga noggrannare. Detta bekräftades i den debatt som följde på vårt förslag.

Ordförandebytena vid regeringsskiftet ledde också till förseningar. Professor Tor Ragnar Gerholm förordnades av Beatrice Ask och vid hans avgång från uppdraget förordnades jag, som då var ordförande i Utbildningsutskottet.

Vad var det då som var annorlunda med vårt förslag och som ledde till den så våldsamma debatten?

I mycket var kritiken en kritik av direktiven. Två regeringar efter varandra avvisade en betygsfri skola! Direktiven sa klart ifrån att betyg skall finnas i skolan. Betygsmotståndarna försökte därför finna andra angreppspunkter för att skjuta beredningen i sank.

Vårt förslag innebar helt enkelt ett "systemsifte" – helt i enlighet med direktiven. Vi föreslog ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem – i enlighet med direktiven – som skulle premiera kvaliteten i elevens kunskaper i de olika ämnena. Således ett nytt system anpassat efter målen i läro- och kursplanerna.

En godkändnivå föreslogs för att tydliggöra skolans resultatansvar. Vi föreslog uttrycket "ännu icke godkänd" för att markera dels att kunskapsutvecklingen är en process dels skolans skyldighet att tillse att alla elever når godkända kunskaper innan de släpps ut i livet.

Tidigare betygsutredningars försök att utarbeta målrelaterade betygssystem misslyckades därför att de ledde till detaljerade uppräknningar av centralt reglerade moment och mycket stark centralstyrning.

Det nya decentraliserade styr- och ansvarssystemet innebär bl.a. en betydande lokal frihet när det gäller att lokalt välja stoff och form för undervisningen så att målen i läroplan och kursplan nås. Detta system är inte förenligt med ett starkt styrande målrelaterat betygssystem. Vi slog därför fast att betygsnivåerna skall innebära en kvalitativ nivå samt att det är möjligt att fastställa kvalitativa nivåer som kan utgöra betygssteg.

Vår grundtanke var (är) att det centrala vid betygssättningen skall vara att

- insikter om samband och sammanhang skall värderas högre än enbart förmågan att memorera detaljfakta
- förmåga att tillämpa kunskaper skall värderas högre än enbart förmåga att beskriva hur man gör

- kritisk reflexion kring förklaringar och tillämpningar skall värderas högre än trädning
- insikter om kunskapens rums- och tidsbundenhet skall värderas högre än föreställningar om eviga sanningar.

Vi sa i vårt förslag att grunden för betygssystemet skall vara att kunskapsutvecklingen betraktas som en process. Denna process ser olika ut för olika individer och är relaterad till ämnesinnehåll i situationer och sammanhang. Undervisningen i skolan skall leda till att eleverna över tid och genom erfarenhet omtolkar och omstrukturerar sitt kunnande mot allt större djup.

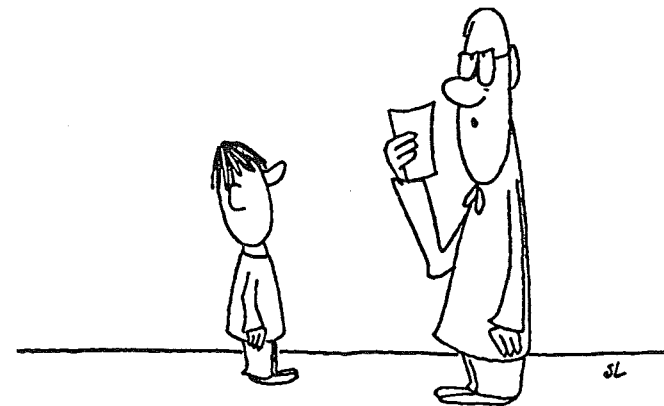
Betygskriterierna skall vara knutna till kursplanernas mål. Kriterierna skall formuleras så att kvaliteten i det ämneskunnande som avses framträder. Elevernas kunnande bedöms och betygsättes utifrån de kvaliteter eleverna visar upp i förhållande till de betygskriterier som betygsstegen representerar, d.v.s. icke utifrån i förväg givna procentfördelningar. Vårt föreslagna betygssystem innebär en kunskapsprogression i ämnet.

Vi föreslog att vid avgången från skolform alternativt "slutpunkten" för studierna i ett ämne skall finnas centralt utarbetade allmänna och ämnesspecifika beskrivningar för respektive betygsnivå. Den centrala regleringen skall alltså begränsas till sammanfattande slutbetyg för respektive ämne och skolform.

Vad beträffar betygssättningen vid terminsslut och övriga årskurslut, måste därför lärarna utarbeta lokala ämnesspecifika kriterier som norm. Samma princip eller grundtanke skall appliceras som för avgångsbetygen. Det decentraliserade styr- och ansvars-systemet ger ju en frihet att förlägga undervisningen och det går inte att ha centralt bestämda ämnesspecifika kriterier för terminsslut och årskurslut som inte innebär slutpunkt för studierna i ett ämne, d.v.s. när slutliga målen för ämnet skall vara nått.

Att göra ämnesspecifika beskrivningar årskursvis, terminsvis eller för separata moment är således ett lokalt ansvar – en lokal frihet. Kriteriebestämningarna innebär ju samtidigt ett val av undervisningsinnehåll.

Vi föreslog således ett betygssystem som lägger ett större ansvar på lärarna. Vi hade (har) stor tilltro till lärarnas professionalitet. I det s.k. Läraruppdraget prövade vi lärarnas möjligheter och förmåga att ange kvalitetsnivåer, som kan översättas till betygsnivåer.



- VILKET DÅLIGT BETYG DU HAR!
- JA, ALLTING ÄR JU RELATIVT,
PAPPAN.

Det fanns enligt Staffans Stollar olika möjligheter att missförstå det relativa betygssystemet

Min egen erfarenhet som lärare säger mig också att lärarna har stor förmåga att ange och bedöma kvalitetsnivåerna hos sina elever. Dessutom bör Skolverket självfallet tillhandahålla instrument för att lärarna skall kunna jämföra sina kunskapskrav med andras.

Det kändes för oss i betygsberedningen mycket naturligt att hävda lärarnas yrkeskunnande på detta sätt. Att det är svårt att sätta betyg betvivlade vi aldrig. Tvärtom! Eftersom betygssättningen uppfattas som så viktig av elever och föräldrar måste det vila på dem som har yrkeskunnande. Lärarhögskolorna måste också i högre grad än hittills behandla betygssättningen i lärarutbildningen.

Vad det ytterst handlar om är att lärarna måste formulera målen för undervisningen och tydliggöra dessa för eleverna. Lärarna måste klargöra för eleverna vad som kommer att krävas av dem inom ämnena och för att nå en viss betygsnivå vid terminens slut i relation till de centralt fastställda målen. Enligt min uppfattning leder detta till både en stärkt yrkesroll för lärarna och en ökad målmedvetenhet hos eleverna. Detta är nödvändigt för ökad kvalitet i skolan.

Varför blev det ett sådant ståhej runt betygsberedningens förslag? I och för sig var det dock inte så märkligt att betygsmotståndarna var så starkt kritiska. Jag blev mer förvånad över att vanligtvis starkt betygsvänliga debattörer kritiserade oss. Vårt förslag innebar ju ett starkt stöd för alla som under årens lopp kritiserat det relativa betygssystemet och krävt ett betygssystem som stärker kvaliteten i skolan. Jag hade uppfattat betygsberedningen som mycket betygsvänlig.

”Systemskiftet” är en förklaring. Det ännu inte helt kända skapar alltid oro. Det relativa betygssystemet hade varit starkt kritiserat och blivit modifierat. Dessutom användes faktiskt det relativa betygssystemet av ett stort antal lärare som om det vore ett kunskapsrelaterat. När jag tänker tillbaka på min egen lärartid inser jag att även jag själv gjorde så. Trots att så många velat avskaffa det relativa systemet kände man dock stark tveksamhet. Man var van vid den starka styrningen av skolan som tidigare rått och det decentraliserade styr- och ansvarssystemets möjligheter hade ännu inte trängt igenom.

Ordet godkänd väckte uppmärksamhet och ofta ilska. Betygsberedningen markerade tydligt skolans ansvar att tillse att alla elever når godkända kunskaper i de viktigaste ämnena. Hur skall de annars klara sig på gymnasieskolan och i vuxenlivet? Det är märkligt att man inte alltid tydligt ställt detta krav! Detta ansvar innebär också ett ekonomiskt prioriteringsansvar för politikerna och det är också viktigt!

Betygsberedningen gjorde dock felet att inte ange stadietvå godkändgränser. Jag tror att om vi hade fått fortsätta en tid till och om vi haft kursplaner med mål för undervisningen så hade vi angivit stadietvå godkändgränser. Det hade blivit tydligt för oss. Nu rättade vi till det vid ett extra ”frivilligt” sammanträde kort tid efter betänkandets avlämnande och förtydligade vårt förslag till departementet genom en skrivelse. Det måste vara olika godkändnivå i grundskola och gymnasieskola.

Vad som dock främst föranledde den upprörda debatten var vårt försök att illustrera ämnesspecifika allmänna beskrivningar av kriterierna för 6 betygsnivåer. Detta var egentligen läroplanskommitténs uppgift. Läroplanskommittén hade naturligtvis också för kort tid på sig. Kursplanerna fanns inte färdiga. Det fanns således inga målnivåer för ämnena.

Ärligt talat fanns dock inte heller särskilt stor vilja och förståelse hos läroplanskommittén för att göra dessa beskrivningar. Överenskommelsen att läroplanskommittén skulle utarbeta kriterier för betygssteg hölls inte av kommittén och meddelande härom kom i slutskedet. Läroplanskommitténs förslag var inte uppbyggt för att stödja en betygssättning i flera steg – trots regeringens direktiv. Relationerna mellan oss var ”frostiga”. Vår situation var omöjlig utan kursplaner från läroplanskommittén vilket vi också framförde till regeringen.

Vi i betygsberedningen gjorde detta försök att beskriva betygsnivåerna eftersom vi ansåg att vi behövde visa vad och hur vi menade. Vi angav noga att beskrivningarna skulle ses som försök/ exempel men vi brast i pedagogisk förmåga. Tyvärr citerades och kritiserades dessa nivåbeskrivningar som om de var färdigt utformade förslag. Vi hade naturligtvis behövt mer tid att diskutera våra formuleringar. Vi hade också behövt en ordentlig diskussion med kursplane- och läroplansförfattare men så blev det nu inte.

Dessutom tror jag att den enighet som betygsberedningen framvisade stack i ögonen. Kanske var det just detta att vi beslutat oss för att vara eniga för skolans bästa i den ofta så inflammerade betygsfrågan som väckte störst uppmärksamhet och förvåning. Vi hade inom betygsberedningen diskuterat oss fram till uppfattningen att det var viktigt för den svenska skolan att få ett kunskapsrelaterat betygssystem som stärker kvaliteten i skolan och som kan hålla under ett antal år och inte ändras vid varje regeringsskifte. Vi kände ett ansvar och såg detta som det viktigaste. Därmed avstod vi från markeringar som vi förväntats göra och fick naturligtvis kritik i varierande grad.

Så här några år efteråt kan jag bara konstatera att våra resonemang var helt riktiga. När jag nu läser vad vi skrev förvånar det mig mycket att vårt betänkande kunde väcka sådan uppmärksamhet. Jag beklagar dock mycket att den enighet vi diskuterade oss fram till – endast ny demokrati reserverade sig mot betänkandet – inte höll i den fortsatta behandlingen av betygsfrågan. Även om betygssystemet vilar på betygsberedningens grundtankar så lyckades vi inte få våra partier att värna om enigheten och säkerställa ett betygssystem som håller över regeringsskiften.

Jag konstaterar också att betygssystemet på gymnasieskolan inte funnit sin rätta form. Det är min övertygelse att antalet steg skall

vara högre på gymnasieskolan och det torde vara svårt med nuvarande kursutformning inom gymnasieskolan. Det ankommer på nuvarande skolpolitiker att analysera och åtgärda detta. Betygen skall enligt min mening utgå från slutmålet separat för skolform, linje/progam och ämne.

Det är viktigt att betygssystemet i såväl grund- som gymnasieskolan bygger på principerna om mål- och kunskapsrelatering och därmed premierar en kvalitativ kunskapssyn, att målen och betygs-kriterierna är begripliga för eleverna, att kraven för betygsstegen innebär en progression och stämmer med skolans mål och stimulerar inläringen samt att lärarnas professionalitet utnyttjas på ett konstruktivt sätt. Detta får inte förfuskas om betygens styrande effekt skall användas på ett sätt som stöder en stärkt kvalitet i skolan.

Ann-Cathrine Haglund, (f. 1937), RL(m) 1979–93; ordf. riksdagens utbildningsutskott 1991–93, landshövding i Malmöhus län 1993–96 och i Uppsala län 1997.

Erland Ringborg:

Lugnet före Persson – notiser från ett årtionde i skolvärlden

En telefonsignal från Lena Hjelm-Wallén hösten 1982 kastade mig med några dagars varsel in på den skolpolitiska arenan. Ett personligt samtal med Göran Persson hösten 1990 blev signalen till mitt – med den statliga skoladministrationen gemensamma – uttåg från denna arena några månader senare. Min tid i skolpolitik och skoladministration kom att präglas av det reformarbete som kulminerade i förändringarna i styrsystemet omkring 1990. Det har därför varit naturligt för mig att här lägga tyngdpunkten på detta skeende och på frågor som gäller roll- och ansvarsfördelningen inom skolområdet.

Vid min första intervju med SÖ:s personaltidning (i februari 1986) fick jag frågan om var man skulle återfinna mig om tio år. Litet lättvindigt, men inte utan en underton av allvar, svarade jag: "Kanske på en bänk i en park i Paris". Den vision, som jag därmed gav uttryck för, blev verklighet. En konsekvens är att jag skriver detta utan tillgång till de papper, som jag sparar från min svenska ämbetsmannatillvaro; de vilar tryggt i ett berg av kartonger i ett källarförråd i Stockholm. Mitt bidrag blir därmed en skiss ur minnet. Det innebär naturligtvis en risk för ett eller annat fel i enskildheter, men det har samtidigt fördelen att det verkligen blir min bild som kommer fram.

Statssekreterare med två statsråd

I början av oktober 1982 inträdde jag som statssekreterare i Utbildningsdepartementet. Jag fick ansvaret för de för departementet gemensamma frågorna och för gymnasieskolan, högskolan och vuxenutbildningen under departementschefen, Lena Hjelm-Wallén, samt för grundskolan och de allmänna skolfrågorna under Bengt Göransson. Högskolan var det område jag behärskade efter 15 år i verk, departement och kommittéer, senast som planeringschef (ställföreträdande universitetskansler) vid Universitets- och högskole-

ämbetet (UHÄ). Därmed kunde man se mig som ett naturligt komplement till en utbildningsminister, som främst ägnat sig åt skolan. Om gymnasieskolan hade jag för övrigt lärt mig en del som sakkunnig i den nyligen avslutade Gymnasieutredningen, där Lena var en av ledamöterna.

Inte i någon tidigare regeringskonstellation hade ett snitt gjorts mellan grundskolan och gymnasieskolan. Nyordningen var inte problemfri; även om Lena Hjelm-Wallén i princip höll sig borta från de allmänna skolfrågorna och koncentrerade sig på reformeringen av gymnasieskolan – som Bengt Göransson å sin sida inte alls engagerade sig i – fanns det självklart många beröringspunkter. Utan direkt samband med den politiska ansvarsfördelningen genomförde vi också 1983 en motsvarande förändring i departementets arbetsorganisation. Skolenheten hade med åren blivit alltför stor för att effektivt kunna ledas av en chef, och den delades nu upp på en enhet för grundskolan och en för gymnasieskolan. Detta underlätade i det nya läget samspelet mellan statsråden och tjänstemännen, men det ökade samtidigt ytterligare kraven på mig och den politiskt sakkunnige för skolfrågor (före elevordföranden Johnny Nilsson) i våra sambandsroller.

De två statsråden hade gemensamma erfarenheter från ABF-styrelsen men i övrigt mycket olika bakgrund och profil.

Lena Hjelm-Wallen var ju till professionen lärare men hade tidigt kommit in i politiken på heltid, och hon var sedan sin tid som skolminister i mitten av 1970-talet väl förankrad i det skolpolitiska och skoladministrativa etablissemanget. Hennes sätt att arbeta politiskt präglades av lågmäld reflexion, pragmatism och en utpräglad fingertoppskänsla för vilka politiska möjligheter som faktiskt stod till buds, när visionerna och ambitionerna konfronterades med verkligheten, antingen denna representerades av en "trögrörlig" lärarfacklig opinion, ett dekret från finansdepartementet eller en "bångstyrig" utskottsgrupp. Den bild av Lena som företrädare för enhetlighet och likformighet, som motståndare tyckte om att måla upp, fann jag orättvis; jag slogs från början av hennes öppenhet för alternativa lösningar och för att ompröva etablerade "sanningar". Som chef för departementet var hon med sin mjuka men, när det behövdes, ändå auktoritativa framtoning en stor tillgång.

Bengt Göransson var en genuin folkrörelseman, både yrkesmässigt och ideellt, men saknade utbildningspolitisk erfarenhet. Han

kom som ett yrväder in i skolvärlden, och han vinnlade sig också om den rollen. Vilken oro spred sig t.ex. inte i leden, när Bengt vid vår första visit på SÖ förklarade för den församlade chefskretsen, att han såg sig som ett medborgarnas värn mot byråkratin?

Vad som utmärkte Bengt Göransson i hans roll som "folktribun" var framför allt en reaktion mot "flummet", mot de dimridåer, som ett pedagogiskt fikonspråk och ett teknokratiskt konsultspråk tenderade att lägga över skoldebatten, och mot den instrumentella och företagsekonomiska syn på skolan och undervisningsprocessen, som börjat sprida sig. Genom att han samtidigt var en utomordentlig talare och en skärpt debattör, som inte minst njöt av att gissla åsikter och attityder som han ogillade och argument som han fann ogenomtänkta, blev han en nyttig "väckarklocka" både för dem som byggt luftslott av skolreformernas honnörsord och för dem som fångslats av en mera marknadsmässig syn på skolan och dess verksamhet.

I den interna debatten i departementet kunde Bengt – på gott och ont – fritt ge uttryck för sin närmast intuitiva lust att ifrågasätta och debattera. För tjänstemän som var vana vid ett mera traditionellt statsrådsbeteende vållade detta vissa svårigheter. Efter någon tid spred sig dock en viss insikt om hur man borde hantera de göranssonska egenskaperna och karaktärsdragen: Man borde vid föredragningar akta sig för att alltför tidigt förorda det som man egentligen ville. Bengts oppositionslusta ledde ofta till att han avvisade det som han uppfattade som tjänstemännens huvudförslag. I stället borde man börja med att framställa ett par mer eller mindre omöjliga alternativ som tänkbara för att därefter, sedan statsrådet fått avagera sig på dem, tillsammans med honom komma fram till det som man egentligen ville.

Bengt Göranssons sätt att revoltera mot den gängse skoldebatten och mot en del tendenser i tiden – i förening med någon liten benägenhet att "idyllisera" en svunnen tids skolförhållanden – kunde ge intrycket att han också ideologiskt representerade ett trendbrott. Detta var emellertid till stor del en synvilla. I sin uppfattning om skolans funktion i och för det demokratiska samhället stod Bengt fast på den svenska folkbildnings- och folkskoletraditionens grund, och han markerade från början starkt perspektivet "en skola för alla" genom att göra utslagningen i grundskolan till sin första stora fråga.

I de utbildningspolitiska ställningstaganden, som berörde båda statsråden, var det heller aldrig någon verklig dissonans dem emellan, även om det ibland på grund av olika infallsvinklar och olika referensramar krävdes en del diskussion för att skapa en gemensam bas. Den svåraste stötestenen var kanske 1985 års proposition om reformering av grundskollärautbildningen. Lena Hjelm-Walléns ambition var att i en ny utbildning förena klasslärar- och folkskoleseminarietraditionen med ämneslärar- och universitetstraditionen, något som ju den sammanhållna högskolan givit nya förutsättningar för. Som en av arkitekterna bakom 1977 års högskolereform hade jag för min del lätt att fångas av denna möjlighet att åstadkomma en förnyelse över tidigare stängda institutionella gränser. Däremot har jag ett intryck av att Bengt Göransson egentligen tyckte att det var klåfingrigt att försöka överbrygga den historiska klyftan – de båda traditionerna borde få leva vidare var för sig.

Styrnings- och ansvarsfrågor tornar upp sig

När det gällde decentralisering och ändrad ansvarsfördelning inom skolans område, frågor som blev alltmer aktuella under den här perioden, hittade man förvisso inte Bengt Göransson på barrikaderna. Hans skolpolitik byggde på en fast övertygelse om behovet och värdet av statsmakten som normgivare i ett i bokstavig mening nationellt skolsystem. Bengts återhållsamma hållning gentemot förslag som syftade till att öka det lokala inflytandet skulle jag få erfara ännu mer konkret några år senare, under min SÖ-tid.

Vid regeringsskiftet 1982 hade ju 1979 års beslut om en ny läroplan för grundskolan (Lgr 80) och 1981 års beslut om den statliga skoladministrationen just trätt i kraft. Lgr 80 hade utretts och beretts omsorgsfullt under flera år, och skolministrar från fyra olika partier hade i olika skeden "välsignat" arbetet. Här fanns det alltså anledning att räkna med några års arbetsro. Beslutet om nyordning för den statliga skoladministrationen hade efter flera års utredande lett till en viss renodling av rollfördelningen mellan stat och kommun liksom mellan SÖ och länskolnämnderna, men de två heta potatisarna i sammanhanget – statsbidragssystemen och huvudmannaskapet för lärarna – hade man inte vågat röra i. Här fanns det alltså utrymme för fortsatta förändringar.

Till nyheterna vid 1982 års regeringsbildning hörde inrättandet av Civildepartementet med Bo Holmberg som chef och med huvud-

uppgiften att leda förnyelsen av den offentliga sektorn, vilket bl.a. innebar avreglering och ökad frihet för de kommunala huvudmännen för olika verksamheter. Som ett led i detta fick Stat-kommunberedningen – under ledning av Holmbergs statssekreterare Claes Örtendahl – i uppdrag att initiera s.k. frikommunförsök. Ett antal kommuner skulle få dispens från "hämmande" statliga regler, i princip inom alla departements ansvarsområden, och erfarenheter från denna ordning skulle sedan läggas till grund för generella reformer. Det är självklart att man i detta sammanhang kastade lystna blickar mot skolan, en tung del av den kommunala sektorn, som också upplevdes som starkt centralreglerad och svår att påverka både för de kommunala huvudmännen, för medborgarna i allmänhet och för – som det hette med civildepartemental terminologi – brukarna.

Claes Örtendahl inledde en charmoffensiv gentemot mig. Hans utgångspunkt var enkel och låg i själva verket nära den som kom att ligga till grund för reformerna några år senare: Vi borde frigöra oss från de historiska bindningarna i regelsystemet och förutsättningslöst fundera över vilka regler som verkligen behövdes för att garantera de nationella målen. Jag hade inte svårt att principiellt ansluta mig till detta synsätt, och vi hade från Utbildningsdepartementets sida inget emot att pröva dispensansökningar från presumtiva frikommuner i denna anda. Men vi hade ett par viktiga reservationer.

För det första var läroplansfrågor och pedagogiska frågor enligt vår mening inte något som primärt berörde förhållandet mellan stat och kommun. Det såg vi som angelägenheter mellan statsmakterna och skolans personal. När exempelvis en av de första dispensansökningar, som kom in, innehöll en begäran att få sätta betyg i flera årskurser än de föreskrivna, vägrade vi att hantera detta i frikommunsammanhanget. För det andra insåg vi förvisso att den statliga regleringen av lärare och det till den kopplade statsbidragssystemet för grundskolan i princip hörde till Stat-kommunberedningens område. Men huvudmannaskapet för lärarna var enligt vår – och med all säkerhet även de fackliga organisationernas – bestämda uppfattning inte något som man kunde bedriva försöksverksamhet med. Att tänka ut särskilda försöksstatsbidragssystem var i detta läge också både principiellt och praktiskt mycket vanskligt. Vår ståndpunkt innebar därmed i sak, att de viktigaste delarna av den

nationella regleringen av skolan måste undantas från frikommunförsöken.

Att detta inte var särskilt lätt att svälja för Civildepartementet är givet, särskilt med tanke på att huvuddelen av de förslag som kommit in från intresserade kommuner låg inom de områden som vi ville utesluta. Till slut nåddes emellertid en uppgörelse: Vi lovade från utbildningssidan att göra allt vi kunde. Jag blev som ende statssekreterare från ett fackdepartement ledamot av Stat-kommunberedningen, och en särskild expert anställdes för att arbeta med skolfrågorna för beredningen. Vidare tillsattes en arbetsgrupp under min ledning för att utarbeta ett schabloniserat statsbidragssystem för gymnasieskolan.

När jag våren 1985 vid SÖ:s chefskonferens kunde presentera det samlade resultatet av Stat-kommunberedningens arbete inom skolområdet, torde få ögonbryn ha höjts. Det var fråga om ett antal dispenser som i ett vidare skolpolitiskt perspektiv måste betraktas som skäligen ointressanta. Och det nya statsbidragssystem för gymnasieskolan, som infördes på grundval av den nämnda arbetsgruppens förslag, blev visserligen schabloniserat, men samtidigt – eftersom vi ansåg oss tvungna att ta hänsyn till de varierande kostnaderna för olika slags gymnasieutbildning – betydligt mera komplicerat än sin föregångare. De djärvare greppen återstod alltså fortfarande att ta.

Vid mitten av 1980-talet kände vi trots allt inom departementet ett behov av att föra de principiella diskussionerna om skolans styrning vidare. Trycket från kommunhåll att göra något mera genomgripande i fråga om statsbidragen var starkt, och lärarfrågorna pockade på en lösning som var mera "i tiden". Även läroplansfrågorna hade blivit aktuella igen. I förlängningen av den försöksverksamhet på gymnasieområdet, som initierats som följd av Gymnasieutredningens förslag, kunde man ana en ny läroplan för denna skolform. En sådan plan måste ju skrivas med helt andra förtecken än 1970 års. Dessutom hade många – däribland jag – kommit till insikt om att också Lgr 80 hade påtagliga brister när det gällde att klargöra ansvars- och rollfördelningen mellan olika nivåer och aktörer. Det var en läroplan som hade många förtjänster, men den var – med sin blandning av stort och smått och av innehållsliga, organisatoriska och pedagogisk-professionella frågor – alldeles för pratig och oprecis för att passa i målstyrningens tidevarv.

Sammanfattningsvis var det dags att ta ett initiativ i styrningsfrågan. Så skedde också i början av 1986. Tre fristående experter – en pedagog och läroplansteoretiker (Ulf Lundgren) och två erfarna skoladministratörer (Lars Du Rietz och Olof Wennås) tillkallades för att inom departementet ta fram underlag för en politisk beredning. Den sten som jag därmed varit med om att sätta i rullning skulle jag i annan egenskap få möta på dess väg, för att inte säga ryckas med av.

Arbetsgivarproblem

Parallellt med arbetet i Stat-kommunberedningen diskuterades i avtalsrörelserna, och mer eller mindre kontinuerligt också däremellan, frågan om ett nytt lärararbetstidsavtal. I Arbetsgivarverkets styrelse var jag – på grund av skolans kvantitativa dominans och speciella ställning – den ende företrädaren för ett fackdepartement. Vi gjorde intensiva försök att hitta öppningar hos lärarfacken för att komma ifrån ordningen med reglering av enbart undervisningskyldigheten och närma lärarnas arbetstidsförhållanden till vad som gällde för offentliganställda i övrigt. Min inspiration i dessa frågor hämtades inte minst från det arbetstidsavtal, baserat på årsarbetstid med tak för antalet undervisningstimmar för olika kategorier, som jag under den här perioden var med om att förverkliga för högskolelärarnas del. Den modell för arbetstidsreglering som universitetens professorer med sin månghundraåriga frihetstradition kunnat acceptera borde, tyckte jag, inte vara omöjlig för gymnasieskolans och grundskolans lärare.

Efter vissa olyckliga presentationer av idéer från arbetsgivarvidan kom dock diskussionen att alltför mycket handla om närvaroplikt och kontorsarbetstid, och det blev psykologiskt omöjligt att komma någon vart med läraropinionen. Med all säkerhet hade det gått bättre, om vi hade haft pengar att sockra våra bud med. Så var emellertid inte fallet. Bengt Göransson, som ju till slut var den som ur sin "kassa" skulle få betala priset för ett nytt avtal, var i själva verket sval inför en förändring. Han ansåg att man borde nöja sig med att reglera undervisningskyldigheten, eftersom det var den enda del av lärararbetet vars utförande det verkligen gick att kontrollera.

Att företräda skolan i Arbetsgivarverket var inte problemfritt. Det fick jag erfara våren 1986, när stridsstämningen i de offentliga

förhandlingarna trappades upp. Staten och kommunerna samverkade nära i denna avtalsrörelse. Sedan arbetstagar sidan genom ett omfattande strejkvarsel riktat ett dråpslag mot den kommunala verksamheten, blev Kommun- och Landstingsförbundens tryck på att staten skulle lockouta lärarpersonal mycket starkt.

Det hade naturligtvis varit enkelt för mig att freda samvetet i förhållande till skolvärlden genom en reservation, men jag valde efter en del inre kval att "spela med", när Arbetsgivarverket – i det gällande systemet i och för sig helt logiskt – beslöt om en lärarlockout. Till mitt beslut bidrog att SACO/SR faktiskt tagit ut lärare inom vårdområdet i gymnasieskolan i strejk. Detta hade man gjort utan någon hänsyn till att det äventyrade vårterminsbetygen för de berörda eleverna. Jag såg till, att statens lockout av lärare inte kom att avse betygsättningen och förberedelserna för den. Reaktionen blev ändå mycket kraftig, och jag fick ägna många timmar åt samtal och brev från upprörda lärare, som ansåg att jag svikit skolans intressen. Jag förstod dem väl och kände mig ovanligt byråkratisk, när jag skulle försöka förklara att skolans intressen i det här fallet fått offras i ett s.k. större sammanhang, som gällde hela den offentliga avtalsrörelsen. Stridsåtgärderna avblåstes före läsarets slut, men jag lovade mig själv att inte flera gånger medverka till att skolan drabbades på detta sätt.

Adolf Fredrik-striden

En fråga, som på ett formellt plan inte alls berörde förhållandet stat-kommun men som ändå blev en delikat affär mellan Regeringen och Stockholms kommun, gällde lokalerna för Adolf Fredriks musikskola. Skolstyrelsen i Stockholm hade efter många turer beslutat att flytta skolans verksamhet till en söderförort, Västertorp, därför att det ansågs för dyrt att renovera de befintliga lokalerna. Enligt min och många andras bedömning var detta ett grundskott mot den ställning som kulturinstitution – till glädje för både stockholmare och andra – som Adolf Fredrik byggt upp under lång tid. Skolans rekrytering av elever från hela Stor-Stockholm skulle äventyras och dess samverkan med Operan och andra musikinrättningar skulle väsentligt försvåras, om den centrala lokaliseringen gick förlorad.

Debattens vågor gick höga, kulturarbetarna rasade och protestlistor strömmade in från hela landet. Jag kunde inte låta bli att enga-

gera mig i debatten och gå med i ett och annat demonstrationståg. Jag gjorde det som medborgare i Stockholm och inte som statssekreterare, men det gick naturligtvis inte att tänka bort min position i Utbildningsdepartementet, och mitt engagemang kom därför att väcka visst uppseende. Bengt Göransson hade aldrig något att erinra mot det; däremot gav han mig i ett kritiskt läge rådet att bära mörka glasögon, när jag passerade Stadshuset. I statssekreterarkretsen hade jag i denna fråga gott sällskap av Jan O. Karlsson, som under ett antal år stått den socialdemokratiska ledningen nära. Vi hade en känsla av att det fanns statsråd som sympatiserade med oss, även om de inte ville ge uttryck för någon uppfattning offentligt.

Det hela utvecklades till en symbolfråga, där både bilden av socialdemokratin i allmänhet som en betongrörelse utan förmåga till lyhördhet och bilden av den socialdemokratiska skolpolitiken som fientlig till mångfald och alternativ sattes på prov. Till slut insåg Olof Palme situationens allvar, och förhandlingar upptogs om ett statligt bidrag till de merkostnader som enligt kommunens mening skulle uppstå, om Adolf Fredriks lokaler skulle renoveras, så att skolan skulle kunna stanna. Vid en minnesvärd överläggning mellan statsråden Palme, Feldt och Göransson med medarbetare i oktober 1983 beslöt att regeringen skulle anslå 10 milj kr för detta ändamål. Inte utan tillfredsställelse drog jag mig tillbaka till mitt rum för att egenhändigt författa den presskommuniké som förklarade Regeringens kulturpolitiska motivering för sitt inbrott i en kommunal skolfråga.

Till SÖ

Vid årsskiftet 1985/86 blev en omorganisation av statssekreteraruppgifterna inom Utbildningsdepartementet aktuell, detta sedan min forskningskollega Kerstin Niblaeus utnämns till verkschef. Ordningen med en statssekreterare som ansvarig för högskolan och en annan som ansvarig för forskningen – delvis under utbildningsministern, delvis under Ingvar Carlsson, som var samordnande forskningsminister – hade inte fungerat bra. Regeringen, där Lennart Bodström i oktober 1985 efterträtt Lena Hjelm-Wallen som utbildningsminister, ville i detta läge samla ansvaret för högskola och forskning hos en statssekreterare och ansåg det av psykologiska skäl viktigt att denna person hade forskarbakgrund. I samma veva utnämndes SÖ-chefen Lennart Orebag oväntat till landshövding. När

Lennart Bodström på ett elegant sätt informerade mig om dessa båda sammanfallande omständigheter, insåg jag med detsamma vad klockan var slagen. Jag hade emellertid trivts utomordentligt i rollen som statssekreterare och behövde ett par dygn för att vänja mig vid tanken på att inte få tillbringa ytterligare en mandatperiod i regeringskansliet. Sedan meddelade jag dock att jag nappade på SÖ-kroken, och i början av februari utnämndes jag till generaldirektör och chef för Skolöverstyrelsen fr.o.m. den 1 juli 1986.

Erfarenheter av verksamhet hade jag från UHÄ. Statssekreterartiden hade gett mig kunskaper om skola och vuxenutbildning, som jag saknat 1982, ett kontaktnät inom skolvärlden och en fördjupad insikt i villkoren för samspel mellan departement och verk. Jag kände mig därför ganska väl rustad för mitt nya värv. På den ständigt återkommande frågan om man kunde vara SÖ-chef utan att ha arbetat i skolan svarade jag dels att ungefär varannan av mina företrädare faktiskt haft en ren ämbetsmannabakgrund, dels att min avsaknad av pedagogisk erfarenhet gjorde mig särskilt angelägen att lyssna till dem som hade sådan.

Jag hade – och har – en betydande tilltro till den svenska verksammodellen, där ämbetsverket fungerar som en expertmyndighet för sin sektor, i princip självständigt inom av Regeringen givna ramar men praktiskt i nära kontakt med sitt departement. För SÖ:s del gällde det nu att omdana verksrollen i linje med den fortgående överföringen av ansvar och befogenheter till kommuner och skolor. Utvecklingen från ett planerande, styrande och verkställande verk till ett utredande, uppföljande och utvärderande hade inletts med 1982 års reform, men det var bara ett litet steg.

Mitt budskap var från början klart: ”Förändringar kommer och måste komma, men vi skall avvakta resultatet av den politiska beredningen av styrningsfrågorna.” Jag hade alltså ingen ambition att på egen hand rumstera om i 1982 års organisation; i själva verket såg jag det som en fördel att få ett par år på mig för att lära mig verksamheten, dess kultur och dess människor. Däremot ville jag, så gott den politiska processen tillät, göra dem som arbetade i SÖ och länskolnämnderna medvetna om inriktningen av de kommande förändringarna, om att den övergång från regelstyrning till mål- och resultatorienterad styrning, som kunde förutses, måste få konsekvenser för uppgifterna på central och regional nivå. Jag höll

många interna uppbyggelsestäl på temat: ”Vi skall inte vara de som talar om hur det skall vara – vi skall vara de som vet hur det är.”

Läroplansinitiativ

En kombination av impulser gjorde att jag under min första SÖ-tid väckte en fråga som rörde utformningen av läro- och timplanerna för grundskolan.

Den ena impulsen kom från diskussionen om utslagningen och det förhållandet att alltför många lämnade den obligatoriska skolan utan nödvändiga baskunskaper. Jag hade fått stark sympati för idén att försöka definiera en kärna av kunskaper, som alla måste uppnå, och sedan fördela resurserna och organisera arbetet utifrån detta syfte.

Den andra impulsen kom från olika försök med s.k. jämkade timplaner. Jag hade bl.a. från Adolf Fredrik sett vilken betydelse en profilering mot ett särskilt ämne eller ett särskilt tema kunde ha som socialt sammanhållande ”kitt” för eleverna och för att ge identitet åt en skola och dem som arbetar där, och jag menade att en möjlighet till sådana profiler borde införas mera generellt utan att varje enskilt fall skulle behöva underställas Regeringens prövning. Det vanliga argumentet, att alternativ och profiler bara är en lyx för tätorter med många skolor, gick, tyckte jag, lätt att bemöta med en hänvisning till att också en glesbygdsskola kan skapa sig en nisch, hitta något som den är bäst på eller i vart fall ensam om. Jag var övertygad om att en sådan ordning skulle bidra till ett ökat engagemang i skolan och dess angelägenheter från både elever, föräldrar, skolpersonal och det omgivande samhället.

De här två tankelinjerna – att å ena sidan precisera en nationell kärna, å andra sidan öka det lokala utrymmet inom timplanen – ingick förening i ett förslag, som lades fram för SÖ:s styrelse våren 1987. Efter intressanta diskussioner anslöt sig styrelsen – som innehöll företrädare för såväl regeringspartiet som oppositionen – till huvudtankarna, som sedan presenterades i vår anslagsframställning i augusti. Bengt Göransson var emellertid inte beredd att aktualisera något som kunde anses innebära en revision av Lgr 80. Som jag tolkade det ville han så länge som möjligt hålla fast vid en läroplan, vars tillkomst haft ett brett politiskt stöd. Vad gäller timplanen ökade Regeringen visserligen något sin generositet gentemot jämk-

ningar i profilsyfte, men den förbehöll sig alltså rätten att pröva de enskilda ärendena.

Jag var övertygad också om att frågor om själva undervisningens organisation – hur anpassningen till enskilda elevers behov, förutsättningar och intressen skulle förverkligas och med vilken organisation i grupper och klasser arbetet skulle bedrivas – hörde till de pedagogisk-professionella domänerna. Dessa frågor borde därför enligt min mening överlåtas till lärare och skolledare i samverkan med elever och föräldrar – utan några pekpinnar eller restriktioner i läroplaner eller andra centrala föreskrifter. Bestämmelserna om alternativkurser – som dessutom inte var några kurser i egentlig mening, eftersom det inte fanns några kursplaner för dem – var med denna utgångspunkt ett främmande inslag i regelverket. Eftersom dessutom omsorgsfulla utvärderingar inte kunde peka på att alternativkurserna hade nämnvärd praktisk betydelse, föreslog vi att de skulle avskaffas. Också här visade sig emellertid skolministern vara en vän av status quo.

Sammantaget blev det alltså inte mycket av mina och SÖ:s initiativ i en riktning som bara ett par år senare framstod som naturlig för de flesta.

Våldet i skolan

Med mer eller mindre jämna mellanrum uppstår, i anslutning till enskilda händelser eller rapporter, en debatt om våldet i skolan. Så skedde i slutet av 1986. En myndighet med namnet Skolöverstyrelsen ger otvivelaktigt intrycket att vara den som i någon mening styr skolan, och följaktligen var det för massmedierna naturligt att vända sig till SÖ-chefen med frågan: "Vad gör ni?"

I dag skulle Skolverkets chef med all säkerhet kunna slå bort en sådan fråga med hänvisning till sin instruktion och det lokala ansvaret, och hans hänvisning skulle accepteras. För tio år sedan ansåg jag det – min övertygelse om arbetsmiljöfrågornas i grunden lokala karaktär till trots – nödvändigt att göra något för att visa att vi från SÖ:s sida tog frågan om skolvåldet på allvar. Ett försök till snabbinventering av problemens omfattning gjordes genom länskolnämndernas försorg, och därefter tillkallades en arbetsgrupp under min ledning, i vilken ingick förbundsordförandena för – de då tre – lärarförbunden, Skolledarförbundet och Elevförbundet samt förbundssekreteraren för Hem och Skola. Gruppen skulle fungera som

inspirationskälla och kontrollgrupp för en skrift med råd och tips till de berörda om hur skolvåld kunde förebyggas och hanteras i den lokala miljön.

Den skrift, som arbetet några månader senare resulterade i, kan i och för sig ha varit av intresse som uttryck för den samlade sakkunskapen på centralt håll i dessa frågor. Att jag nämner det hela här beror emellertid på att jag tycker att åtgärden på ett så utomordentligt sätt återspeglar den brytningstid i fråga om förhållandet mellan centralt och lokalt ansvar, som vi levde i vid mitten av 1980-talet: Å ena sidan en växande insikt att olika uppgifter och problem i skolan måste lösas på platsen i samverkan mellan skolans personal, elever och föräldrar, å andra sidan ett av den allmänna opinionen och medierna understött krav på åtgärder från centralt håll. Fanns det ett mer logiskt svar på detta än att den centrala myndigheten till sin hjälp inkallade de högsta nationella företrädarna för skolans olika huvudkategorier, i förhoppning att med deras hjälp kunna ge ett antal rekommendationer legitimitet på fältet?

Styrningsberedningen

Så blev det då dags för den parlamentariska Styrningsberedningen under ledning av Gunnar Svensson, som tagit över statssekreterarsansvaret för grundskolan, och med företrädare för samtliga riksdagspartier. Jag fick möjlighet att vara med som sakkunnig. Några förhoppningar om djärvare grepp fanns knappast; den göranssonska synen på värdet av statlig reglering var väl bekant, och centerns företrädare, Larz Johansson, deklarerade dessutom från början att han för sin del inte var beredd att diskutera huvudmannaskapsfrågan för lärarna. Därmed bortföll också incitamenten att tänka nytt i statsbidragsfrågorna. Beredningens diskussioner blev med dessa utgångspunkter förhållandevis oförargliga. De lade dock grunden för ett nytt – om än måttligt – steg på den väg som betydde ökad mål- och minskad regelstyrning och betoning av den statliga skoladministrationens uppföljnings- och utvärderingsroll. När jag – av alla – väckte frågan om att låta denna utveckling komma till uttryck genom en ändring av det alltmer missvisande namnet Skolöverstyrelsen, var det dock ingen av politikerna som nappade.

Otåligt väntade vi våren 1988 på den proposition som skulle bekräfta resultatet av beredningens arbete. Vid SÖ:s och länskolnämndernas traditionella vårkonferens i mitten av juni, denna gång

i Mariehamn, skulle Bengt Göranssons presentation av propositionen bli huvudnumret. När konferensen närmade sig, ökade emellertid osäkerheten om Bengts närvaro; han förklarade för mig att han inte tänkte komma, om han inte hade något att säga, d.v.s. om han inte fått klartecken för en proposition i styrningsfrågorna som han ville ha den. Vad som pågick bakom kulisserna var en kamp mellan Bengt och Kjell-Olof Feldt, där den senare och hans medarbetare ställde krav på mera långt gående förändringar än vad Styrningsberedningen föreslagit.

Diskussionen mellan Utbildnings- och Finansdepartementen har behandlats av Kjell-Olof Feldt i memoarboken *Alla dessa dagar* (s 351f)¹. Som redovisas där kom konflikten att fokuseras på frågan om kommunalisering av skolledartjänsterna. Feldt påstår att SÖ hörde till dem som motsatte sig en sådan förändring. Detta påstående saknar grund. Ingen hade tillfrågat oss och vi hade ingen anledning att ha någon uppfattning i denna typiskt politiska fråga. Däremot avvaktade vi med spänning resultatet. För min del var jag angelägen att genom proposition och riksdagsbeslut få underlag för de förändringar i den statliga skoladministrationen, som jag ansåg nödvändiga. Kvällen före Mariehamns-konferensen ringde Bengt Göransson mig och sade att han inte kunde komma – striden var alltså inte avgjord. Morgonen därefter höll jag i Bengts ställe ett en timmes anförande om vad den kommande propositionen skulle innehålla och om konsekvenserna för SÖ:s och länskolnämndernas del, och jag tror inte att jag hamnade särskilt långt från facit. Propositionen kom efter sommaren, och Bengt Göransson kunde då fira en temporär seger: Inga förändringar av huvudmannaskap eller statsbidragssystem föreslogs.

Lärartjänstfrågan

Den första årskullen grundskollärare utbildade enligt den nya ordningen skulle så småningom komma ut på arbetsmarknaden, och SÖ fick i uppdrag att komma med förslag till vilka tjänster som skulle finnas för dem. Direktiven utgick från att utbildningens organisation – med en inriktning mot årskurserna 1–7 och en mot årskurserna 4–9 – skulle återspeglas i två tjänster, svarande mot dessa inriktningar. Juristerna inom SÖ:s administrativa avdelning kom emeller-

¹ och i Bengt Göranssons uppsats i denna bok (red. anm.).

tid fram till att det skulle vara en fördel att ha en tjänst, inom vars ram den kommunala huvudmannen hade frihet att lägga ut uppgifter med hänsyn till omständigheterna. Deras argument var väsentligen praktiska, inte ideologiska, och jag fann dem tungt vägande. Därtill såg jag den tänkta konstruktionen som ett förträffligt sätt att markera att frågor om arbetsorganisation och arbetsfördelning i skolan borde lösas på lokal nivå.

En majoritet i SÖ-styrelsen ställde sig bakom förslaget om en tjänst, och vi gav in det till Regeringen. Föga oväntat gick dock Bengt Göransson emot det till förmån för den lösning som fanns i direktiven. På ännu en punkt hade alltså ett initiativ från SÖ:s sida till att minska den statliga regelstyrningen stött på patrull. Jag minns att Aftonbladet på ledarplats dömde ut de ”beskäftiga byråkraterna” på SÖ för deras påfund. Något år senare sällade sig tidningen till hyllningskören för den perssonska kommunaliseringen, som i och för sig gjorde frågan om en eller två tjänster inaktuell men som ändå på ett allmänt plan gav förutsättningar för just det lokala inflytande, som vi syftat till.

Nya tag med ny minister

I slutet av 1988 fattade riksdagen beslut med anledning av den göranssonska propositionen om skolans utveckling och styrning, och inom den statliga skoladministrationen lade vi oss i startgropparna för att äntligen få göra den översyn av organisationen, som detta beslut motiverade. Jag hade just börjat resonera med Bengt Göransson kring detta, när Göran Persson i början av 1989 inträdde i regeringen och fick ansvaret för skolfrågorna. Det stod från början klart att Persson hade både mandat och ambition att åstadkomma den övergång till en mål- och resultatorienterad styrning av skolan, som s.a.s. låg i luften. Hans konsekvens och tyngd, när han under sina första månader land och rike runt predikade sin ”dagordning” i detta syfte, var imponerande. Hans metod illustrerar hur mycket paketeringen av reformer betyder. Förändringar, som var för sig stötts, blöts och avvisats under ett antal år, gick plötsligt att realisera, när de blev delar i en helhet, vars syfte var enkelt och lättbegripligt.

Det stod klart att en hörnsten i ett systemskifte måste vara, att statsbidragens samband med lärarlöner och undervisningsorganisation upphörde. Detta förutsatte den förändring av huvudmanna-

skapet för lärare och skolledare, som ingen skolminister dittills velat eller vågat ta i. Det perssonska sättet att angripa huvudmannaskapsfrågan – via förhandlingar med lärarorganisationerna – var enligt min mening helt riktigt. Erfarenheten hade visat att det inte fanns förutsättningar för en rent politisk lösning, eftersom alltid något eller några partier skulle lägga större vikt vid sitt vänskapliga förhållande till lärarfacken än vid den principiella frågan om rollfördelningen mellan stat och kommun. Partierna måste alltså ställas inför fait accompli, och det kunde bara ske genom att skolministern visade upp en överenskommelse mellan Arbetsgivarverket och de fackliga organisationerna, där dessa accepterade en huvudmannaskapsförändring.

Den förhandlingsprocess, som Göran Persson initierade, var med sitt inslag av svallande, rent av hatiska, känslor smärtsam, men den var samtidigt nödvändig, något som också företrädare för de partier, som kritiserade den perssonska metodiken, senare har erkänt. Min enda invändning mot proceduren var, att jag fann det märkligt att Arbetsgivarverket i en så politisk fråga förhandlade enbart på grundval av informella kontakter med Utbildningsdepartementet. Jag sade till min kollega i SAV, Birger Bäckström, att jag i hans kläder skulle ha begärt ett formellt förhandlingsuppdrag från Regeringen, detta för att entydigt klargöra att ansvaret för kommunaliseringensinitiativet var politiskt. Denna mera konstitutionella aspekt förekom dock aldrig i debatten.

Sedan Riksdagen i december 1989 godkänt kommunaliseringpropositionen kunde arbetet med att förändra olika delar av regelsystemet intensifieras. Göran Persson valde att bedriva detta arbete inom departementet under ledning av sin statssekreterare Anitra Steen, det s.k. skolprojektet. Med tanke på frågornas genomgripande karaktär och den perssonska otåligheten att snabbt kunna presentera resultat var valet av arbetsform förstäligt, men det erbjöd vissa problem för mina medarbetare och mig. Vi utlovades vid arbetets början att de olika ansvariga inom projektet skulle hålla kontakt med berörda inom SÖ, men det blev inte så mycket av detta. Frustrationen inom SÖ över att inte känna till eller att få höra rykten om vad som pågick blev stundom stark, och jag fick anledning att flera gånger påpeka för Persson och Steen, att det var viktigt att utnyttja den kompetens som fanns hos mina medarbetare och göra dem delaktiga i arbetet.

SÖ och länskolnämnderna i stöpsleven

Civildepartementet spelade fortfarande en viktig roll för skoladministrationens framtid. Nu gällde det dock inte förhållandet till kommunerna – där hade Utbildningsdepartementet tagit kommandot utan den regionala organisationen. Parallellt med det perssonska skolprojektet pågick en utredning som syftade till en kraftsamling hos länsstyrelserna och ett inordnande i dem av andra sektorer länsorgan, bl.a. länskolnämnderna. För både Göran Persson och och mig var en organisation på regional nivå en oundgänglig del av den organisation för uppföljning och utvärdering av skolan, som måste byggas upp, och vi lade ned stor möda på att övertyga våra civildepartementala motparter om att sambanden inom skolsektorn i detta sammanhang var av betydligt större vikt än sambanden mellan skolan och andra sektorer på den regionala nivån – även om vi naturligtvis inte förnekade att också sådana samband var viktiga. För Civildepartementet var emellertid detta en principalsak; att ge efter för ett sektoriellt intresse skulle öppna för framstötter också från andra sektorer och äventyra hela samordningsiden.

När striden stod som häftigast sommaren 1990, yppade Göran Persson och Anitra Steen för första gången för mig tankar på att göra en myndighet av länskolnämnderna och SÖ för att på så sätt ge tyngd åt kravet på samband mellan central och regional nivå inom skolväsendet.

Jag hade själv hela tiden haft denna lösning i bakhuvudet, men jag hade dragit mig för att lansera den ens internt, eftersom jag insåg hur lätt den av länskolnämndernas förtroendemän och tjänstemän skulle kunna uppfattas som "imperialism" från SÖ:s och min sida och därmed försvaga vår enade front mot Civildepartementet och länsstyrelserna. Men när skolministern förklarade sig beredd att driva denna linje, kunde jag inte undgå att entusiasmeras. Självklart skulle en direkt samordning av de centrala och regionala nivåerna ge den statliga organisationen bättre förutsättningar att fungera effektivt i förhållande både till statsmakterna och till skolor och kommuner. Jag behöll emellertid den information jag fått för mig själv i avvaktan på att Göran Persson skulle föra sin kamp med Bengt K.Å. Johansson till slut.

Att de förändringar som arbetats fram inom departementet – det förändrade huvudmannaskapet för lärarna, ett schabloniserat stats-

bidragssystem, en ny modell för läroplanerna och en betydande för-
enkling av regelverket i stort – skulle minska behovet av personal
inom den statliga skoladministrationen var uppenbart; frågan var
bara hur mycket. I det utkast till direktiv för den planerade organi-
sationskommittén, som jag under hand fick ta del av, angavs som en
utgångspunkt, att den totala personalstyrkan skulle halveras. Jag
insåg behovet av en riktpunkt för det arbete som skulle komma,
men hävdade ändå att kommittén borde få möjlighet att, område för
område, analysera personalbehovet i perspektivet av den förändrade
ansvarsfördelningen. Och jag avstod från att på detta stadium infor-
mera min omgivning om de departementala planerna.

Den socialdemokratiska partikongressen ägde rum i mitten av
september. Under en av dess första dagar ringde Göran Persson
upp mig och gav beskedet att han nästa dag inför kongressen tänkte
lansera sin avsikt att skapa en ny verksorganisation, där den cent-
rala och den regionala nivån skulle vara integrerade och den totala
personalstyrkan halverad jämfört med dagsläget. Han bad mig kalla
SÖ:s direktion och länskolinspektörerna till ett möte på departe-
mentet följande kväll. Jag fick klart för mig att vad som förestod
var ett utspel i tvisten med civilministern: att offentligt koppla en
rejäl besparing på "skolbyråkratin" till frågan om länskolnämnder-
nas uppgång i en ny verksorganisation, inte i länsstyrelserna, skulle
ge Persson ett ointagligt poängövertag inför regeringens ställnings-
taganden.

Jag hade knappt hunnit smälta beskedet, när Göran ringde igen.
Han ville kontrollera, om han skulle begå något formellt fel i för-
hållande till den berörda personalen, om han gick ut på det sätt han
tänkt sig. Mitt svar blev, att det inte fanns några formella hinder;
ett statsråd måste kunna göra politiska avsiktsdeklarationer på ett
partimöte utan att detta stred mot några lagar eller avtal. En helt
annan sak var om det var lämpligt att via massmedierna informera
också dem som direkt berördes av den planerade reformen. Men
den frågan ställdes inte. I Perssons bedömning vägde de internpo-
litiska och massmediala fördelarna tyngre än hänsyn av detta slag.
Så när vi på kvällen samlades hos skolministern för att tjänstevägen
få del av budskapet, var alla redan väl informerade genom de kon-
gressbevakande medierna.

Den väg som valdes för omorganisationen finns det mycket att
säga om, men mera från arbetsrättslig och personalpolitisk syn-

punkt än från skolpolitisk. Proceduren byggde på föreställningen,
att den nya verksorganisationen skulle representera något helt nytt
och dess uppgifter vara artskilda från det som SÖ och länskol-
nämnderna sysslat med. Det ansågs därför nödvändigt att säga upp
samtliga anställda och inte ge någon av dem företrädesrätt till an-
ställning i det som skulle bli Skolverket. Att denna föreställning var
överdriven ansåg jag redan då, och anser det än mer efter några års
iakttagelser av Skolverkets verksamhet.

Visst fanns det uppgifter hos SÖ och länskolnämnderna som helt
försvann i den nya ordningen, och visst blev det mer eller mindre
radikalt nya förtecken för andra uppgifter. Ändå går det inte att
hävda att verksfunktionen för skolan förändrades rent principiellt.
Mycket av det som Skolverket gör skiljer sig inte till sin karaktär
från det som SÖ och länskolnämnderna gjorde – eller var beredda
att göra, om de hade fått chansen efter ett politiskt beslut. Att i en
statsförvaltning, vars organisation och uppgifter mer eller mindre
kontinuerligt måste anpassas till en snabbt föränderlig omvärld,
sätta "rent hus"-metoden i system – i stället för att tro på de anställ-
das vilja och förmåga att utveckla sig och att anpassa sig till nya
förutsättningar – vore orimligt och skulle så småningom leda till
kaos. Vid senare omorganisationer inom andra sektorer har också
staten som arbetsgivare gått fram på ett mjukare sätt och haft större
intresse av att ta till vara kompetensen hos sina anställda. Hösten
1990 var det dock den hårda linjen som gällde, och det var bara att
bita i det sura avvecklingsäpplet.

För min egen del var situationen under ett par månader mycket
märklig. Jag var uppriktigt engagerad i den perssonska reformen
och höll en rad entusiastiska anföranden om det som skulle kom-
ma. Samtidigt hade jag, i motsats till alla mina medarbetare, som
fått veta att uppsägningar var att vänta, inte fått någon klarhet om
min egen framtid. Det fanns de som trodde, att jag skulle bli chef
för Skolverket. Och naturligtvis hade jag en ambition att äntligen få
genomföra de förändringar, som jag på olika sätt varit med om att
bädda för under ett antal år. Men samtidigt insåg jag hela tiden att
det skulle se märkligt ut, om den högste chefen av alla skulle
"räddas" till den nya ordningen; det är ju ändå chefsbyten som
brukar signalera förändringar. Alltnog, medan Göran Persson slet
med frågan – eller kanske med sitt samvete i förhållande till en

verkschef, som han trots allt måste ha upplevt ett visst stöd från – jobbade jag på.

Det var – typiskt nog – på en utlandsresa, i anslutning till ett möte med OECD-ländernas utbildningsministrar i mitten av november, som "förlösningen" kom. Jag hade vid min ankomst till Paris talat om för Göran att jag just före avresan undertecknat några hundra uppsägningsbrev till mina medarbetare. Och kanske var det denna indirekta uppfordran som fick honom att inse att sanningens stund borde komma också för min del. I vart fall utvecklade han i SAS-planet på väg hem med sedvanlig klarhet den logik som ledde honom fram till slutsatsen, att också verkschefen borde bytas ut. Och vad fanns att tillägga? Som det sedan stod i någon tidning: "Göran Persson säger att Erland Ringborg och han är helt överens om att Ringborg skall sluta." Beskedet betydde i alla fall att jag satt i samma båt som alla mina medarbetare. Möjligen gav detta en psykologisk fördel inför de sista månadernas mödosamma färd.

Erland Ringborg (f. 1942), statssekreterare 1982–86; generaldirektör SÖ 1986–90; utbildningsråd vid svenska ambassaderna i Bonn och Paris 1994.

Göran Persson:

"Vi gör tydligt var ansvaret ligger"¹

Den proposition som nu behandlas i kammaren skall bedömas utifrån sina skolpolitiska utgångspunkter. Det resultat som kammaren kommer fram till får ge de förutsättningar som avtalsrörelsen har att rätta sig efter. Något annat kan inte gälla.

Propositionen är förankrad i en skolpolitik som riksdagen ställde sig bakom i februari i år.

Den s.k. styrningsberedningen, som ledde fram till skolpropositionen, talade ju om att vi skulle arbeta för en skola som var målstyrd och decentraliserad och där vi successivt avreglerade det tunga och mycket omfattande regelverk som svensk skola är utrustad med. Det var den principiella inriktningen av vårens riksdagsbeslut. Det var det uppdrag som vi fick att hantera och det var också den uppmaning som vi vid det tillfället fick av riksdagen – att komma tillbaka med konkreta förslag till åtgärder – som gjorde att den målstyrning och decentralisering som riksdagen principiellt ställde sig bakom också fick praktisk, konkret innebörd.

Tyvär är det på det viset – vi talar om utvecklingen av den gemensamma sektorn i allmänhet men när det gäller skolan talar vi om utvecklingen *i synnerhet* – att när vi skall gå över från de principiella riktlinjerna till det praktiska, konkreta, handlandet kommer motsättningarna fram. Då har vi hittills alltid valt att inte handla, att inte göra någonting. De intressepolitiska motsättningarna har varit så starka att de har blockerat handlandet. De intressepolitiska motsättningarna har varit så starka att det partipolitiska fältet har rättat sig därefter. Ett mycket tydligt uttryck för den linjen är dagens

¹ Utdrag ur anförande i riksdagen den 8 december 1989 vid behandling av proposition (1989/90:41) om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare och övrig skolpersonal (Prot. 1989/90:42). Riksdagsdebatten skedde samtidigt med en avtalskonflikt och protester mot den föreslagna "kommunaliseringen". Skolministern skildrade själv ett år senare stämningen vid denna debatt: "Då var det fullsatt på läktaren och det var fullsatt i plenisalen. Man hade satt upp kravallstaket utanför riksdagshuset. Det var partiledare i talarstolen och min avgång krävdes både härifrån talarstolen och av skanderande talkörer utanför riksdagshuset."

frågeställning. Vi har under väldigt många år i svensk skolpolitik och svensk skoldebatt haft en diskussion om det rimliga i förhållandet att ha en sådan delning av ansvaret för skolans personal att det är kommunerna som är arbetsgivare men att det är staten som fastställer löner och anställningsvillkor.

Den 30 år gamla debatten har vi ständigt försökt ta upp. Men vi har aldrig vågat ta fram den för beslut. Det har lagt en trött hand över skolans organisation och utveckling. Jag vill påstå att detta är en anledning till att vi har haft en dålig utveckling för skolans personal under den gångna 15–20-årsperioden. Ingen kan komma och påstå att skolans personal har lett löneutvecklingen eller utvecklingen vad gäller personalvård, personalutveckling eller fortbildning – tvärtom. Många andra yrkesgrupper har gått förbi, de har gått om och dragit ifrån.

Det har blivit så, att egentligen ingen fullt ut har tagit ansvaret för den viktigaste resursen i skolan, dess personal. Alla som har sysslat med verksamhet inom privat näringsliv eller offentlig sektor vet att man, om ansvaret för en så viktig resurs som personalen delas på två, riskerar att få en passivitet som gör att man ständigt skyller på varandra. Det är den situationen som vi nu har i skolan, och det är den situationen som propositionen vill råda bot på. Det är alltså den situationen som vi bör komma bort från genom att skapa en situation där vi har ett tydligt arbetsgivaransvar för skolan och på så sätt ge maximalt goda förutsättningar för skolans viktigaste resurs – lärare och skolledare. Det är bakgrunden, och den diskussionen tycker jag att vi någon gång borde våga föra utan att ständigt hamna i ett läge där detta kopplas till intresseorganisationer och andra aspekter. Men nu är vi alltså där.

Jag tycker att det är bra att frågan kommer till ett avgörande, så att vi får ett utslag. Jag tror också att det är bra för skolans del, för det kommunala driftansvaret, om vi får ett utslag som innebär att vi renodlar personalansvaret. Det här är kontroversiellt också från den utgångspunkten att många har sagt att detta skulle innebära att den nationellt likvärdiga skolan skulle sättas i fråga. Om vi överger den statliga regleringen av lärarnas tjänster, får vi en situation där det nationellt likvärdiga i skolsystemet sätts i fråga, äventyras. Så har invändningen i sak mot förslaget låtit. Jag har hela tiden sagt att jag inte tror på den invändningen. Jag tror att det är fel att säga så.

Det är inte hur vi fastställer löner för lärargruppen som avgör om skolsystemet är nationellt likvärdigt eller inte. Det är andra, betydligt viktigare, faktorer som skall lyftas fram och göras tydliga i det perspektivet. Men vilka är då dessa? Vad bygger propositionen på i det avseendet? Ja, det är sex faktorer:

Den första och viktiga faktorn är naturligtvis en tydlig läroplan – riksdagens och regeringens sätt att lägga fast innehåll och metoder i skolans arbete. Den läroplan som vi har i dag antogs nyligen av riksdagen i stor politisk enighet. Det är en bra läroplan. Jag tänker då på läroplanen för grundskolan. Den är omfattande till sin natur. Den är skriven från den utgångspunkten att den också stötts av ett omfattande regelverk. Men om vi alla i en framtid vill ha färre regler, mindre av förordningar och mindre av styrning, hur skall då en läroplan se ut som uppfyller kravet på att den skall vara ett målstyrningsdokument? Det tittar vi just nu på inför den framtida gymnasieskolans läroplan. Där kommer man läroplanstekniskt att visa, och få visat, hur en läroplan formuleras i en situation där vi har en målstyrning av skolans verksamhet som inte stötts av en omfattande regelstyrning. Det är den första utgångspunkten för en nationellt likvärdig skola – en tydlig läroplan, som fastställs av riksdag och regering.

Den andra utgångspunkten är naturligtvis lärarutbildningen, som är likvärdig över landet och som utbildar i läroplanens anda – yrkesutbildningar som syftar till att förse skolans verksamhet med kunniga, professionella anställda. Det är ett oerhört viktigt instrument för att garantera en nationellt likvärdig skolverksamhet.

Den tredje faktorn som stöttar den nationellt likvärdiga skolan är fortbildningen. I dag har vi en fortbildningsverksamhet i skolan som inte alla gånger upplevs som konstruktiv och meningsfull. Det är få saker som vi satsar så mycket pengar på men som av dem som får ta del av den bemöts med skepsis. Då finns det faktiskt anledning att fråga sig om vi skall hålla fast vid en sådan hantering av fortbildningen – för så är det ju i dagens skola.

När vi talar om läraryrkets status tror jag att det, vid sidan av lönefrågor och arbetsmiljöfrågor, naturligtvis är det sätt på vilket vi erbjuder fortbildning som är en av de mest avgörande faktorerna när det gäller att hävda yrkets status. Fortbildningsverksamheten måste få växa i betydelse. På arbetsmarknaden i övrigt under 90-talet kommer fortbildningen att växa kraftigt. Det vet vi. Om då

lärargruppen skall hävda sin status, i jämförelse med andra yrkesgrupper, är det viktigt att också skolans fortbildningsverksamhet får växa i fråga om volym och kvalitet.

Det är också viktigt att en sådan fortbildningsverksamhet utformas utifrån vad den nationella likvärdigheten kräver. Även om lärarutbildningen är viktig är det på det viset att den grupp som arbetar i skolan huvudsakligen alltid kommer att bestå av lärare som finns där sedan några år tillbaka. Möjligheterna för dem att ta till sig nya arbetsätt och ytterligare kunskaper som gör deras arbete mera meningsfullt och innehållsrikt ligger i fortbildningssystemet.

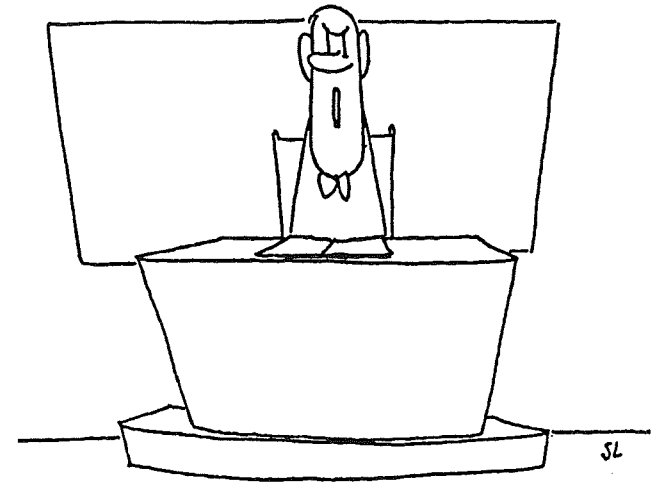
Fortbildningssystemet i en framtida decentraliserad skolverksamhet med ett kommunalt driftansvar måste bygga på den bedömning som läraren som enskild individ gör av vad han eller hon behöver ha för fortbildning. Det måste också bygga på vad man i det lokala sammanhang som läraren arbetar i, d.v.s. skolan, rektorsområdet eller kommunen, bedömer behövs i fråga om fortbildning för personalgruppen för att den skall kunna arbeta och nå de mål som riksdag och regering har lagt fast. Vidare bör fortbildningen användas för att vi från denna församling skall kunna skicka ut signaler till skolans verksamhet som påverkar den vardag som elever och lärare vistas i.

Därför är fortbildningsinsatserna en av de mest centrala faktorerna när det gäller att hävda en nationellt likvärdig skola.

Den fjärde faktorn i sammanhanget är ett statsbidragssystem som är specialdestinerat för skolans verksamhet. Jag skall ägna den saken litet extra uppmärksamhet, eftersom det tidigare här i debatten har pekats på uttalanden som nyligen har gjorts.

Varför bör skolan ha ett specialdestinerat statsbidragssystem? Ja, det behövs av två skäl. För det första har skolan en särskild uppgift i den gemensamma sektorn, en uppgift som skiljer den från annan verksamhet. Den uppgiften består i att skolan skall fostra en ny generation till dugliga samhällsmedborgare. Det är den viktigaste uppgiften i den gemensamma sektorn, och bara det motiverar att vi ser till att kommuner, oavsett vilken bärkraft de har i övrigt, har ekonomiska förutsättningar att klara uppgiften. Allt annat vore en oerhörd förlust för skolan i ett nationellt perspektiv.

För det andra bör skolan ha ett specialdestinerat statsbidragssystem därför att skolan är förknippad med en pliktlagstiftning. Om vi



DET ÄR ETT UPPRÖRANDE SKOLK HÄR
I KLASSEN. TROR NI ATT NI ÄR RIKS-
DAGSMÄN?

Skolöverstyrelsen var alltid ett tacksamt objekt för elaka tecknare men riksdagen uppskattades inte heller alltid. (Staffans Stollar 1971)

i denna församling har bestämt att föräldrarna skall se till att deras barn kommer till skolan vid sju års ålder är det också rimligt att vi ser till att kommunerna, oavsett vilka förutsättningar de har i övrigt, just för skolans verksamhet har ekonomiska möjligheter att leva upp till den pliktlagstiftningen.

Det är de två utgångspunkterna som motiverar ett specialdestinerat statsbidrag för skolan. De är starka, och de ligger fast, och på den utgångspunkten bygger den proposition som är framlagd för riksdagen.

Statsbidragssystemet i övrigt är moget för en reformering – det är inget tvivel om det – men om man skall reformera statsbidragssystemet i skolan vet alla som har sysslat med detta att knäckfrågan, grundfrågan, är hur man ser på tjänsterna, om de skall vara statligt eller kommunalt reglerade. Det är två helt skilda statsbidragssystem, beroende på vilken reglering man väljer. Det är därför som

det är viktigt också i det avseendet att den frågeställning som nu ligger på riksdagens bord kan avgöras, så att vi vet i vilken riktning statsbidragssystemet kan utformas.

Den målsättning som läggs fast i propositionen är att statsbidragssystemet skall ta hänsyn till de geografiska skillnader som finns i landet och till glesbygdskommunernas speciella bekymmer. Man skall i statsbidragssystemet fånga upp de handikappade elevernas speciella krav och också ta hänsyn till exempelvis hemspråkelever.

Den typen av kvalitativa, fördelningspolitiska inslag i dagens statsbidragssystem vill vi inte överge. Det är viktigt att kommunerna sinsemellan får den rättvisan för att kunna bedriva en vettig skolverksamhet. Men målsättningen är att i nästa skede, i nästa fas av statsbidragens hantering, när man väl har räknat upp pengarna till den kommunala verksamheten, kommunerna fritt skall få hantera de resurser som ställs till förfogande för skolverksamhetens bedrivande. Det är naturligtvis en dialog som skall föras mellan de professionella i verksamheten och de lokalt ansvariga tillsammans med elever och föräldrar.

Den femte utgångspunkten är ett utvärderingssystem och en uppföljning av skolans verksamhet, som i dag saknas. Vi vet inte varför man lyckas bra med skolverksamheten i en kommun och misslyckas i en annan. Vi har svårt att följa upp skolverksamheten i en skola jämfört med en annan skolenhet. Vi har t.o.m. svårt att jämföra klasser. Betygssystemet fungerar inte särskilt bra – det känner vi alla till.

Någon gång måste vi också ta tag i de frågorna, och om vi vill decentralisera driftsansvaret ut till skolenheter, rektorsområden och kommuner måste staten, riksdag och regering, om vi gör anspråk på att företräda ett nationellt likvärdigt skolsystem, se till att få signaler tillbaka, impulser från fältet, om hur insatserna för barn och ungdomar lyckas. Det vet vi inte i dag, och det är en brist.

Det är inte bara pedagogiska och sociala mål som skall fångas upp i ett sådant sammanhang. Det finns också organisatoriska lösningar som bör kunna föras från en kommun till en annan och från en skola till en annan. Där bör de ekonomiska insatser som görs av kommunerna i svenskt skolväsende fångas upp.

Jag tror att skolan har allt att vinna på att man lokalt får till stånd en omfattande debatt om varför just en kommun väljer att satsa mindre på skolans verksamhet jämfört med grannkommunen. ”Var-

för är vi snålare med läromedel och med skolmat? Varför har vi en sämre skolskjutsorganisation?” Den typen av jämförelser går i dag sällan eller nästan aldrig att göra, beroende på att den typen av utvärdering och uppföljning inte görs.

I en tid då alltmer av människors politiska engagemang utgår från vad som händer i den egna hembygden, är det en fördel om också skolan får vara med och blir bedömd i ett sådant sammanhang. Det är en fördel om skolans politiker lokalt ställs till ansvar för de beslut som de faktiskt har fattat och som i så stor utsträckning påverkar den vardag som lärare och elever arbetar i.

Ingen skall få mig att tro att utvecklingen kommer att gå i en riktning mot att alltmer återigen centraliseras – tvärtom. Decentraliseringen fortsätter av sin egen kraft, beroende på att den är kopplad till kunskaps- och kompetensuppbyggnad. Människor kan och vet mycket. De lägger sig i och ställer krav. Det gäller både de professionella och föräldrar och elever i skolans värld. De kommer att kräva inflytande, och vi måste anpassa våra system efter de förutsättningarna. Då är det viktigt att vi bygger upp en utvärdering och en uppföljning av samhällets största verksamhet, d.v.s. skolan, som i dag saknas.

Jag menar att ett naturligt tillfälle att göra detta är när vi nu renodlar driftsansvaret mellan stat och kommun. Då får vi också klart för oss vem det är som skall bära ansvaret för vad. De som är anställda i skolan får också tydliga möjligheter att rikta sina krav mot en arbetsgivare som faktiskt är synlig och finns på plats. All erfarenhet från all annan verksamhet tyder på att en sådan situation är till fördel för verksamheten. Utvärdering, uppföljning är alltså den femte hörnstenen i en nationellt likvärdig skola.

Den sjätte hörnstenen är behörighetsregler. Om jag hävdar att lärutbildningarna är viktiga gäller det naturligtvis också centrala behörighetsregler. De skall givetvis gälla också i fortsättningen. Det finns anledning, tycker jag, att understryka att den typ av mycket konstiga argument som har florerat – att om man fick en kommunal reglering av tjänsterna skulle vem som helst kunna bli lärare, tillsättningar skulle göras där hänsyn tagits till sådant som inte var relevant eller riktigt – är felaktiga påståenden. De är också kränkande påståenden gentemot landets kommuner, som faktiskt är Sveriges största arbetsgivare och klarar det arbetsgivaransvaret på ett utomordentligt bra sätt, precis som Larz Johansson sade förut i sitt för-

svar för den kommunala arbetsgivaren. De har tagit ansvaret på ett bra sätt för de grupper i skolan som man fått ett tydligt kommunalt arbetsgivaransvar för. Den senaste gruppen i det sammanhanget har varit våra skolchefer. Vi har också fått en överföring av tillsättningsförfarandet för vissa personalgrupper. Även det har gått på ett utomordentligt bra sätt. Behörighetsregler och meritvärdering skall naturligtvis gälla också i fortsättningen. De hör hemma i det här resonemanget. Där har vi de sex utgångspunkterna för en nationellt likvärdig skola. Detta skall politiken naturligtvis bygga på.

Hela detta resonemang, hela denna process, hämtar sin drivkraft i decentraliseringen. Vad står det för? Ja, decentralisering i gemensam sektor står för en situation där människor genom kompetensuppbyggnad, genom goda kunskaper faktiskt lägger sig i och har synpunkter på det vi presterar. Det är resultatet av en satsning på att lyfta hela befolkningen kunskaps- och kompetensmässigt. Det har vi gjort i vårt land. Resultatet låter inte vänta på sig. Man ser inte längre det skolan presterar som en nådegåva, något som man böjer sig inför och tacksamt tar emot. Tvärtom, det är en demokratisk rättighet och på den ställer man krav. Där lägger man sig i, och den processen har sin grund i kunskaps- och kompetensuppbyggnaden. Den kommer inte att sluta, den kommer att fortsätta med oförminskad kraft.

Om vi då inte förstår detta, utan tror att skolan också i fortsättningen, till skillnad från all annan verksamhet i samhället, skall kunna vara in i minsta detalj reglerad, ned till 20-minutersnivån, av den här församlingen, skolöverstyrelsen eller utbildningsdepartementet, kommer vi att få se att den styrorganisation vi har byggt upp för skolan överges på fältet för att den inte fungerar som det var tänkt i den vardag som läraren, eleven och föräldern möter ute i den enskilda skolan. Detta måste vi förstå och ta till oss. Om vi skall medverka i en sådan process, måste vi någon gång gå från dessa stolta deklARATIONER och vackra ord över till praktisk handling. Vi måste renodla ansvar, sätta upp mål och kräva utvärderingar.

Då säger någon: Kan vi inte göra detta på en gång? Varför bara ta fram en del och ha det andra i säcken, eventuellt köpa grisen i säcken? Det är inte så svårt att se, att om vi skall lyckas med att decentralisera driftsansvaret, måste vi faktiskt ta fasta på de beslut som riksdagen fattade i februari månad i år, vilka gav regeringen

konkreta uppdrag att göra vissa saker: ett nytt statsbidragssystem, en ny statlig skoladministration samt en utvärdering och uppföljning av skolans verksamhet. Om allt detta skulle bakas ihop till en jättelik ny reform, somt är regeringsfrågor och somt är riksdagsfrågor, skulle återigen hamna i ett ändlöst utredande. Vi skulle ständigt tvingas komma tillbaka och tillsätta nya delegationer och grupper som skulle få se över i vilken riktning saker och ting skulle gå. Vi måste någon gång i denna verksamhet våga ta fram frågor till avgörande, våga begära votering och våga se var majoriteten finns.

Samma sak gäller för gemensam sektor i övrigt. Skall vi orka utveckla, orka förändra måste vi inse att sådan förändring inte alltid sker utan motsättning, utan motstånd. Då är det de goda argumenten som skall få tillfälle att mötas och mätas. Jag tycker att det är rimligt, när vi diskuterar propositionen och dess innehåll, att det är de skolpolitiska utgångspunkterna som skall få vara avgörande för vad debatten skall handla om.

Fru talman! Låt mig sluta mitt anförande så här:

När jag träffar ungdomar i dag, finner jag att de inser att utbildningen är viktig. Det är en annan situation än vi hade för tio år sedan. Då var många präglade av den dysterhet som arbetslösheten förde med sig. Det var många som inte trodde att de skulle få ett jobb, att de skulle behövas. När jag i dag pratar med 15- och 16-åringar på grundskolans högstadium, säger de att det är nödvändigt att man sköter sig i skolan, "annars får jag inget bra jobb, annars kommer jag inte att få den plats i vuxenlivet som jag vill ha". Alla hittar inte dit, men situationen är radikalt annorlunda i dag än vad den var för tio år sedan. Förändringen på arbetsmarknaden har bidragit, men också förändringen i arbetssätt på grundskolans högstadium. Och värderingen i ungdomsgruppen sprider sig – att utbildning är viktig.

Den värderingen möter jag också när jag reser i landet och träffar dem som kämpar för sina regioner och bygder. Jag kommer ingenstans i dag utan att man säger: "Du har kommit till en skolkommun, välkommen." Det är inte alltid sant, det vet vi ju. Men det blir allt oftare sant. Och engagemanget går inte att ta miste på. Allt fler på det lokala planet inser att skall den här orten vara attraktiv, skall människor trivas och vilja bo här, så måste vi ha en skola som är bra, en utbildning som fungerar. Man satsar i dag betydande

kommunala resurser för att bygga upp en sådan verksamhet, och det sker också med betydande framgång. Den processen kommer vi inte att kunna stoppa, den processen sker av egen kraft eftersom dessa människor förstår hur sambandet ser ut och känner värderingen i ungdomsgruppen och i ungdomsgruppens föräldragrupp. Det innebär ett tryck på de lokala beslutsfattarna och de i sin tur vill förbättra och utveckla. Det är en oerhörd tillgång för skolan. Vi skall låta dem få den möjligheten, för hos dem finns naturligtvis mycket av kompetens som kommer skolan till del i den meningen att de många gånger bäst kan bedöma, tillsammans med dem som är professionella i skolans värld, vad som är bäst för utvecklingen just på deras ort.

Detta är värderingen lokalt och regionalt. Höj det till nationell nivå! Många talare har sagt detta förut i dag. Om man i ungdomsgrupper är klar över att utbildning är viktig, om man lokalt och regionalt allt oftare ser detta som den avgörande frågan för att hävda ortens eller regionens intressen, så är det ju också så på nationell nivå. Vi är alla medvetna om att detta är den faktor som bär nationen in i 2000-talet. När det gäller billig energi, billiga råvaror och allt sådant som förut har gett oss en särställning, har detta mer eller mindre upphunnits eller passerats av andra. Vad som blir nationens viktigaste resurs är naturligtvis de människor som lever och verkar här och de kunskaper de har, den förmåga och villighet de har att ta på sig nya arbetsuppgifter, möta nya uppmaningar, erövra nya världar. Där ligger naturligtvis fundamentet för skolpolitiken och för utbildningspolitiken. Det är utifrån ett sådant synsätt som renodlingen av driftansvaret för skolan skall ses – från utgångspunkten att detta är samhällets viktigaste verksamhet. Den förlorar på att vi har otydliga signaler om vem som gör vad. Den vinner på, har allt att tjäna på, att vi samlar oss till ett beslut där vi gör tydligt var ansvaret ligger.

Göran Persson (f. 1949), RL(s) 1979–84, 1991; skolminister 1989–91; finansminister 1994–96, statsminister 1996.

Beatrice Ask: Erfarenheter av ett regimskifte

Den borgerliga regering som tillträdde 1991 hade höga ambitioner inom skolpolitikens område. I regeringsförklaringen slogs fast att skol- och utbildningspolitiken skulle inriktas på "att stärka Sverige som kunskapsnation" och att under 1990-talet skapa "Europas bästa skola". Orden var väl valda och genomdiskuterade. Sverige har halvat efter när det gäller utbildningsnivå i flera avseenden. Framför allt den snabba kunskapsutvecklingen och ett alltmer internationellt samhälle ställer och kommer att ställa skärpta krav på alla. Detta med att "under 1990-talet skapa" ger en viktig upplysning om att regeringen var på det klara med att insatser på utbildningens område verkar på sikt. Det tar tid att förändra och se resultat, vilket inte alla vill erkänna. Media och oppositionen ägnade mycket tid åt att ställa frågor under hela mandatperioden om vi hade fått "Europas bästa skola", vilket givetvis inte var fallet. Däremot är jag helt övertygad om att arbetet lade en mycket god grund för att nå dit.

Ansvar för utbildningsfrågorna i regeringen hade statsrådet Per Unckel och undertecknad. Arbetsfördelningen var den att Per Unckel som departementschef ansvarade för högre utbildning, samefrågor, studiestöd och forskning. Jag hade som skolminister grundskolan, gymnasieskolan, vuxenutbildningen och folkbildningen på mitt bord. Arbetsfördelningen fungerade tämligen strikt, med skilda avdelningar etc. i departementets organisation. Dock strävade vi efter att se utbildning som en helhet med återkommande möten och träffar där vi informerade, diskuterade och debatterade hur olika frågor bäst skulle hanteras.

Eftersom den borgerliga regeringen bestod av ett samarbete mellan fyra partier ställdes stora krav på samordning inför regeringsbeslut. Huvuddelen av det arbetet leddes från departementets sida av statssekreterarna. I det och många andra avseenden är jag statssekreterare Odd Eiken ett stort tack skyldig. Utan hans kunskaper, tålmod och ärliga intresse av att förstå hur andra resonerar hade

vi inte hunnit med allt det vi faktiskt utträttade. Därutöver är det ingen tvekan om att sekreterarna från de olika partierna på det särskilda samordningskansliet i Rosenbad var såväl kunniga som ärligt intresserade av skolfrågorna. Det senare var betydelsefullt eftersom det många gånger blev "kö" i samordningen och "viktigare" frågor alltid måste tas först. Eftersom alla dessutom har synpunkter när utbildningsfrågorna väl tas upp till diskussion krävs tid, mycket tid.

Det nya styrsystemet för det offentliga skolväsendet, den nya organisationen av statens skoladministration, sektorsbidraget för skolan samt riksdagsbeslutet om gymnasieskolans reformering hade precis satts i sjön vid regeringsskiftet. Mängder av frågor och följdproblem kring detta fanns att hantera, men framförallt krävdes efter dessa främst organisatoriska grepp ett moderniserat innehåll i form av nya nationella riktlinjer för utbildningarna. Det nya styrsystemet för skolan ställde stora krav på tydlighet ifråga om mål och därtill kvalificerad uppföljning. När det gäller det senare återstår mycket att göra än idag. Vi var också inriktade på att höja målet för vart elever på olika nivåer skall nå, eftersom gedigen kunskap och kompetens blir allt viktigare både för individ och samhälle.

Tre huvudlinjer

Den borgerliga regeringens utbildningspolitik skall ses som en helhet där olika beslut och frågor hänger ihop. Tre huvudlinjer är tydliga och utgjorde grunden för mitt och mina medarbetares arbete. Den första uppgiften handlade om att sätta kunskaperna i centrum för skolans arbete. Statens uppgift måste vara att tydliggöra vad eleverna skall lära sig i skolan, inte att ställa krav på formerna för utbildningen. Den andra uppgiften gällde decentraliseringen. Att fullfölja den nya ansvarsfördelningen och framför allt se till att viktiga beslut inte fastnade på en ny politisk nivå i kommunerna, utan verkligen kom ut till de enskilda skolorna var viktigt. Den tredje uppgiften gällde valfriheten för elever och föräldrar.

Rätt och möjlighet att välja skola

De borgerliga partierna hade som en av de främsta frågorna i flera år drivit på om föräldrars rätt och möjlighet att välja skola. Att förverkliga det var en av de viktigaste uppgifterna, inte minst mot

bakgrund av det intresse och engagemang för valfrihet och fler fristående utbildningsalternativ som fanns.

En av de första propositionerna innebar därför att rätten att välja skola skrevs in i skollagen. Redan tidigare hade riksdagen beslutat om en formulering i skollagen som slog fast kommunernas skyldighet att ta hänsyn till elevers och föräldrars önskemål vid placering i skola. Vi menade dock att mellan "skyldighet att ta hänsyn" och rätt att välja finns en principiell skillnad av stor betydelse. Vidare att godkända fristående grundskolor fick garanterad rätt till minimibidrag per elev, populärt kallad skolpeng. Att åstadkomma rimliga villkor för fristående skolor som uppfyller bestämda krav var en del av valfrihetsarbetet. Men viktigt var också att öka valmöjligheterna i det offentliga skolväsendet. För att åstadkomma detta fastslogs i skollagen att när grundskoleelever skall fördelas på olika skolor skall utgångspunkten vara elevens val av skola. Önskemål om skola skall beaktas så långt som möjligt, men vid trängsel gäller närhetsprincipen. Vi ansåg det orimligt att elever som bor långt ifrån en skola skulle slå ut barn som bor nära i tidig skolålder. Kommunernas skyldighet att tillgodose elever och föräldrars önskemål begränsades dock om önskemålen skulle medföra betydande ekonomiska eller organisatoriska svårigheter. Den borgerliga regeringen ökade vidare möjligheterna att välja en kommunal skola i grannkommunen genom att göra hemkommunen skyldig att betala ersättning för elevens skolgång. Samtidigt passade vi på att ge elever som går sista året i grundskolan en obetingad rätt att gå kvar i sin skola, även om familjen flyttat från kommunen. Den gamla hemkommunen gavs rätt till ersättning för detta.

Fler fristående skolor

De snabba och positiva effekterna av valfrihetsreformerna överraskade även oss som länge förespråkade dem. En mycket påtaglig effekt av förändringarna var att antalet fristående skolor ökade dramatiskt. Vid regeringsskiftet 1991 fanns cirka 80 fristående skolor i Sverige. Hösten 1994 hade cirka 250 fristående skolor getts tillstånd och de allra flesta hade startat sin verksamhet. Andelen elever i fristående skolor fördubblades under samma tidsperiod. Alla undersökningar visade att stödet för reformerna var stort.

Bakgrunden till att vi moderater anser att rätten och möjligheten att välja skola är så central bygger på två grundläggande idéer. Den

ena handlar om individens frihet och ansvar. Rätten för enskilda människor att välja är som princip viktig, men också ansvaret, i detta fall föräldrans ansvar. Föräldrar som inte kan välja, kan inte heller ta ansvar för sina barns utbildning. Ur utbildningspolitisk synpunkt är föräldrarnas intresse för barnens skolarbete centralt. Vi vet att elevernas studieresultat påverkas positivt om föräldrar engagerar sig. Att stimulera ett aktivt val av skola är därför också en pedagogisk fråga.

Att sätta föräldrarna på undantag när det gäller skolan blir mot den bakgrunden helt fel. Det krav som måste ställas av samhället är att alla barn får gå i skola och kan ges en god grundutbildning. Min strävan i den konflikt som kan anas är att hitta en modell som stimulerar samarbete mellan hem och skola, vilket förutsätter att alla parter har ett rimligt inflytande. Det reella skolmonopol som växt fram i Sverige utgjorde ingen bra grund för detta. Att stärka föräldrarna var därför alldeles nödvändigt.

Den andra grundidén är övertygelsen att effekterna av det fria valet och många olika skolor skapar utveckling och dynamik. Människor som kan utöva ett inflytande skaffar sig bättre information och blir mer kritiska i ordets positiva bemärkelse.

Skolorna å den andra sidan blir mer lyhörda och mer alerta när de inte längre anvisas elever av tjänstemän i kommunen, utan måste vinna och behålla elevers och föräldrars förtroende. Jag har all respekt för att en del känner oro för konkurrens på skolområdet, främst därför att det är ovant. Den positiva sidan av myntet är dock att skolors förtjänster blir mer intressanta och väl kända.

En ganska vanlig kritisk invändning mot valfriheten som säkert bygger på något verkligt exempel är att skolledare skulle förneka att det finns problem, t.ex. mobbning på den egna skolan, för att inte riskera att förlora elever. Det är i så fall både kortsiktigt och felaktigt tänkt. För det första vet de flesta i alla fall om eventuella problem vid omgivningens skolor, vilket gör hysch-hysch mest pinsamt. För det andra, det intressanta vid val av skola är knappast ett aktuellt problem, utan främst med vilken kraft ledningen ingriper och förebygger svårigheterna. Attityden visar emellertid på hur ovan skolan är vid att kommunicera med omgivningen och undertonen är enligt min mening en föräldrad brist på tilltro till föräldrarna. Det går inte att behandla 90-talets föräldrar på det viset.

Att valfriheten ökat intresset för utbildningsfrågorna rent allmänt märks på många sätt. Numera är det vanligt att skolorna, vare sig de är kommunala eller fristående, aktivt informerar föräldrar och allmänhet om sin verksamhet. Det har blivit vanligare att föräldrar får information om olika skolor och utbildningsalternativ inför skolstart och studieövergångar. Tidningar som Dagens Nyheter och Svenska Dagbladet har börjat ge ut bilagor med temat "Utbildning" i vilka också information om alternativ inom grundskolan getts utrymme. Mässor ägnas åt olika utbildningsvägar, inte enbart på högskolenivå. Detta är en positiv utveckling som vi kommer att få se mera av.

Kvalitetskrav – inte godtycke

De borgerliga valfrihetsreformerna kombinerades med tydliga kvalitetskrav på alla skolor. En fristående skola som godkännts för fullgörande av vanlig skolplikt gavs rätt till bidrag. Tidigare innebar inte ett godkännande automatiskt stöd, utan frågan prövades i varje enskilt fall av regeringen.

Den nya ordningen fokuserade de krav Skolverket måste ställa för godkännande av fristående grundskolor. Särskilda villkor uppställdes bl.a. beträffande undervisningens innehåll och utformning, antagningsreglerna, lärarnas kompetens och Skolverkets tillsyn.

Det bidrag som skolorna garanterades fick en lagreglerad miniminivå. Enligt riksdagsbeslutet skulle 85 % av den genomsnittliga elevkostnaden i hemkommunen följa en elev som valt en fristående skola eller en grundskola i en annan kommun. Kommunerna skulle betala bidraget till respektive skola.

Till grund för bedömningen av nivån på skolpengen och för resonemang om elevavgifterna låg en utredning *Fristående skolor, Bidrag och elevavgifter* SOU 1992:38 gjord av skoldirektören i Stockholm Sven-Åke Johansson. Utredaren förordade en lägsta nivå på 75 % med rätt för friskolorna att erhålla extra medel för extra åtaganden samt ansåg att skäliga elevavgifter skulle få tas ut. Att regeringen till slut valde att lägga den garanterade bidragsnivån högre berodde framförallt på att vi ställde tuffa krav på friskolornas öppenhet och när det gällde avgiftsuttaget. Därtill insåg vi att det skulle bli utomordentligt svårt för fristående skolor att förhandla med kommunerna om extra ersättning, vilket verkligheten senare också bekräftade.

När det gäller nivån på det garanterade bidraget var det emellertid just en bedömning, inte en princip, vilket det senare kom att uppfattas som i debatten. Jag har inte heller fått några verkliga belägg för att fristående skolor "överkompenserats", vilket socialdemokraterna hävdade i debatten. Däremot har Skolverket senare i en rapport visat att kommunerna räknat ut sina genomsnittskostnader på olika vis och att det i flera fall lett till att skolor inte fått det bidrag de borde varit berättigade till.

Skäliga skolavgifter

Skolorna skulle vara öppna för alla. Det präglade också reglerna för elevavgifter. De skulle vara skäliga och fick inte ha en sådan nivå att de verkade segregera. För egen del anser jag att föräldrar också ur egen kassa skall ha rätt att bidra till barnens utbildning utöver vad det allmänna erbjuder. Om föräldrar vill ge sina barn något anser jag t.o.m. att det är bättre att de lägger lite extra på skolgång och böcker, än dyra leksaker och statusprylar. Däremot skall avgiftsfri undervisning ges i offentliga grundskolor och anslagen vara sådana att undervisning av god kvalitet kan ges. Fristående skolor som tar emot offentliga bidrag skall inte kunna få dubbel ersättning, utan elevavgifter skall avse sådant bidragen inte räcker till.

Uppfattningarna om fristående skolor som ges bidrag skall få ta ut avgifter varierar också bland borgerliga partier. Det är framför allt delar av folkpartiet som vill förbjuda elevavgifter, något som socialdemokraterna inte varit sena att utnyttja i debatten. I den borgerliga regeringen kom vi dock gemensamt fram till att möjligheten måste finnas. Vissa typer av pedagogik är dyrare, bl.a. när det gäller läromedel än traditionell undervisning, nystartade skolor kan ha initialkostnader som inte täcks av ett bidrag beräknat på offentliga genomsnittskostnader m.m. Dessutom är kommunala skolor i Sverige momsbefriade, vilket de fristående skolorna inte är.

Reformen fungerade för övrigt helt enligt intentionerna också när det gäller elevavgifternas utveckling. Många skolor tog inte ut några avgifter alls. För övriga gäller att avgiftsnivån sjönk som en följd av den förda politiken. 1991 var genomsnittsavgiften 7 100 kr per läsår. 1993 var motsvarande siffra 3 000 kr. Detta bekräftar att "förbud" eller ytterligare regleringar inte behövs. Föräldrar har

ingen lust att betala skolan två gånger, en gång via skatten och en gång frivilligt, utan följer noga vad som kan anses befogat och rimligt. Därtill kommer att alternativa skolor ofta har en social profil som gör det naturligt att begränsa kostnaderna.

Geografisk spridning

I 80-talsdebatten om fristående skolor hävdades ofta att frågan bara rörde storstäderna. För landsbygden var det ointressant, sades det. Utvecklingen i Sverige visar att det är fel. Idag finns fristående skolor i samtliga län. Av de 54 nya fristående skolor som startade höstterminen 1994 låg 14 skolor i glesbygd. I många fall handlar det om att byalag och andra själva startat skola där kommunen inget gjort. I andra fall har man räddat en skola som kommunen önskat lägga ner. Det finns också exempel på att kommuner inte lagt ner skolor, därför att föräldrarna då konstaterat att de i så fall avser att starta en egen.

Glesbygdsskolorna har skapat debatt bland kommunalpolitiker, även moderata. De vidgade möjligheterna att starta och driva fristående skolor innebär att det är svårare för kommuner att göra besparingar på skolbudgeten. "Reformen fördyrar", brukade det sägas. I ett kort och mycket kameralt perspektiv kan det vara riktigt, men skolorna fick mindre i bidrag än genomsnittskostnaden för motsvarande utbildning i hemkommunen. Om alla skolor drog ner sina utgifter med 15 % skulle den ekonomiska effekten bli betydande. De fristående skolorna drar inte heller de skolskjutskostnader som alltid måste dras ifrån den besparing som kan göras på nedläggning av en skola på landsbygden. Därtill kommer att förutsättningarna för en bygd att utvecklas ökar om det finns en skola som många sluter upp kring. Det engagemang och ansvarstagande som krävs för att driva en fristående skola, trots rimliga ekonomiska villkor, får inte glömmas bort. I ett längre perspektiv tror jag dessutom att vi måste ifrågasätta om det ligger någon ekonomi i de relativt stora skolor vi generellt strävar efter. Det är främst ämnesspecialiseringen som drivit fram detta, men frågan är om det alltid är nödvändigt och om insatserna motsvarar resultaten. Den tekniska utvecklingen innebär också nya möjligheter som kan ställa de traditionella ekonomiska resonemangen på ända.

Pedagogisk variation

De nya fristående skolorna i Sverige är av olika slag. Montessori- och Waldorfpedagogik präglar ca 1/3. Ungefär lika många skolor har en allmän inriktning och den resterande tredjedelen utgörs av konfessionella och internationella skolor. Studerar man de ansökningar som ännu inte prövats kan man konstatera att det framförallt är de allmänna skolorna som ökar i antal och andel. Det visar att intresset för fristående alternativ är stort även bland föräldrar som inte har en omedelbar anknytning till en särskild organisation.

En viss besvikelse är dock att den pedagogiska kreativiteten inte är högre. Det är visserligen något som är svårt att värdera, eftersom mycket görs i det tysta. De traditionella skolorna utgör inte någon homogen massa vare sig bland de fristående eller de kommunala skolorna. Förhoppningsvis ger de nya läroplanerna, valfriheten och friskolor med tiden nya alternativ. Modern forskning om inlärning, ny teknik för kommunikation och samhällets utveckling i stort borde ge mer inspiration och fler utmaningar. Se bara vad som hänt inom undervisningen för handikappade elever över några decennier – det är något att vara stolt över. Tänk om vi kunde åstadkomma samma lyft för alla elever.

Positiva erfarenheter

Att utvärdera reformer är svårt. Det gäller i synnerhet när de inte hunnit verka under särskilt lång tid. Några effekter har jag emellertid redan nämnt. En väsentlig sak att understryka är också att varken antalet fristående skolor eller antalet elever i dessa ger besked om hur många som haft glädje av valfriheten. Vi vet inte hur många som övervägt ett alternativ, men till slut fastnat för någon av de kommunala skolorna. Vi vet inte heller hur många som valt bland olika kommunala skolor.

Helt klart är emellertid att valfriheten är viktig för elever och föräldrar. I en undersökning som Skolverket lät genomföra 1993 (TEMO) sa 75 % att de hört talas om möjligheten att välja skola, hälften ansåg (redan då) att de kände till vilka alternativ som fanns att tillgå. 82 % ansåg att det är rätt att elever och föräldrar får välja skola. Sedan dess har många skolor tillkommit och information om kommunala och fristående skolor har förbättrats.

Nya läroplaner

All utbildningspolitik handlar om ett långsiktigt arbete. Många politiker före mig har varit kritiska till de treåriga mandatperioderna såsom alltför korta. När det gäller arbetet med att ta fram nya läroplaner, kursplaner och ett nytt betygssystem, vilket vi gjorde var det mer än tydligt.

En naturlig följd av riksdagsbeslutet om en ny ansvarsfördelning för skolan var framtagande av nya nationella riktlinjer. En läroplanskommitté hade tillsatts och påbörjat arbetet. Vid regeringsskiftet ändrades kommitténs sammansättning och direktiven gavs ett ändrat innehåll. Ordföranden Ulf P. Lundgren, tillika generaldirektör vid Skolverket samt departementsrådet Boo Sjögren kvarstod. Nya ledamöter i kommittén blev departementsrådet Kerstin Thoursie samt professor Tor Ragnar Gerholm. Till huvudsekreterare förordnades studierektorn Berit Hörnqvist.

Att regeringen valde att ändra kommitténs sammansättning hade flera förklaringar, dock inga särskilt politiska. Vi ville minska kommitténs storlek och koncentrera arbetet kring skolans huvuduppgifter. En väsentlig förändring av direktiven var att vi begärde nya läroplaner för grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen, medan den tidigare regeringen talat om mål och riktlinjer för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet. Vi ville ta fram nationella riktlinjer för det samlade skolväsendet i ett sammanhang, men också markera den principiella skillnaden som ligger i att grundskolan är obligatorisk för alla barn, medan barnomsorg är något föräldrar väljer själva.

En övergripande målsättning för arbetet skulle vara höjd kvalitet i utbildningen "genom att ämnenas ställning" skulle förstärkas. En annan var hur undervisningen i svenska och övriga språkprogram skulle kunna förbättras. "Därvid skall också övervägas om ytterligare ett språk skall införas som obligatoriskt ämne och ett tredje språk erbjudas som tillvalsämne eller om en modell motsvarande den nuvarande med dubbelt tillval är att föredra. Det bör även övervägas från och med vilken årskurs de nya språken skall ingå. Kommittén bör i sina överväganden utgå från att undervisningen i engelska skall börja i årskurs 1 samt överväga om undervisning i B-språk skall kunna erbjudas tidigare än idag".

Bred remiss

Kursplaner resp riktlinjer för sådana skulle utformas för att möjliggöra införandet av målrelaterad betygsättning och kommittén skulle utgå från att betyg skulle ges tidigare. Vad gäller betygen förutsattes att läroplanskommittén skulle samråda med den parlamentariska betygsberedning som arbetade parallellt.

När läroplanskommittén i september 1992 överlämnade sitt betänkande *Skola för bildning* SOU 1992:94 skickades detta ut på "bred" remiss. Redan i den interna diskussionen om nya direktiv och sammansättning och tidsramar för arbetet betonade jag att det måste finnas tid för ett gediget remissarbete och för att gå igenom och ta intryck av inkomna synpunkter. Så blev det och diskussionen såväl om direktiven som kommitténs förslag blev intensiv på ett par punkter. Främst gällde det timplanerna där olika ämnesföreträdare, föga förvånande önskade mer tid.

Läroplanskommitténs förslag till timplan gav mycket förenklat 8 % av den garanterade undervisningstiden vardera till elevens val resp. skolans profilering. Svenska, främmande språk samt matematik gavs ökad timtid, medan andra fick minskad garantitid. Debatten om betydelsen av slöjd, hemkunskap och idrott som var bland de ämnen som fick reducerad tid gav många synbara bevis inte minst i posten och vid uppvaktningar av olika slag. Många kloka synpunkter framfördes och särskilt bra tyckte vi det var att många, många barn och ungdomar hörde av sig.

Överdrifter av alla de slag fanns det exempel på i debatten. Jag kommer ihåg en uppvaktning av hemkunskapsföreträdare där en person framförde att ämnet var viktigt för "förståelsen mellan människor och därmed världsfreden", varvid jag inte kunde låta bli att fråga om man inte fick vara nöjd om eleverna lärde sig göra köttbullar... En annan ögonblicksbild gällde idrott och uppvaktningen representerade försvarets olika grenar. Med siffror och tabeller redovisade man hur konditionen hos värnpliktiga sjunkit under åtminstone 10 års tid och andra bekymmersamma fakta. Föredragningen var så övertygande att jag inte kunde låta bli att fråga varför i hela friden ansvariga inom försvaret inte agerat betydligt tidigare.

Jag tycker fortfarande att det är en mycket allvarlig utveckling att ungdomars kondition försämrats. Men jag undrar om lösningen



*Inför en läroplansreform blir det alltid fart på lobbyverksamheten.
(Staffans Stollar)*

på problemet verkligen handlar om antalet lektioner i ämnet idrott i skolan? Ämnet är viktigt, men skall vi ge eleverna bättre kondition etc. genom insatser i skolan torde mer inspirerande skolgårdar, krav på utevistelse under rasterna, fler lektioner utanför klassrummet o.s.v. ge betydligt större effekt. Det behövs, men det tillhör det lokala ansvaret. Dock såg dåvarande civilministern Inger Davidsson (kds) till att ge medel till ett antal större skolgårdsprojekt som blivit mycket lyckade. Förhoppningsvis kommer de att inspirera andra skolor och kommuner.

Ny syn på skolans roll

De nya läroplanerna är till sin utformning och när det gäller grundläggande värderingar och allmän inriktning lika. De är som jag tidigare påpekat utformade för att fungera i ett målstyrt skolväsende, men också för att leva upp till en delvis ny syn på skolans uppgifter. Under decennier hade skolan utformats för att utgöra ett redskap i kampen för "demokratins samhälle". Skolan skulle vara

en spjutspets och dess uppgifter härleddes till en del utifrån det politiska liv, arbetsliv och sociala liv som skulle höra det framtida samhället till.

Idag är ett sådant planeringstänkande knappast möjligt. Förändringar sker snabbt och påverkas i hög grad av omvärlden. Vi kan inte veta hur framtidens samhällsliv ser ut, än mindre bygga en skola utifrån sådana kunskaper eller önskemål. "Skolan har ett större och mer varaktigt uppdrag än att effektuera den rådande konjunkturens och tidsandans krav" heter det i propositionen. Huvuduppgiften är att ge nästa generation kunskaper och fostran av god kvalitet, d.v.s. ge bestående kunskaper och värden samt utgöra en god miljö för lärande. Att skolan dessutom har en rad andra funktioner och uppgifter är otvetydigt. Skolan är vår största arbetsplats och där knyts livslånga vänskapsband. Skolan är en av samhällets viktigaste kulturbärare och en arena för kulturskapande.

Beständiga uppgifter och vida perspektiv

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) slås fast att arbetet i grundskolan skall koncentreras till grundläggande och mer beständiga kunskaper. Läsa, skriva och räkna hör till de grundkunskaper alla behöver. Med mer beständiga kunskaper menas själva kärnan i skolans ämnen. Till de svåraste uppgifterna i utbildningssammanhang hör att prioritera mellan stoff och ämnen, men vi ansåg att det är nödvändigt. Skolan kan inte klara allt utan måste ges förutsättningar att klara "det som skolan gör bättre än någon annan, bättre än efterföljande utbildningsformer, bättre än arbetslivet och bättre än media, föreningar, organisationer och andra informationsgivare".

Läroplanerna bygger på den kunskapssyn som läroplanskommittén gav uttryck för, populärt presenterad med fyra f: fakta, färdigheter, förankring och förtrogenhet. Viktigt när det gäller skolans roll är också konstaterandet att skolan inte bara kan syfta till individens självbildning. Skolan skall ge eleverna tillträde till kunskaps-traditioner och en väsentlig uppgift är att förmedla värden och vetande från en generation till en annan. Ett nytt inslag i läroplanerna blev tre perspektiv; det etiska perspektivet, det internationella perspektivet och miljöperspektivet vilka skall präglade skolans arbete. Rektor är ytterst ansvarig för att perspektiven tas upp i undervisningen så att dessa infallsvinklar som mer eller mindre

återfinns i skolans samtliga ämnen uppmärksammas. Dessutom har perspektiven konsekvenser också för uppträdande och förhållnings-sätt utanför själva undervisningen.

Grundläggande värden på högsta nivå

Lpo 94 inleds med skolans värdegrund och uppgifter och som sig bör med påminnelse om att skollagen slår fast att skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och för vår gemensamma miljö.

Efter långa och livliga diskussioner kom man slutligen överens om bl.a. denna formulering av det centrala avsnittet. Därefter följer resultatet av många diskussioner:

"Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande."

Det var orden "kristen etik och västerländsk humanism" som tolkades och värderades olika och som krävde mycken tanke för att hamna rätt i sammanhanget. Kds ansåg det synnerligen viktigt att skolan framhöll det faktum att vårt västerländska samhälle bygger på kristna värderingar, medan andra ansåg att ingen tro särskilt skulle lyftas fram. De slutliga skrivningarna krävde överläggningar på partiledarnivå, vilket då uppfattades som något irriterande, eftersom det mesta normalt klarades av i samordningskansliet eller statsråd emellan. Med lite perspektiv på saken har dock historien en poäng. Om det är något som skall diskuteras på högsta nivå så måste det vara de grundläggande värden som skolan skall byggas på.

Bred informationssatsning

Att Lpo 94 är mindre omfattande än sina föregångare är ingen tillfällighet. Decentraliseringen innebär att det inte behövs centrala anvisningar om hur skolan skall arbeta i betydelsen val av stoff, undervisningssätt m.m., vilket ingått i tidigare läroplaner. Statens

uppgift idag är främst att ange målen för undervisning och övrig verksamhet. Att koncentrera läroplanen var också en ambition i arbetet. Det är lättare att nå ut och förverkliga läroplanens intentioner om den i alla avseenden är tydlig och enkel att använda.

Det är inte tillräckligt om skolledarna har kunskap om läroplan och skolförordningar. Det borde vara självklart att alla som arbetar med skolfrågor använder läroplanen. Läroplanen är ett nationellt styrdokument som skolorna är skyldiga att följa. Eftersom den centrala verksamheten i skolan utgörs av det som sker i klassrummen är det betydelsefullt att lärare, elever och föräldrar vet vad som gäller. Dessvärre vet jag att inte ens alla som arbetar i skolan läst eller tagit till sig vare sig tidigare eller den nya läroplanen. Det har funnits en tendens i att betrakta en läroplan som genomförd i och med ett riksdagsbeslut. Detta var sannolikt fel i den regelstyrda skolan och det är en omöjlig inställning i ett målstyrt system. Vid införandet av målstyrning blir kunskaper och förståelse för intentioner lika viktiga som reformen i sig själv. Information blir det viktigaste styrmedlet.

Vi bestämde oss på ett tidigt stadium i läroplansarbetet för att prioritera information och diskussion. Den breda uppläggnings av remissarbetet, många "expertkommittéer" framförallt i samband med framtagandet av nya kursplaner och en omfattande informationsinsats i samband med presentationen av propositionen och beslut genomfördes. Huvuduppgiften gavs till Skolverket som sig bör och ledde till ett omfattande program, men också departementet tog i det här avseendet ett eget stort ansvar. Jag har tidigare nämnt den tidning som tillställdes eleverna. Därutöver fick alla föräldrar med barn som skulle börja skolan eller i grundskolan en bok *Den nya skolboken* med information om den nya läroplanen, vissa bakgrundsbeskrivningar m.m.

Samtliga lärare fick via sin skola ett eget exemplar av läroplanen, vilket raskt ledde till att vi producerat och distribuerat fler exemplar av den nya läroplanen än vad som skett med den tidigare under många år. En video samt läroplanerna på CD-ROM-skiva togs fram. I samband med presentationen av läroplanspropositionen anordnade Utbildningsdepartementet ett telefonväkteri dit vem som helst kunde ringa med sina frågor. Massor av människor ringde och såväl personalen från departementet som undertecknad tog emot och förhoppningsvis besvarade många frågor.

Det sägs att det var första gången ett telefonväkteri av detta slag anordnades av ett departement. Flera personer som ringde uttryckte förvåning över att få tala direkt med en ansvarig politiker eller en tjänsteman på departementet. Många hade utgått från att de skulle få lyssna på ett inspelat band. De blev positivt överaskade och flera skolledare bekräftade det vi trott; de kände ett stort behov av att kunna svara direkt på personalens frågor när nyheterna presenterats i media.

Idén om telefonväkteriet kom från informationssekreterare Lena Magnergård och vårt syfte var att genom direkt kontakt med intresserade omedelbart ta tag i frågor och tolkningar för att undvika den typ av missuppfattningar som lätt uppstår i mediabruset. Vi ansåg också att det var viktigt att personalen, redan i samband med att propositionen presenterades fick gedigen information, eftersom det är då intresset är på topp. De slutliga skrivningarna och regeringens fastställande av läroplanstexten skulle komma först senare och då saknas mediastödet för att väcka användarnas intresse.

Tilltro till skolans professionella

Informationsarbetet i samband med den nya läroplanen var betydelsefullt, men det är inte det som gör att jag är övertygad om att Lpo 94 kommer att tillämpas. I stor utsträckning går det nämligen inte att arbeta om man inte lokalt bestämmer vad som skall gälla i en rad avseenden. Timplanen anger minsta garanterad undervisningstid för hela grundskolan, inte uppdelat på årskurser eller stadier. Skolan har ett spann av utrymme för egna pedagogiska bedömningar eller profilering och det går att göra många modeller för elevens val. Kursplanernas ämnesindelning anger målen det femte och nionde året, men uppläggnings däremellan avgörs av skolans professionella. Därtill kommer att det är fritt att organisera undervisningen ämnesvis, i teman eller block. Den skola som vill sjunga in multiplikationstabellen får göra det förutsatt att eleverna lär sig vad kursplanerna förutsätter i matematik resp. musik.

Den öppna struktur som Lpo 94 har ger stort utrymme för utvecklingsarbete och professionella erfarenheter. Men den tvingar också fram pedagogisk debatt och samsyn i kollegier. Självfallet innebär detta nya uppgifter för lärare och annan personal, men resultaten borde kunna bli bättre och arbetet i skolan mer inspirerande för alla. Huvudintrycket är dessutom när det första verk-

liga läsåret med den nya läroplanen för grundskolan gått, att de flesta är mycket nöjda. Politiskt är uppslutningen stor.

Det nya betygssystemet

Betygsfrågan har så länge jag kan minnas varit föremål för debatt, vilket inte är så märkligt. Dels handlar det om vilken syn man har på betydsdelen av att utvärdera skolans och elevernas resultat. Dels finns knappast något perfekt sätt att metodiskt mäta kunskaper och färdigheter på.

Frågan om vi skall ha betyg i grundskolan eller inte var dock avgjord för en tid sedan min företrädare tillsatt den parlamentariska betygsberedningen med uppgift att komma med förslag till "målrelaterade betyg". För oss moderater som ensamma var motståndare till de relativa betygen sågs detta som ett steg i rätt riktning, även om socialdemokraterna och vi står långt ifrån varandra när det gäller betyg.

Ett av mina första beslut innebar att betygsberedningens förste ordförande riksdagsledamoten Lars Gustafsson (s) ersattes av professor Tor Ragnar Gerholm som därmed kunde utgöra en brygga till den sittande läroplanskommitten, en inte helt enkel uppgift. Han bad emellertid själv att få bli entledigad efter ett par månader och riksdagsledamoten Ann-Cathrine Haglund (m) fick föra arbetet i hamn. Betygsberedningens förslag skickades ut på bred remiss. Beredningen fick stöd för huvudförslaget att ersätta de relativa betygen med målrelaterade, men de flesta remissinstanser avvisade det konkreta förslaget. Det uppfattades som svårt att förstå, vilket är vad man minst önskar av ett betygssystem.

För regeringen utgjorde kritiken mot beredningens förslag ett problem, bl.a. därför att nästan alla partier hade viktiga företrädare i beredningen. Ledamöterna själva ansåg dessutom att kritiken var orättvis och ville först helst inte se några ändringar. Sådana var emellertid nödvändiga, och ärendet bereddes noga på departementet med god hjälp av material från betygsberedningens arbete.

Det nya betygssystem som senare presenterades och såg i huvuddrag ut enligt följande.

Betyg skulle sättas i förhållande till kursplanernas mål. Betyg i ämnen anges i en sexgradig skala A-F där A stod för det högsta betyget och F för otillräckliga kunskaper. Terminsbetyg skulle ges fr.o.m. höstterminen i årskurs 7. Utöver muntlig information om

elevens kunskapsutveckling blev skolorna skyldiga att fr.o.m. det femte året avge skriftligt omdöme. Föräldrar som önskade skriftlig information tidigare gavs rätt att få sådan. Till stöd för betygssättning skulle riksgiltiga prov utarbetas. Socialdemokraterna skulle dessvärre redan innan de nya betygen prövats komma att göra vissa ändringar som gör att vi aldrig får veta hur bra förslaget och riksdagsbeslutet var.

Gymnasieskola i förändring

Riksdagens beslut om den reformerade gymnasieskolan våren 1991 byggde på närmare 20 års utredningsarbete och otaliga debatter bland skolfolk och politiker. Den borgerliga regeringen valde att inte göra några stora förändringar av principbeslutet, trots den kritik moderater och folkpartister haft mot delar av beslutet.

Den nya gymnasieskolan innebär att alla utbildningar är treåriga, indelade i program med stort utrymme för lokala grenar och individuella val. Samtliga nationella program innehåller en gemensam kärna av allmänna ämnen. Detta innebar framförallt stora förändringar för de yrkesinriktade utbildningsvägarna som dels förlängdes, dels tillfördes en ansenlig mängd undervisning i allmänna ämnen.

Det råder stor enighet om nödvändigheten av en god teoretisk grund i alla utbildningar. Skälet till den omfattning den gemensam kärnan gavs (ca 30 % av undervisningstiden) var emellertid att socialdemokraterna med Göran Persson som skolminister ansåg att alla utbildningar skulle ge allmän behörighet till högskolan. Debatten före beslutet handlade mycket om i vilken utsträckning en sådan strävan skulle gå ut över undervisningen i specifika karaktärsämnen och huruvida alla elever skulle kunna motiveras och klara högt ställda mål vad gällde de teoretiska ämnena.

Med facit i hand kan konstateras att många elever går på ett s.k. individuellt studieprogram, därför att de inte klarar de teoretiska kraven på ett nationellt. Det individuella programmet har fått dåligt rykte som "uppsamlingsplats" för elever med studieproblem på vissa håll, vilket är att beklaga. Andra skolor har lyckats göra programmet till en intressant valmöjlighet som ger alla elever ökade möjligheter att klara en fullständig gymnasieutbildning.

Den nya gymnasieskolans utbildningar bygger på kurser, inte terminsindelad undervisning i ämnen. Kursutformningen innebär ökad

flexibilitet i organisationen, samtidigt som möjligheterna att erbjuda ett rikt kursutbud ökar. Eftersom gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen fick en gemensam läroplan (Lpf 94) öppnas också förutsättningar för samverkan dem emellan.

Det råder ingen tvekan om att gymnasiebeslutet 1991 öppnade för febril aktivitet runtom i landet. Decentraliseringen innebar att utvecklingen kom att gå i delvis olika banor i olika kommuner. I samband med propositionen om en ny läroplan för gymnasiet talade vi om att öppna vägar för "en mer kursutfomad gymnasieskola" där utvecklingen skulle få styras av skolorna själva snarare än centrala direktiv. Hinder för kursutformning togs bort, bl.a. gavs nya möjligheter för kommunerna att forma lokala specialutformade program.

En viktig nyhet i gymnasieskolan är att kurserna motsvarar poäng, inte tid. Tanken är att elever skall kunna läsa sin gymnasieutbildning på kortare eller längre tid än de normala tre åren. Om skolorna finner formerna för att arbeta mer individuellt med begreppet tid, skulle fler elever än idag kunna nå huvuddelen av de höjda kunskapskraven. En mycket medveten linje i förändringarna är skärpta kunskapskrav, vilket bl.a. markeras av att godkända betyg i svenska, engelska och matematik gjordes till behörighetskrav vid intagning till gymnasieskolans nationella program. Övriga elever skulle ges prep.-utbildning inom ramen för det individuella programmet.

En viktig del av Göran Perssons förslag om gymnasieskolan var ambitiösa mål om arbetsplatsförlagd utbildning (APU). Minst 15 % av den sammanlagda utbildningstiden skall ske på en arbetsplats utanför skolan. Det har inte gått att realisera, trots att arbetsgivarna officiellt i samband med gymnasiereformen ställde sig bakom förslaget.

Samverkan mellan gymnasieskolan och näringslivet utvecklades främst på annat sätt under perioden 1991-94. Bland intressanta beslut kan nämnas att skolorna gavs möjlighet att lägga ut undervisningen i vissa ämnen på entreprenad samt att flera av de största industriföretagen i Sverige fick lov att starta egna gymnasieskolor, s.k. industrigymnasier tack vare valfrihetsreformerna. Dessa skolor lyckades för övrigt locka många sökanden till utbildningsprogram som på andra håll inte var särskilt populära.

Även gymnasieskolan fick under denna period nya målrelaterade betyg. I linje med kursutformningen skulle betyg fortsättningsvis sättas efter avslutad kurs efter en fyrgradig skala, Icke Godkänd (IG), Godkänd (G), Väl godkänd (VG) och Mycket väl godkänd (MVG).

Den kritik mot förändringarna av gymnasieskolan som är tydligast gäller svårigheterna med en bredare intagning samtidigt som kraven på resultat skärpts. Många hävdar att de yrkesinriktade programmen blivit alltför teoretiska. Elever har svårt att känna sig motiverade för studierna, ibland därför att de saknar tillräckliga förkunskaper eller därför att studietakten är hög. Volymen på den gemensamma kärnan är därför något som jag ifrågasätter, dock utan att känna någon glädje över att det var just detta vi moderater varnade för 1991.

Betygens införande har inte heller gått smärtfritt. Många anser att fyra betygssteg är för få. Det skapar orättvisor eftersom spänvidden mellan elevers kunskaper tydliggörs dåligt. Samtidigt innebär stegen att betygens pedagogiska värde blir sämre, eftersom det blir svårare för lärare att visa att en extra studieinsats kan ge ett bättre betyg.

Frågan om antalet betygssteg var också föremål för diskussion innan förslaget lades. Det faktum att vissa kurser är tämligen korta gjorde emellertid att vi ansåg det svårt att formulera betygs-kriterier i en alltför vid skala.

En annan invändning mot de nya gymnasiebetygen gäller bokstäverna. "Det går inte att räkna ut medelbetyget" säger många elever. De har visserligen fel, men det ligger också en poäng i att det inte skall vara enkelt att räkna ut medelpoäng. Elevers studieresultat anges bättre och tydligare med kunskapsrelaterade betyg. Därtill kommer att det intressanta knappast är genomsnittspoängen, utan också kunskapsprofilen. En mycket praktisk sida av saken är också att om vi valt siffror istället för bokstäver i det nya betygssystemet, då hade fler förvillats att jämföra gamla betyg med de nya, vilket inte låter sig göras.

Ett stort problem med de förändringar som skett i gymnasieskolan är att reformarbetet gått "i fel ordning" och att den tidsbrist som det innebar inte gett tillräckligt utrymme för lärarna att arbeta med allt det nya. När det nya styrsystemet som förutsätter målstyrning införts och principerna för den nya gymnasieskolan bestämts, rullade snöbollen. En ny läroplan, kursplaner och betyg hängde

ihop och jag tror inte det hade varit klokt att vänta längre med riktlinjer för utbildningens innehåll, trots svårigheterna.

IT i skolan

Sedan början av 80-talet har datorer används i skolorna. Två större satsningar under 80-talet har genomförts; "Datalära" 1984-87 samt "Datorn som pedagogiskt hjälpmedel" 1988-91. 1988 beslutades om ett nytt treårsprojekt, det s.k. Dosprojektet. Den skolförlagda delen av Dosprojektet utvärderades 1991 vid Universitetet i Linköping och kom att utgöra en viktig grund för den borgerliga regeringens arbete med frågorna. Utvärderingen visade att merparten av data-teknikanvändningen i skolan gällde färdigheter och enkla datortillämpningar. Den största ökningen vad avser datateknikanvändning visade sig vara ord- och textbehandling. Undervisningen hade knappast förändrats och det var fortfarande främst "eldsjälar" bland lärarna som drev utvecklingen framåt. "Data" hade stelnat som ett särskilt nästan avskilt ämne, istället för att bli ett verktyg i olika sammanhang.

I en senare uppföljning (1995) av Gunilla Jedeskog vid Linköpings universitet lämnas en del resultat att fundera över inför framtiden:

- Allt fler elever har tillgång till kraftfulla datorer i hemmen.
- Duktiga 'dataelever' visar en nedlåtande attityd gentemot mindre datakunniga lärare.
- Lärare uppvisar ett växande intresse för datoranvändning i undervisningen.
- Skolledare ser till kompetens inom läraryrket i stället för till varje lärares kompetens.

Dessa här och andra undersökningar visar på skolans svårigheter att hänga med i den snabba utvecklingen på informationområdet. Därtill kommer de problem i relationerna mellan elever och lärare och mellan olika elever kunskapsklyftor kan skapa. Datorn och annan IT-teknik finns i människors vardag på alla områden idag, vilket måste få konsekvenser också för skolans arbete.

Med facit i hand kan konstateras att skolvärldens första stapplande steg i förnyelsen inte blev bra. Det finns en tendens att det blir undervisning om, istället för undervisning med ny teknik när den förs in i skolan. Detta förstärks när "eldsjälar" med specialintresse

för exempelvis datorer nästan ensamma får ta ansvar för det nya, medan övriga inte engageras.

IT-användning i skolan har förutsättningar att bli en vitamininjektion när det gäller utveckling av arbetsformer. Genom nätverksanslutningar kan skolorna ges få läromedel med hög aktualitet och kvalitet. Kommunikationsmöjligheterna vidgar skolans möjligheter till kontakter.

Från den borgerliga regeringens sida kom vi att ägna en hel del tid åt IT-användning i allmänhet. Skolan har en extra viktig roll när det gäller att göra den nya tekniken tillgänglig.

En betydande del av arbetet bedrevs samlat inom ramen för den s.k. IT-kommissionen. Denna skulle "främja en bred användning av informationsteknologin i Sverige, som ett medel att höja livskvaliteten och öka vårt lands internationella konkurrenskraft". Kommissionen kom tidigt fram till att utbildningen och forskningen hade en central roll. I betänkandet *Vingar åt människans förmåga* (SOU 1994:118), framhölls bl.a. att alla elever skall lära sig använda IT i skolan och IT skall vara ett integrerat läromedel i alla kurser och ämnen. Tre särskilda intresseområden angavs: flickors IT-användning, barn med särskilda behov samt distansutbildning. Det senaste är en fråga som diskuterats både länge och väl men som egentligen först nu, med modern teknik kan bli en realitet med volym.

Utifrån slutsatser formulerade av kommissionen gavs Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling (en av de stiftelser som bildades av pengar ur löntagarfonderna) i uppdrag att stödja olika IT-projekt i landets skolor. Den s.k. "IT-miljarden", varav ungefär hälften öronmärktes för satsningar inom utbildningsområdet tilldrog sig mycket uppmärksamhet våren 1994 och stimulerade till många nya idéer och spännande projekt.

På Utbildningsdepartementet togs under samma tid (våren 1994) fram en utvecklingsplan för skolväsendet (Skr. 1993/94:183). Denna skulle för riksdagen presentera de områden regeringen bedömde som viktiga inom skolan under de närmaste tre åren. Ett kapitel i utvecklingsplanen berör datoranvändningen i skolan. I kapitlet sammanfattas situationen i skolan: relativt många elever per dator, datorerna ofta olämpligt placerade (datasalar), ont om datorer för lärarna samt en i många fall begränsad och "maskininriktad" användning av datorerna.

Regeringen angav också riktlinjer för framtiden: mängden datorer och annan utrustning (CD-ROM-spelare, scanners, digitalkameror etc.) måste öka, nya funktioner (t.ex. kommunikation, informationssökande och -spridning) måste börja användas i skolarbetet, läromedlen måste förnyas och förändras, lärarutbildningen måste anpassas till de krav IT ställer och frågan om datorer och datoranvändning måste göras till föremål för återkommande uppföljning och utvärdering.

Situationen var på sitt sätt paradoxal. Genom det relativt nya styrsystemet för skolan var många förslag inte statens ansvar utan skolhuvudmännens (inköp av datorer etc) eller marknadens (t.ex. läromedel). Likafullt talade flera skäl för ett mera handgripligt nationellt engagemang. För det första är frågan om IT-användning i skolan av stor vikt för skolans utveckling. För det andra, utveckling går så fort att det inte går att vänta in en tid då tekniken och pedagogiken "satt sig". Det finns inga "färdiga lösningar" utan skolorna måste själv pröva och utveckla användningen för att inte hamna helt vid sidan av den allmänna utvecklingen. För det tredje fanns inom skolan ett enormt behov av information och stöd i såväl pedagogiska som tekniska frågor. För det fjärde fanns ett stort intresse bland företag av olika slag för skolans IT-utveckling, även om inte alla dessa förstod skolan som institution och därför hade behov av information om skolan. För det femte var och är vissa frågor av nationell karaktär. Ska stora informationslämnare som tidningar, museer och bibliotek börja arbeta digitalt med skolanpassad information krävs att de har en nationell diskussionspartner.

Det var naturligt att föreslå att de nationella insatserna skulle samordnas av Skolverket. Verket fick ansvar för såväl utvärdering av IT som verktyg i skolan som för ett offensivt utvecklingsarbete. Uppdraget om den nationella skoldatapolitiken inledde arbetet. Direktiven förtydligades i utvecklingsplanen. Skolverket fick dessutom i uppdrag att ansvara för att bygga upp och driva ett svenskt skoldatanät.

Upprinnelsen till det svenska Skoldatanätet fanns på nordisk nivå. I november 1993 beslöt Nordiska ministerrådet att skapa ett nordiskt skoldatanät. Detta skulle vara "en infrastruktur som kan stärka den nordiska skolgemenskapen". Ett flertal argument framfördes för ett utökat nordiskt skolsamarbete inom IT-området, bl.a. förbereda eleverna för vuxenlivet, öva sig i att själv skaffa nya kunskaper,

förbättra språkkunskaperna, stärka den nordiska utbildningsgemenskapen samt underlätta kontakter i personliga nätverk och med universitet, myndigheter etc.

Genom ett beslut som i efterhand måste sägas ha varit oerhört klarsynt fastslogs att skoldatanäten skulle baseras på Internet.

I Sverige kom arbetet snabbt igång på att bygga upp det svenska Skoldatanätet. Det är viktigt att komma ihåg att det inte är ett fysiskt nätverk, utan ett utvecklings- och informationsprojekt. Arbetet syftar till att sprida information om IT till lärare, beslutsfattare och andra intresserade och ge exempel på hur IT kan användas i skolan. Härigenom hoppas man indirekt bidra till en lokal IT-utveckling.

Arbetet har hittills bedrivits genom ett av Skolverket lett utvecklingsprojektet. I detta har fyra internetleverantörer bidragit med teknik och kompetens och ett 40-tal "pilotskolor" med arbete och erfarenheter. Man har även samarbetat med SUNET, ett flertal universitet och högskolor, KK-stiftelsen, museer, bibliotek, tidningar m.fl.

Arbetet har gett en hel del resultat. Viktigast är kanske de massiva informationsinsatser som gjorts, vilka medfört att Skoldatanätet har kommit att bli ett av de viktigaste IT-projekten i Sverige med inflytande långt utanför skolans värld. Ett annat viktigt resultat är de nya tjänster som skapats på nätet. Dessa har vuxit fram i ett samarbete mellan Skolverket och andra informationslämnare, mera sällan genom en direkt beställning. Grundtanken har varit att om bestående effekter skall uppstå så måste skolorna, informationslämnarna och alla andra aktörer själva se en nytta av att använda Internet. Skolverkets roll är att peka på de möjligheter som finns med IT i skolan.

När arbetet med Skoldatanätet inleddes så kunde antalet svenska skolor med internetanslutning räknas i tiotal. I dag är fler än tusen skolor anslutna. Även om utvecklingen säkert till stor del beror på Internets genomslag generell i samhället, finns anledning att anta att Skoldatanätet haft betydelse, liksom att regeringen 1991-94 drev IT-frågorna med engagemang och kraft, med statsminister Carl Bildt som intern och extern motor.

Beatrice Ask (f. 1956), RL(m); skolborgarråd i Stockholm 1988-91; skolminister 1991-94; vice ordf. i riksdagens utbildningsutskott 1994.

Bilaga 1. "Skolministrar" 1945–1996

Tage Erlander	1945–46
Josef Weijne	1946–51
Hildur Nygren	1951
Ivar Persson	1951–57
Ragnar Edenman	1957–67
Olof Palme	1967–69
Sven Moberg	1967–73
Ingvar Carlsson	1969–73
Bertil Zackrisson	1973–76
Lena Hjelm-Wallén	1974–76
Jan-Erik Wikström	1976–82
Britt Mogård	1976–78
Birgit Rodhe	1978–79
Britt Mogård	1979–81
Ulla Tillander	1981–82
Lena Hjelm-Wallén	1982–85
Bengt Göransson	1982–91
Lennart Bodström	1985–89
Göran Persson	1989–91
Per Unckel	1991–94
Beatrice Ask	1991–94
Carl Tham	1994–
Ylva Johansson	1994–

Anm. Ecklesiastikdepartementets namn ändrades 1967 till utbildningsdepartementet. Från denna tidpunkt har det utöver departementschefen funnits en biträdande utbildningsminister. Fördelningen av ärenden mellan de båda statsråden har varierat något; det innebär att några av ovan nämnda statsråd inte varit föredragande i skolfrågor – och alltså inte "skolminister".

Bilaga 2. Ordförande och vice ordförande i riksdagens utbildningsutskott 1971–1996

Ordförande:

Stig Alemyr	1971–81/82
Georg Andersson	1982/83–85/86
Lars Gustafsson	1986/87–1991/92
Ann-Cathrine Haglund	1991/92–92/93
Hans Nyhage	1993/94
Jan Björkman	1994/95–

Vice ordförande:

Jan-Erik Wikström	1971–73
Thorsten Larsson	1974–76/77
Claes Elmstedt	1977/78–80/81
Christina Rogestam	1980/81–81/82
Kerstin Göthberg	1982/83–87/88
Larz Johansson	1988/89–90/91
Lena Hjelm-Wallén	1991/92–93/94
Beatrice Ask	1994/95–

Bilaga 3. SÖ-chefer 1945–1991

Otto Holmdahl	(1929)–46
Nils Gustav Rosén	1947–64
Hans Löwbeer	1964–69
Jonas Orring	1969–77
Birgitta Ulvhammar	1978–81
Lennart Orehag	1981–86
Erland Ringborg	1986–91

Personregister

Abrahamsson, Morgan	37	Brunius, Gunnar	19
Ahlgren, Stig	108	Bullock, E.	89
Alemyr, Stig	122-123, 150, 183, 270	Bülow, Waldemar	19
Allard, Birgita	149	Bäckström, Birger	230
Andersson, Georg	183, 191, 270	Carl XVI Gustaf	97
Andrén, Georg	13	Carlsson, Henning	37
Annerstedt, Ylva	98	Carlsson, Ingvar	63, 103, 153, 191, 200, 223, 269
Antonsson, Johannes	80	Cederblad, Carl	19-20
Arfvedson, Anders	108-109, 113, 116, 185	Clason, Anders	80
Arvidson, Stellan	22, 26, 37, 102, 121	Dahl, Birgitta	122-123, 144
Ask, Beatrice	190, 208-209, 269-270	Dahlberg, Thure	37
Bagge, Gösta	13, 21, 31	Dahlöf, Urban	88, 94-96
Becker, Helmuth	88-89	Davidsson, Inger	255
Berg, Anna	130, 132	Dahlström, Bengt	141
Berg, Sune	148-149	Dillner, Johannes	110
Bergendal, Berit	91, 93	Edam, Carl-Thomas	103
Bergkvist, Lars	191	Edenman, Ragnar	23-24, 26-28, 31, 61, 94, 163, 269
Berlin, Göte	141	Edgren, Margitta	147, 149
Bergman, Sten	19	Edmar, Staffan	123, 153
Berndtsson, Nils	122-123	Egeland, Kjølvi	97
Bildt, Carl	153	Eiken, Odd	245
Björkman, Jan	270	Ekström, Hugo	141
Blidfors, Johannes	37	Ekström, Sven	37
Boberg, Torsten	19	Elmgren, Sven	53
Bolin, Iwan	19	Elmstedt, Claes	123, 182, 184, 270
Bodström, Lennart	223-224, 273, 269	Eliasson, Siv	148
Bosson-Nordbö, Maj	49-51 143-144	Engberg, Arthur	101-102
		Engman, Ove	187
		Engquist, Olle	96

Eriksson, Thorsten 187
Erlander, Tage 11, 13, 22,
269
Feldt, Kjell-Olof 199-202,
223, 228
Fredriksson, Ingrid 103
Friggebo, Birgit 81
von Friesen, Sten 13
Fälldin, Thorbjörn 79-80,
106, 182, 184
Färm, Gunnel 103
Geijer, Erik Gustaf 11-12, 18
Gerholm, Tor Ragnar 148,
190, 209, 253, 260
Goldschmidt, Dietrich 88,
100
Goës, Eva 147-148
Gradin, Anita 122-123
Granstedt, Per 185
Gustafsson, Lars 122-123,
183, 188-191, 206, 208,
260, 270
Göth, J. A. 19
Göthberg, Kerstin 184
Göransson, Bengt 170, 186,
187, 215-218, 221, 223,
225-229, 269
Hagbergh, Göran 123, 150
Hagberg, Helge 206
Haglund, Ann-Cathrine 147-
149, 183, 191, 260, 270
Hansson, Bertil 80
Hebel, Gundel 110
Heckscher, Gunnar 27-28
Hedin, Sven Fredrik 90

Hedman, Birger 181
Hedström, Uno 37
Helén, Gunnar 19, 37
Helén, Gustaf 20
Hellers, Hans 107
Hirdman, Gunnar 19
Hjelm-Wallén, Lena 67, 96,
103, 144, 146, 170, 186,
215-216, 218, 223, 269-270
Hjert, Owe 86
Hjort, Nils 37
Holmberg, Bo 218
Holmberg, Elvira 37
Holmdahl, Otto 270
Holmgren, Iwar 178
Holmqvist, Mary 37
Hurtig, Bengt 152
Husén, Torsten 89
Hård af Segerstad, Peder 55
Hægglom, Einar 37
Härnqvist, Kjell 34
Hörnqvist, Berit 253
Israel, Joachim 55
Ivarsson, Carl-Anders 97
Jedeskog, Gunilla 264
Johansson, Bengt K. Å. 231
Johansson, Carl-Eric 37
Johansson, Larz 147-149,
152-153, 206, 227, 241, 270
Johansson, Olof 153
Johansson, Sven 123
Johansson, Sven-Åke 85, 96,
185, 249
Johansson, Ylva 147, 149,
151-152, 189, 269
Jönsson, Hans 123

Kajiser, Rolf 33, 37
Karlsson, Gösta 123, 182
Karlsson, Eva 33, 37
Karlsson, Jan O. 223
Kihlberg, Stefan 148, 190
Kivistö, Kalevi 90
Kjellman, Lars 86
Koivisto, Mauno, 115
Kyling, Folke 13
Källqvist, Erik 37
Källstad, Thorvald 37
Lagerbäck, Björn 87
Lagercrantz, Bror 24
Lagercrantz, Richard 103
Landström, Sten Sture 23
Larsson, Bill 138
Larsson, Harald 119
Larsson, Kjell 200
Larsson, Lars 37
Larsson, Lennart 145-146
Larsson, Mika 84
Larsson, Thorsten 122, 270
Larsson, Ulf 103
Leijon, Anna-Greta 203
Larsson, Thorsten 122-123
Lidgard, Bertil 53, 58
Lindhahl, Kurt 159
Lindbeck, Assar 165
Lindgren, Ann-Mari 103
Lindskog, Birger 55
Ljungberg, Blenda 80
Ljungqvist, John 138
Lundblad, Ragnar 22-24
Lundgren, Ulf P. 95, 221,
253
Lundin, Ulf W. 82, 84, 93-
94, 97, 106-107, 109, 113

Löwbeer, Hans 23, 47, 110,
270
Magnergård, Lena 259
Magnusson, Agnes 103
Marklund, Sixten 47
Marton, Ference 148
Mattsson, Lennart 119, 122
Meijerhöffer, Anne-Marie 134
Moberg, Gösta 19
Moberg, Sven 269
Mogård, Britt 73, 84, 98,
103, 105-108, 113,
184-185, 199, 269
Molin, Björn 82
Mosesson, Gustav 12, 42
Mundebo, Ingemar 83
Myrdal, Alva 37
Måhl, Per 149
Månsson, Fabian 19-20
Mårtensson, Alvar 123
Nerelius, Hans 139, 141
Nestrup, Nils 37
Nicolin, Curt 97
Niblaeus, Kerstin 223
Nilsson, Christer 123
Nilsson, Helena 185
Nilsson, Johnny 216
Norberg, Kjell 147, 149
Nordgren, Hans 37
Nordenskiöld, Erland 19
Nordstrandh, Ove 61, 122-123
Nyerere, Julius 109
Nycander, Svante 108
Nygren, Hildur 13, 269
Nyhage, Hans 270
Nykqvist, Erik 142
Näsström, Emil 23, 37, 121

Odhnoff, Camilla 175
Ohlin, Bertil 27-28, 63, 66
Ohlon, Sven 28
Ohlsson, Gunnel 121
Olsson, Ernst 37
Orehag, Lennart 112, 117,
185, 223, 270
d'Ormesson, Jean 97
Orring, Jonas 23, 26, 37,
49-50, 52, 103-104,
110-111, 113-114, 116-117

Palme, Lisbeth 109
Palme, Olof 41, 84-85, 98,
103, 108, 115, 166,
193-194, 223, 269
Paulsson, Solveig 187
Persson, Göran 117, 147,
149, 151-153, 179, 182,
187-190, 200-201, 208,
215-216, 229-232, 234,
261-262, 269
Persson, Ivar 269
Persson, Yngve 166
Petersson, Bengt 86
Pettersson, Erik 177
Pettersson, Sten Åke 157

Ranmark, Dagmar 37
Rexed, Bror 110
Richardson, Gunnar 22, 78,
122-123, 126
Du Rietz, Lars 221
Ringborg, Erland 195, 200,
270
Rodhe, Birgit 74, 96, 112-
113, 147, 269
Roeder, Peter M. 89

Rogestam, Christina 184
Romanus, Sven 83
Romilson, Christer 187
Rosén, Nils Gustav 270
Rosenberg, Terttu 92
Rosenthal, Robert 131
Roxbergh, Claes 152
Rudwall, Göte 24
Ruin, Olof 166
Rydle, Birgitta 206
Rying, Karl-Johan 20

Sahlin, Sven 151
Samuelsson, Björn 151, 206
Sandler, Rickard 8, 13, 22
Sandgren, Lennart 122
Scheel, Walter 89
Schein, Harry 193
Sjögren, Boo 253
Sjöqvist, Birgitta 33
Sonnevi, Göran 99-100
Steen, Anita 189, 200,
230-231
Stolpe, Sven 108
Strindberg, Per-Olof 123
Sträng, Gunnar 24
Ståhl, Ingemar 168
Sundberg, Ingrid 122-123
Sundblad, Bo 149
Sundgren, Roland 123
Svensson, Gunnar 195, 199,
227
Svensson, Lars 151, 206
Svensson, Nils-Eric 54-55
Svärd, Gunnar 27
von Sydow, Björn 103
Säfwenberg, Inger 84
Söder, Karin 80, 123
Sönnerlind, Arne 106-108

Tegnér, Esaias 11
Teveborg, Lennart 85
Tham, Carl 82, 169, 175, 269
Thoursie, Kerstin 253
Tillander, Ulla 184-185, 193,
269
Tillhammar, Sven 185
Tobisson, Lars 48

Ullsten, Ola 79-80, 83, 85,
96, 98
Ulvhammar, Birgitta 85, 185-
186, 270
Unckel, Per 183, 185, 190,
206, 245, 269
Undén, Östen 13

Wachtmeister, Ian 108
Wahlström, Björn 108
Wahlund, Sten 13
Wallenberg, Peter 97
Weijne, Josef 11, 13, 15, 22
Wellander, Erik 32
Vennberg, Karl 156
Wennås, Olof 221
Westerberg, Bengt 153
Westerberg, Sten 83

Westerholm, Barbro 109,
111-112
Widén, Martin 37
Wigforss, Ernst 20
Wiklund, Bengt 122-123
Viksten, Albert 19
Wikström, Jan-Erik 80-81,
83, 122-123, 185, 269
Winther, Eva 86, 92
Wolgast, Tor 120
Wohlin, Lars 83
Wärnersson, Ingegerd 147,
149
Västberg, Lena 57

Zachrisson, Bertil 269
Zetterlund, Sven 24
Zune, Jean-Pierre 199

Åsbrink, Erik 103

Öholm, Siewert 115
Öhrn, Sven 142
Örtendahl, Claes 219
Östergren, Bertil 53-54, 108,
166
Österling, Olle 143
Östlund, Hans-Erik 47