

# VÄGVAL

## I SKOLANS HISTORIA

TIDSKRIFT FRÅN

FÖRENINGEN FÖR SVENSK LÄROVVISNINGSHISTORIA

ARGANG 11 • NR 2 • 2011

ISBN 1652-0610

FRÅN START NR 41

### *I detta nummer*

Redaktören har ordet	2
<i>Guadalupe Francia</i> : Likvärdighetens vägval	3
<i>Johanna Ringarp</i> : Utbildningspolitik i förvandling. Exemplet kommunaliseringen av lärarkåren	6
<i>Anders Trumberg</i> : En skola i förändring – 20 år av valfrihet	10
<i>Ulrika Tornberg</i> : Språket som form eller funktion – Ett återkommande vägval för språkundervisningen	16
En seminariedag om <i>Matematiken i skolan</i>	20
Föreningens årsmöte 13 april 2011	21

### VÄGVAL I SKOLANS HISTORIA

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

Redaktionens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

ISSN 1652 – 0610

---

## Redaktören har ordet

---

Du håller nu i Din hand årets andra Vägvalsnummer. Tre av artiklarna spinner på ett tema som förvisso inte är nytt i Vägvals historia – valfriheten och dess särskilda problematik.

Den första av texterna är *Skola i förändring* av Anders Trumberg. Den dubbla karaktären hos begreppet ”likvärdighet” behandlas av Guadalupe Francia i artikeln *Likvärdighetens vägval*. I en tredje artikel om en *Utbildningspolitik i förvandling* tar Johanna Ringarp upp *Exemplet kommunaliseringen av lärarkåren*.

Numrets sista artikel tar upp *Ett återkommande vägval för språkundervisningen – Språket som form eller funktion* med Ulrika Tornberg som författare.

Sedan förra Vägvalet har vi hunnit ha årsmöte i FSUH. Ett kort referat från detta finner Du i slutet av detta nummer. Där berättar vi också om en konferens om ämnet matematik som FSUH i höst arrangerar tillsammans med SAF och SFUB. Datum är den 6 oktober, platsen Lärarnas Hus på Stora Essingen och deltagandet är gratis för medlemmar i FSUH. Välkommen!

Inför årsmötet blev jag mycket glad över några rader på anmälningsblanketten till årsmötet från en av våra äldsta föreningsmedlemmar (i dubbel bemärkelse) Gunvor Larsson Utas: ”*Angående Vägval nr 1: Artikeln 'Universitetet och de lokala aktörerna' var särskilt intressant eftersom jag under min seminarietid bodde hos Dufwenbergs och känner till nykterhetsrörelsens stora inflytande på området.*”

Jag vill sluta dessa rader med ännu några ord om Vägvals grundare Sven-Åke Johansson. Han är nu borta, djupt saknad men samtidigt kvar i ljust minne hos många. Mitt eget finaste minne av Sven-Åkes djupa engagemang för skolan är av hur han som ny skoldirektör i Stockholm gick runt till varenda skola i staden, bl.a. för att kolla att eleverna kunde komma säkert till sin skola via övergångsställen men också för att oanmäld träffa lärare och rektorer och få en pratstund. Så gör bara den som brinner för skolan och de människor som befolkar den.

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

Bertil Bucht  
Redaktör för Vägval

QuickTime och en  
-dekomprimerare  
krävs för att kunna se bilden.

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

---

# Likvärdighetens vägval

---

I början av 1990-talet ersattes visionen av en jämlik skola för alla med visionen om en likvärdig utbildning i den svenska utbildningspolitiken. Den vision av en jämlik skola som hade präglat det svenska skolsystemet sedan 1960-talet ersattes då av ett neoliberalt likvärdighetsideal som förespråkade mångfald, lokalt styre och valfrihet.<sup>1</sup>

1990-talets neoliberala likvärdighetsideal krävde att man anpassade skolans undervisning och resurser till elevernas olika bakgrund, tidigare erfarenheter, språk, behov och kunskaper. Samtidigt innebar det att kunskapsstandarden för alla barn fastställdes av staten med hjälp av läroplanernas och kursplanernas nationella mål. I likvärdighetens namn argumenterades det för både en utveckling av valfriheten och en garanti för en jämlik kunskapsstandard för alla barn.

Ersättandet av jämlikhetsvisionen med likvärdighetsidealet i det svenska utbildningssystemet har ställt både skolpolitiken och skolpraktiken inför ett kontinuerligt vägval mellan målet att respektera mångfald och målet att garantera en jämlik utbildningsstandard för alla elever.

Likvärdighetens dubbla natur tvingar utbildningspolitiker, skolpraktiker och forskarsamhället till ständiga överväganden av hur långt det är möjligt att kombinera strategier för att garantera valfrihet och mångfald med strategier för att garantera en kvalificerad utbildning för alla elever. Likvärdigheten kräver en kontinuerlig balans mellan å ena sidan anpassning till elevernas förutsättningar och profiler och å andra sidan kravet på att garantera alla elevers rätt till en jämlik utbildningsstandard.

I denna artikel vill jag belysa likvärdighetens dubbla karaktär genom att presentera, analysera och diskutera vägvalet mellan erkännande av mångfald och kravet på jämlik fördelning av kunskap och resurser i dagens svenska skola.

Från en jämlik skola till en likvärdig skola

Införandet av grundskolan 1962 baserades på en vision om en skola för alla med syftet att skapa en jämlik skola. Denna skola skulle fungera som en mötesplats för barn från alla sociala, religiösa och etniska grupper. Grundskolans centrala ansvar var dock att uppfostra barnen på ”*det rätta sättet*” och ge dem ”*de rätta kunskaperna*”. Den enhetliga jämlikhetspolitik som präglade grundskolan missgynnade de etniska minoriteterna, eftersom dessas syn på uppfostran bedömdes negativt och marginaliserades. Visionen om en jämlik skola för alla barn konkretiserades därmed aldrig i verkligheten.<sup>2</sup>

Det enhetliga jämlikhetsidealet ersattes under 1990-talet av ett neoliberalt likvärdighetsideal som var starkt förenat med ett ökande krav på fritt val. Det svenska skolsystemet förvandlades från ett av de mest centraliserade och enhetliga utbildningssystemen till att bli ett av de mest decentraliserade och individualiserade systemen i OECD länderna i slutet av 1980-talet.

Som instrument för att åstadkomma mångfald infördes i början av 1990-talet föräldrarnas rätt till att välja skola för sina barn. Föräldrarnas ökade rättigheter försvarades med hjälp av artikel 26:3 i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter. Denna fastlägger att ”... rätten att välja den undervisning, som skall ges åt barnen, tillkommer i främsta rummet deras föräldrar”.<sup>3</sup> Därtill, hänvisades det till den europeiska konventionen som fastställde att varje medlemsstat skall ”... respektera föräldrarnas rätt att tillförsäkra sina barn en uppfostran och undervisning som står i överensstämmelse med föräldrarnas religiösa och filosofiska övertygelse”.<sup>4</sup>

Ökad valfrihet och skolkonkurrens infördes med argumentet att minska ojämlikheter mellan elever och för att utveckla skolornas effektivitet. Större flexibilitet och ökat lokalt styre beskrevs samtidigt

som ett instrument för att öka elevernas skolprestationer och lärarnas professionalitet.

Den neoliberal utbildningspolitiken innebär också en individualisering av undervisningen där lärarnas undervisning reducerades till handledning. Dessutom förväntades eleven själv planera, genomföra och utvärdera sin egen lärandeprocess utifrån sina egna förutsättningar.

Efter tjugo år av neoliberal utbildningspolitik, vill jag emellertid hävda att betonandet av olikheter och mångfald som konstituerande element i likvärdighetspolitiken har tillåtit ske på bekostnad av kravet på att garantera en viss jämlik kunskaps- och utbildningsstandard för alla elever.

Decentraliseringen har lett till betydande olikheter mellan kommuner och skolor rörande skolresurser, lärarkompetens och antal lärare per elev och har därmed lett till en större segregation i synnerhet i stora städer.<sup>5</sup> Den har även medfört en omfattande variation i tolkningen av läroplaners och kursplaners mål samt i tolkningen av betygskriterier. Denna variation innebär ofta ett inrättande av olika kunskapsstandarder i olika skolor och bidrar därmed till orättvisor i betygssättningen.<sup>6</sup> Den extrema individualisering av undervisningen som förespråkades av 1990-talets läroplaner har dessutom skapat en skola där familjens sociala och kulturella kapital riskerar att vara avgörande för elevernas skolframgång.

I och med att alla barn oavsett socio-ekonomiska, etniska, religiösa eller kulturella tillhörighet bör garanteras samma möjligheter att delta i obligatorisk undervisning och nå kursplanernas nationella mål blir det problematiskt från ett likvärdighetsperspektiv, när en fokusering på individuella skillnader görs på bekostnad av alla barns rätt till kunskap.

Fokuseringen på olikheter parallellt med lägre förväntningar på vissa elevgrupper riskerar att skapa lägre kunskapsstandard för barn från socialt och etniskt segregerade grupper. Skolinspektionens rapport om skolpraktiken i Rosengård<sup>7</sup> och en slutrapport från Delegationen för romska frågor<sup>8</sup> om romska barns skolgång visar tydligt att rätten till en viss jämlik utbildningsstandard inte gäller för vissa elevgrupper.

Trots tecken på ökad segregation fortsätter utbildningspolitiken att fokusera på olikheter på bekostnad av kravet på en garanterad jämlik utbildningsstandard för alla elever. Likvärdighetspolitiken har i dag lett till en rad av olika typer

av skolor, profiler och arbetsformer som tillmötesgår familjers och elevers olika bakgrunder, behov och intresse. Betoning på anpassning av undervisningen till elevernas olikheter stipuleras också i både den nya skollagen (SFS 2010:800) och den nya läroplanen för grundskolan, förskolan och fritidshemmen 2011.

I såväl den rödgröna koalitionen som i Alliansens valmaterial under valkampanjen 2010 förespråkades även en fördjupning av den neoliberal likvärdighetspolitiken baserad på elevernas olikheter. I båda blockens valmaterial föreslogs en fördjupning av mångfald och valfrihet i syfte att skapa ”En skola för varje elev”<sup>9</sup>

### Lagom är bäst!

Likvärdighetens överlägsenhet i jämförelse med det enhetliga jämlikhetsidealet är att den försöker förena kravet på en jämlik utbildningsstandard för alla barn med respekt för olikheter.

Samtidigt innebär likvärdighetens dubbla karaktär en större utmaning för skolpersonal, skolpolitiker och forskarsamhället än det enhetliga jämlikhetsidealet från perioden 1960-1980. Den tvingar oss alla till att ständigt vara uppmärksamma på att inte bidra till ökad splittring och ojämlikheter i skolsystemet och i samhället. Likväl är denna utmaning värd att ta, eftersom historien tydligt har visat att det inte går att garantera alla barns rätt till utbildning utan att ta hänsyn till dess olikheter. Emellertid innebär denna uppmaning en ständig politisk och pedagogisk reflektion över i vilken utsträckning vi kan främja olikheter på bekostnad av en viss jämlik utbildningsstandard för alla.

Decentraliseringsprocessen ledde till en ökad lokal frihet som ger större möjligheter till en mer varierad tolkning av styrdokument. Detta möjliggör en bättre anpassning och användning av resurser anpassad till elevernas särskilda behov och kunskapsnivå. Denna anpassning har dock sina risker. Det finns en risk för att öka ojämlikheterna i kunskapsstandarden mellan eleverna, när anpassningen inte kopplas till krav på att alla elever uppnår målen, utan enbart fokuserar på elevernas olikheter.

Vi måste därmed vara uppmärksamma på politiska och pedagogiska strategier som leder till differentierade mål och betygskriterier för elever från socialt och etniskt segregerade områden, om denna differentiering innebär lägre förväntningar

på deras skolprestationer eller leder till mindre resurser eller en större andel skolpersonal utan formell lärarutbildning i dessa områden.

All skolverksamhet som innebär att en elev tas bort från den obligatoriska undervisningen bör noga övervägas. Elevers kön, religiösa, etniska eller sociala bakgrund bör aldrig användas som argument för att förvägra elever nödvändiga kunskaper för framtida studier, arbetsliv eller aktivt deltagande i den demokratiska processen. Inte heller får de nämnda kriterierna användas för att skapa lägre kunskapsstandard än den som är fastställd i den svenska skolans styrdokument. På samma sätt bör inte ett ökat lokalt styre få

legitimera betydande olikheter mellan kommuner och skolor rörande skolresurser, lärarkompetens och antal lärare per elev.

Tjugo år av en likvärdighetspolitik baserad på skillnader och olikheter, visar att mottot *lagom är bäst* är nödvändigare än någonsin inom skolpolitik och skolpraktik. I likvärdighetens namn bör vi hitta en balans mellan det enhetliga jämlikhetsidealet från tidigare perioder och den extrema fokuseringen på elevernas olikheter i dagens neoliberala likvärdighetspolitik, om vi verkligen vill att alla barn ska ha rätt till en likvärdig utbildning.

Guadalupe Francia

## Fotnoter

1. Francia G. (2011) Dilemmas in the implementation of the children's right Equity in Education in the Swedish Compulsory School *European Education Research Journal*, Volume 10, Number 1, 2011. Hämtas från [http://www.worlds.eu/eej/content/pdfs/10/issue10\\_1.asp](http://www.worlds.eu/eej/content/pdfs/10/issue10_1.asp)
2. Sjögren A. (1995) *En "bra" svenska, från rimligt krav till försvarsmekanism. Bidrag till IMER konferens*, Lund 26-27 oktober. "Det mångkulturella Sverige efter år 2000. Forskning och framtidsvisioner". Gustafsson, K. (2004) *Muslimsk skola, svenska villkor*. Akademisk avhandling, Umeå.
3. FN:s Allmänna Förklaring om de Mänskliga Rättigheterna [http://www.manskligarattigheter.gov.se/extra/pod/?id=71&module\\_instance=6&action=pod\\_show&navid=68&subnavid=71&subnavinstance=6](http://www.manskligarattigheter.gov.se/extra/pod/?id=71&module_instance=6&action=pod_show&navid=68&subnavid=71&subnavinstance=6)
4. Council of Europe 2007. *Protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris, 20.III.1952, Article 2, 22.
5. Gustafsson, J. E. (2006) *Barns utbildningssituation*. Stockholm: Rädda Barnen ; OECD (2005) *Equity in Education Thematic Review. Country Note*. <https://www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf>
6. Skolverket (2004) *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*. Dnr. 00-2004:556 <http://www.skolverket.se>; Skolverket (2009) *What influences Educational Achievement in Swedish Schools? A Systematic Review and Summary Analysis* <http://www.skolverket.se>
7. Skolinspektionen; *Regelbunden Tillsyn i Stadsdelen Rosengård. Beslut och Rapporter*. Dnr 43-2009:3755 <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Rapporter/spara-2011/stadsdelsbeslut-rosengard.pdf>
8. SOU 2010:55 Romers rätt – En strategi för Romer i Sverige. *Betänkande av Delegationen för romska frågor Stockholm 2010* <http://www.regeringen.se/content/1/c6/15/00/25/66e467ad.pdf>
9. Francia G. (2011) *Social Representations Theory in The Analysis of Children's Right to Equitable Education in Sweden*. Bidraget till *European Conference on Education Research (ECER)* Helsinki September 2010.

Guadalupe Francia är docent i pedagogik, verksam som universitetslektor vid Uppsala universitet. Hon disputerade 2000 med avhandlingen *Policy som text och som praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet*. Efter avhandlingen har hon varit verksam i olika forskningsprojekt om likvärdighetspolitik i Sverige och Europa. Hennes profilområde är utbildningspolitiska strategier för att garantera barnens rätt till utbildning.

---

# Utbildningspolitik i förvandling<sup>1</sup>

## Exemplet kommunaliseringen av lärarkåren

---

### Kommunaliseringsbeslutet

Den 8 december 1989 beslutade Sveriges riksdag att den statliga regleringen av lärartjänsterna skulle upphöra från och med den 1 januari 1991. I stället skulle det totala arbetsgivaransvaret för lärartjänsterna tillfalla kommunerna. Beslutet i riksdagen avslutade en hätsk debatt som hade förts både i lärarrummen och i offentligheten under året. Diskussionen hade handlat dels om hur skolorganisationen i sin helhet skulle se ut framöver, dels om det hade förekommit någon form av ministerstyre och att riksdagen genom kommunaliseringspropositionen hade dragits in i avtalsförhandlingen.

Kommunaliseringen innebar att det totala personalansvaret för lärarna helt lades på kommunerna. Svenska grundskole- och gymnasie-lärare hade sedan 1962 varit kommunalt anställda men styrda av statliga regler och lönegrader. Det hade alltså funnits ett dubbelt huvudmannaskap för dessa tjänstegrupper. Under 1970- och 1980-talen ansåg förespråkarna för en kommunalisering att den tjänstekonstruktionen för lärarnas del hade inneburit att dessa fallit mellan stolarna. Varken kommunerna eller staten hade tagit på sig ansvaret för deras personalvård. Vid ett sammanhållet personalansvar hos kommunerna skulle lärarna däremot få en bättre arbetssituation. Motståndarna menade att reformen skulle medföra att lärarnas makt över sin egen arbetssituation skulle försämrats, då de i stället för en arbetsgivare skulle splittras upp på flera. Lärarna var också rädda för att andra yrkesgrupper såsom skolledare och kommunala administratörer vid en kommunalisering skulle ta makten över deras arbete. Dessutom diskuterades i media att lärarnas intressen inte skulle väga lika tungt när kommunpolitikerna skulle vara ansvariga för alla beslut och att skolfrågorna skulle komma i

skymundan, när skolan blev en del av kommunernas övriga åtaganden. Den statliga regleringen av lärartjänsterna hade på många sätt gett dem en mer självständig roll gentemot kommunpolitikerna än flertalet kommunanställda.

Hur ska man förstå debatten som fördes? Vad var motiven bakom kommunaliseringen? Hur såg Socialdemokraterna på skolans fortsatta utveckling? Det är frågor som kommer att diskuteras i denna artikel. Det finns också anledning att diskutera om kommunaliseringen var en markering av det som brukar kallas *tredje vägens politik*<sup>2</sup> och den nya tidens socialdemokratiska politikernas uppfattning om hur välfärdsstaten skulle bevaras.

### Ett centraliserat eller decentraliserat skolväsende

I slutet av 1970-talet började hela den offentliga sektorn att kritiseras för att den var för stelbent och centralstyrd. Vissa grupper i samhället krävde ökad demokratisering och att likformigheten gav vika för individuella lösningar. Strömningarna var dels en del av liberaliseringen i samhället till följd av *New Public Management*, dels en del av det politiska engagemanget som krävde en ökad demokratiseringsprocess underifrån.

När det gällde skolans område innebar detta att den centraliserade enhetliga skolan också behövde öppnas upp för flera pedagogiska inslag och skolformer. För att detta skulle bli verkligt krävdes en ökad decentralisering och därför kom det ett förslag om att det dubbla huvudmannaskapet skulle tas bort och att kommunerna ensamma skulle bli ansvariga för skolans verksamhet och dess personal.

Före 1989 var alla lärarförbund motståndare till kommunaliseringen, men efter 1989 förändrades förutsättningarna och TCO-lärarna började se

kommunaliseringsstriden som den sista kampen för att komma i kapp LR-lärarnas arbetsvillkor, löner och status. TCO-lärarna fick också hjälp i kampen av Socialdemokraterna. Anledningen var den socialdemokratiska tanken om att det var kommunerna som var välfärdsstatens bas. Det var på den lokala nivån, nära medborgarna, som välfärdsstaten skulle finnas. Centraliseringen hade behövts för att uppnå målet *en skola för alla*. När grundskolan sedan var etablerad, var det kommunerna som skulle ha det övergripande ansvaret. Dåvarande utbildningsministern och senare statsministern Ingvar Carlsson såg redan i början av 1970-talet begränsningarna hos det centraliserade skolsystemet, men motståndet till en förändring hade under hans tid vid Utbildningsdepartementet varit alltför stort. I stället för omfattande reformer på 1970-talet försökte Ingvar Carlsson som ansvarig minister bereda väg för de kommande förändringarna när det gäller utvecklingen av *innehållet* i och *styrningen* av skolan genom olika utredningar på området.

Målet att få en skola som vilade mer hos kommunerna än staten fanns dock kvar och i slutet av 1980-talet var tiden mogen för att genomdriva reformen. Uppbyggnaden av välfärdsstaten var färdig och hade börjat kritiserats för att vara stelbent och centraliserad. Några av kritikerna önskade mer demokrati underifrån, andra önskade sig starkare inslag av individualisering och privatisering. Deras krav sammanföll med att statens finanser hade blivit sämre och för att råda bot behövde staten spara och införde ökad styrning och kontroll av den offentliga sektorn. Kommunaliseringen av lärarkåren kunde därför genomföras i och med att förutsättningarna i samhället i övrigt hade förändrats.

Göran Persson fick uppdraget att genomföra reformen och efter knappa fyra månader på hans post som skolminister hade planerna på en kommunalisering av lärarkåren kommit mycket närmare en realitet än under de förutvarande decennierna. Skolministern, med sin bakgrund i Svenska Kommunförbundet, länskolnämnd och som kommunalråd i Katrineholm, kände till tongångarna i kommunerna och kunde argumentera för sin ståndpunkt och mot det dubbla huvudmannaskapet. Till sin hjälp samlade han på Utbildningsdepartementet en grupp som gick under namnet *Skolprojektet*.

Hur kunde det då gå så fort för Göran Persson att komma med kommunaliseringsförslaget och varför hade det inte gått för Ingvar Carlsson att genomdriva förändringen tidigare? Mitt svar är att tidsandan skilde sig markant åt i slutet av 1980-talet mot i början på 1970-talet. Framför allt tankarna om ökad individualisering fick bränsle av de managementidéer som influerade hela västvärlden. Dessa influenser, som oftast förenas under namnet *New Public Management*, innebar att mer ekonomibaserade idéer tog sig in i den offentliga sektorn. När de väl hade fått fäste där, förändrades främst retoriken men också praxisen. I stället för regelstyrning var det mål- och resultatstyrning som bestämde den offentliga sektorns verksamheter. Medborgarna började benämnas kunder som själva kunde välja inom det utbud som den offentliga sektorn tillhandahöll.

I sitt arbete att driva igenom reformen hade Göran Persson stöd av Finansdepartementet. Det var där under ledning av Kjell-Olof Feldt, som en grupp unga ekonomer utformade den nya socialdemokratiska politiken. Ekonomgruppen ifrågasatte i takt med samhällsförändringarna i stort och det ekonomiska läget i världen tidigare socialdemokratiska tankar om välfärdsexpansion. Vad det i stället handlade om i slutet av 1980-talet var att få ordning på finanserna och minska utgifterna inom den offentliga sektorn. I den diskussionen fick argument som effektivisering och förändrad styrning av de offentliga medlen ett stort genomslag.

På skolområdet betydde detta att det dubbla huvudmannaskapet skulle bort och lärarkåren bli mer involverad i den kommunala tjänstestrukturen. Genom att föra fram att kommunernas ekonomiska situation trots allt var bättre än statens fick man med sig både decentraliseringsivarna utanför partiet och dem inom den egna rörelsen som såg kommunerna som välfärdsstatens bas. Kommunerna skulle således stå som garantier för att Socialdemokraternas politik även fortsättningsvis skulle stå för ”ett mänskligt ansikte” samtidigt som utvecklingen också öppnade upp för en mer individualiserad skolsektor (Feldt, 1991, s. 438).

## Välfärdsstaten och marknadslösningar

Hur gick ekvationen fortsatt välfärdsstat och ökad decentralisering ihop för regeringen? Från Finansdepartementets sida handlade det om att man, inte

minst i samråd med Svenska Kommunförbundet, hade kommit fram till att decentraliseringen var en möjlig lösning för att effektivisera och spara i de offentliga finanserna samtidigt som välfärdsstatens funktioner kunde finnas kvar. För att få till en ökad effektivisering av den offentliga sektorn krävdes en annan styrning än den rådande. Mål- och resultatstyrning av offentliga verksamheter innebar ett nytt sätt att tänka och styra staten, som också kom att påverka de statsanställda. För välfärdsprofessionerna, som i denna artikel exemplifieras av lärarkåren, innebar det förändrade styrsystemet en ökad kontroll över deras arbete. Dessutom var inte minst Göran Perssons inställning att det var och skulle förbli ett gynnsammare ekonomiskt läge i kommunerna än på den nationella nivån framöver.

Bengt Göransson, Göran Perssons företrädare på skolministerposten, inställning var dock en annan. I sin sista proposition som skolminister poängterade han att lärartjänsterna även fortsättningsvis borde vara statligt reglerade. Anledningen till Göranssons ställningstagande var framför allt att han menade att likvärdigheten skulle gå förlorad vid en kommunalisering. Det var just det centraliserade systemet och nationella behörighetskriterier för lärarna som enligt honom gjorde det möjligt att elever, oavsett var i landet de bodde, fick en likvärdig utbildning

### Ombytta roller för de politiska partierna

Kommunaliseringen innebar att Socialdemokraterna genomdrev en långtgående decentralisering, medan oppositionen som både hade drivit på för en decentralisering och ökad valfrihet på skolområdet kämpade emot. De ombytta rollerna berodde på att Moderaterna och Folkpartiet (och i viss mån också Miljöpartiet De gröna) menade något annat än Socialdemokraterna med decentralisering. De borgerliga partierna hade under hela 1980-talet i den utbildningspolitiska debatten ansett att det individuella valet skulle styra mera. Decentraliseringen skulle enligt dem inte stanna på den kommunala nivån utan föras ner till de professionella i skolan samt eleverna och föräldrarna. Det var de som skulle få välja skola, skolform och ha inflytande på arbetet i skolan. Miljöpartiet drev också på för ökat inflytande för föräldrar och elever. Socialdemokraterna däremot såg reformen mer som en organisationsförändring från en politisk nivå till

en annan. Centerpartiet låg närmast Socialdemokraterna och det av olika anledningar. Den främsta var kanske rent ideologisk, då Centerpartiet ansåg att kommunerna var välfärdsstatens bas. Det såg därför först ut som att Centerpartiet skulle gå med på en uppgörelse med regeringen. Vid riksdagsbeslutet valde dock alla centerpartister, utom partiets talesman i utbildningsfrågor, att rösta nej. Troligtvis gick blockgemenskapen före en uppgörelse med Socialdemokraterna.

Kommunaliseringspropositionen gick dock igenom, eftersom Vänsterpartiet Kommunisterna valde att rösta ja, trots att det var de som mest hade stretat emot och önskat behålla ett centraliserat skolsystem. Skälet till deras beslut 1989 var uppgörelsen med Socialdemokraterna i Utbildningsutskottet om att under de kommande tio åren satsa extra pengar på skolan. Följden för skolan och dess personal blev att arbetsförhållanden och reglering förändrades på grund av beslutet.

### Socialdemokratin i en ny tid

Socialdemokratins anpassning till de marknadsliberala strömningarna var inte något typiskt svenskt fenomen. I den internationella forskningen finns det flera exempel på vad socialdemokratins anpassning till en mer ekonomiskt orienterad politik har betytt och betyder för rörelsens framtida utveckling.<sup>3</sup> Frågan är om detta ska ses som ett brott eller en kontinuitet? Svaret är både – och. Det var en långsiktig strävan och ambition från partiet att få ned besluten på lokal nivå. Brottet var tiden och de nyliberala inslagen i politiken som gjorde det möjligt att genomföra förändringarna, även om slutmålet därmed blev något annat än vad man från början hade menat.

Det är dock, som ekonomhistorikern Jenny Andersson uttryckt det, problematiskt att bara säga att ”den tredje vägen var eller är nyliberal till sin natur”<sup>4</sup>. Gör man så, försvårar man nämligen möjligheten att granska utvecklingen med socialdemokratin som ”ett ansvarigt och handlande subjekt”<sup>5</sup>. De socialdemokratiska politikerna hade, som jag visat i min forskning, mål och visioner som de med hjälp av sitt historiska arv och genom de ideologiska förändringarna inom rörelsen och i samhället i stort utvecklade för att passa den nya tiden. Förnyelsen under 1980-talet innebar således att mer fokus lades på individens



möjlighet att formas efter de förändringar som marknaden och socialpolitiken krävde.

En konsekvens av samhällsförändringarna blev dock att kommunerna försvagades till förmån för privatiseringar och fler individuella val inom välfärdsstaten. Högervågen och de marknadsliberala krafterna fick således god draghjälp av socialdemokratin som såg att en förändring behövde komma till stånd, om välfärdsstaten skulle ha en chans att finnas kvar.

I frågan om brott eller kontinuitet går det därför att se *den tredje vägen* som en politisk inriktning som både skiljer sig och ligger väl i linje med tidigare förd socialdemokratisk politik. Det handlade mer om hur ledande politiker uppfattade de möjligheter som fanns för att ta itu med frågan om hur välfärdsstaten skulle förvaltas. Vad som innefattas i välfärdsstaten blir därmed en öppen fråga som behöver omdefinieras i varje nytt skede. Onekligen är det dock så att politiska reformer får konsekvenser både för dem som arbetar inom offentlig sektor och dem som är beroende av den.

*Johanna Ringarp*

## Fotnoter

1. Denna artikel är en populär sammanfattning av delar av min avhandling, jag har därför valt att inte belasta texten med källhänvisningar, förutom vid direkta citat. För en fylligare beskrivning och referenser hänvisas till avhandlingen: *Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*, Stockholm/Göteborg, Makadam förlag, 2011.

2. Med *tredje vägens politik* menas här den ekonomiska politik som de nordiska ländernas socialdemokratiska partier införde under 1980-talet och som innebar avregleringar, nedmonteringar och liberaliseringar av ekonomin. Nationalencyklopedin: "Tredje vägens politik" [http://www.ne.se/lang/kjell-olof-feldt?i\\_h\\_word=tredje+v%C3%A4gens+politik](http://www.ne.se/lang/kjell-olof-feldt?i_h_word=tredje+v%C3%A4gens+politik) [2011-04-06]. I ett internationellt perspektiv används oftast *tredje vägens politik* som ett begrepp för den europeiska socialdemokratin i mitten av 1990-talet och då hänvisas gärna till Tony Blairs New Labour. Se Ryner, Magnus, "Den tredje vägen inför verkligheten. Finanskrisen och socialdemokratin i Europa", *Fronesis* 32–33/2010, s. 115.

3. Se Berman, S. (2006): *The primacy of politics: social democracy and the making of Europe's twentieth century*. Cambridge; Glyn, A. (ed.) 2001: *Social democracy in neoliberal times: the left and economic policy since 1980*. Oxford, Oxford University Press; Moschonas, G. (2002): *In the name of social democracy: the great transformation, 1945 to the present*. London, Verso; *Tidsignal* (2010:10): I mitten gapar avgrunden. Den europeiska socialdemokratin fall. Stockholm.

4. Andersson, J. (2010): En nyliberalism med ett mänskligt ansikte – eller socialdemokratin omänskliga hjärta? I: *Fronesis* 32–33/2010, s 127

5. Ibid.

*Johanna Ringarp* är historiker och verksam vid Samtidshistoriska institutet vid Södertörns högskola. Hennes forskningsintressen är utbildningspolitik och tysk efterkrigshistoria. Hon disputerade i mars 2011 med avhandlingen "Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling".

---

# *En skola i förändring – 20 år av valfrihet*

---

## Inledning

I början av 1990-talet infördes valfriheten i det svenska skolsystemet, vilket innebar att elever i grundskolan fick möjlighet att välja den skola som de ville gå i. Även om det tog ett tag för denna reform att slå igenom, innebar den, och efterföljande reformer, att närhetsprincipen luckrades upp. Valfrihetsreformen kan ses som ett vägval i den svenska utbildningspolitiken där man definitivt bröt med de utbildningspolitiska idéer som fanns under 1960- och 1970-talen. Fokus riktades istället mot individen. Förespråkarna för valfriheten ansåg att en likvärdig skola var den skola som kunde garantera individens möjligheter till en optimal utveckling, något som skulle säkerställas med hjälp av valfriheten. Friheten för eleverna att välja skola skulle också ge en ökad blandning av elever med olika bakgrund i skolorna, pedagogisk förnyelse och ett ekonomiskt effektivare skolsystem. Kritikerna menade i stället att valfriheten skulle leda till en ökad segregation i utbildningssystemet och att reformen snarare skulle ge skolorna incitament till ytliga pedagogiska förändringar istället för mer grundläggande förändringsarbete. Frågan är vad effekterna av valfriheten egentligen har blivit? Denna artikel syftar till att belysa hur valfriheten påverkar den etniska och socioekonomiska segregationen mellan olika skolor.

## Bakgrund

Skolan och skolpolitiken har förändrats och förnyats och som allt annat präglas den av sin samtid. Fram till början av 1960-talet hade Sverige ett fragmenterat skolsystem med olika linjer och privata alternativ, men under 1960-talet skedde en förändring med en utveckling mot en mer enhetlig skola. Det innebar att skolan, genom statlig styrning, skulle garantera en likvärdig utbildning oavsett i vilken del av landet eller del av staden man var bosatt. Skolan karaktäriserades av stark central statlig styrning, vilket innebar att valfriheten för eleverna var begränsad. Den skola

eleven bodde närmast var också den skola som eleven skulle gå i. Det var dock något som gradvis kom att förändras. Under 1970-talet började i stället en process mot ökad decentralisering som kulminerade i kommunaliseringen av skolan och valfrihetsreformen i början av 1990-talet. I samband med valfrihetsreformen införde också flera kommuner skolpengssystemet som ett sätt att öka valfriheten. Det svenska skolsystemet hade därmed gått från att ha varit ett av de mest offentligt dominerade och enhetliga skolsystemen i världen till ett system med en hög grad av valfrihet.

Men hur kunde det komma sig att det svenska skolsystemet kunde förändras så radikalt under en relativt kort tid. Det finns många olika orsaker men några sticker ut och spelar en viktig roll i transformationen av skolsystemet under 1980-talet och 1990-talet.

## Samhällskritik

En orsak var att det hela tiden funnits kritiska röster mot likformigheten och byråkratiseringen av skolan men det var först under 1970-talet som denna kritik fick gehör. Då växte kritiken mot detaljstyrningen och röster som förespråkade att elever, lärare, skolor och kommuner skulle få en större kontroll över beslut fick gehör inom det politiska etablissemangen. Kritiken tog fasta på att besluten skulle tas längre ned i organisationen och att den offentliga sektorn hade vuxit sig för stor och därför behövde bantas ned. Ansvaret för skolverksamheten lades därför gradvis över på kommunerna, en utveckling som till stor del möjliggjordes av kommunsammanslagningen som genomfördes 1974, vilken gav större och mer bärkraftiga kommuner. Utvecklingen gick mot en skola som alltmer styrdes av mål och utvärdering och på 1980-talet byttes den statliga regelstyrningen ut mot målstyrning och resultatstyrning. Debatten kring valfrihet under 1980-talet rörde de flesta statliga ansvarsområden, t.ex. sjukvården, elmarknaden och telekommarknaden. Det var alltså inget som bara gällde utbildningspolitiken.

Den nyliberala tidsandan och kritiken mot välfärdsstaten medförde att retoriken om individuell valfrihet fick ett stort genomslag inom många områden. Den minskade statliga regleringen av skolan mynnade till slut ut i att staten, genom kommunaliseringen i slutet av 1980-talet, släppte en stor del av ansvaret för skolan, vilket kan ses som en definitiv brytpunkt gentemot 60-talets och 70-talets skolpolitiska ställningstaganden.

### Jämlikhet och likvärdighet

En annan orsak kan sägas vara att en förändrad syn på begreppet likvärdighet möjliggjorde införandet av valfriheten. Likvärdighetsbegreppet föregicks av en diskussion om jämlikhet vilken grundas i grundskolans läroplan från 1962, då den enhetliga grundskolan genomfördes. I Lpo 62 strävar man efter ett jämlikt skolsystem med syfte att skapa goda medborgare, vilket kräver goda kunskaper och färdigheter. Det innebär i praktiken lika tillgång till utbildning och också en likhet vad gäller utbildningens innehåll mellan olika skolor. Jämlikhetstanken innebar att skolan skulle fungera som ett instrument för att motverka social ojämlikhet mellan olika grupper. I jämlikhetstanken värdesattes det kollektiva, det gemensamma och skolan skulle fungera som en viktig kugge för att skapa ett socialt jämlikt samhälle (Englund 1999).

Likvärdighetsbegreppet började användas under 1970-talet och hade i början i stort sett samma innebörd som jämlikhetsbegreppet. Lika tillgång till utbildning, att utbildningen ska överensstämma med läroplan och skollag samt ge gemensamma referensramar ingår i båda begreppen. Likvärdigheten tolkas också som att elevernas olika behov bör påverka utformningen av undervisningen och resursfördelningen, så att inte svagare elever tappar självkänsla och motivation till att studera. Fram till mitten av 1970-talet var det egentligen ingen strid om begreppen. Alla partier var överens om vad som skulle betraktas som en likvärdig utbildning, en uniformt organiserad utbildning, innehållsligt likartade kurser och medel riktade mot missgynnade grupper och elever i svårigheter (Englund & Quennerstedt 2008).

Under 1980-talet blir dock denna definition utmanad då fokus alltmer läggs på en ökad individualisering för att skapa en likvärdig skola. Eftersom likvärdighet var så central i debatten kring skolpolitiken började de som ville ha en

förändring inom skolsystemet att använda begreppet, men med ett nytt innehåll. Det gjorde att likvärdigheten blev ett omstritt begrepp och fick olika betydelser beroende på vem som använde det.

Det var främst de borgerliga partierna med Moderaterna i spetsen som gjorde en annan tolkning av begreppet i sin kritik mot skolsystemet. Även om individen redan förut fått plats i likvärdighetsbegreppet, genom en anpassning av undervisningen till resurssvaga elever, skiftas nu fokus mot att varje elev ska kunna utveckla sina komparativa fördelar. Det innebar att man kunde öppna upp för olikheter inom skolorganisationen och t.ex. tillåta fristående skolor och olika profiler. Moderaterna kopplade också samman likvärdighetsbegreppet med friheten att välja skola. Att som förut slussa eleven genom ett antal förutbestämda kurser med ett visst innehåll tolkades som inskränkningar i den individuella friheten och en försämring av likvärdigheten. Att låta eleverna göra sina egna val, och därmed få möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar, tolkades som det bästa sättet att uppnå likvärdighet (Englund & Quennerstedt 2008).

Det innebar att synen på likvärdighet i skolsystemet började debatteras under slutet av 1980- och i början av 1990-talen, eftersom det helt enkelt fanns två skilda uppfattningar om innebörden. De flesta partier accepterade, med lite olika infallsvinklar, småningom den nya tolkningen och omkring 1995 var det i praktiken få som fortfarande pratade om likvärdighet i form av enhetlighet och gemensamma kurser. I och med att den nya tolkningen av likvärdighet slog igenom öppnade den också upp för lokala lösningar, fristående skolor och valfrihet i grundskolan, allt lösningar som kunde försvaras i likvärdighetens namn.<sup>1</sup>

### Partiernas ställningstaganden

Under 1980-talet förordade både den socialdemokratiska regeringen och den borgerliga oppositionen valfrihet och självbestämmande, om än i skilda ordalag. Socialdemokraterna och de borgerliga var i stort sett överens om att ett strömlinjeformat och likformigt skolsystem inte var samma sak som ett likvärdigt skolsystem. Men synsättet skilde sig i att de borgerliga även ville konkurrensutsätta skolan och införa total valfrihet och därigenom skapa en möjlighet för optimal

individuell utveckling för eleverna (Skolverket 2003).

Efter regeringsskiftet 1991 fick valfriheten i grundskolan stort utrymme i den nationella utbildningspolitiken. Moderaterna, som under 1980-talet hade försökt påverka politiken i en riktning mot ökad valfrihet, kunde nu bryta upp det statliga skolmonopolet, och valfriheten blev det centrala målet för den borgerliga utbildningspolitiken. Tanken var att marknadsanpassa skolsystemet där kommunen erbjöd olika produkter (fristående och kommunala skolor) med olika profiler som kunderna (elever och föräldrar) sedan kunde köpa. För att göra ett rationellt val måste kunderna ha information om skolornas olika inriktning och kvalitet, något som kommunen skulle tillhandahålla. Grundtanken var att skolorna skulle konkurrera med varandra på en marknad. Den efterföljande socialdemokratiska regeringen accepterade i stort den borgerliga regeringens utbildningspolitik och bejakade valfriheten och den nya definitionen av likvärdighetsbegreppet. Decentralisering av det svenska skolsystemet blev alltså något som både den borgerliga och den socialdemokratiska regeringen strävade efter. Det svenska skolsystemet hade därmed gått från att ha varit ett av de mest offentligt dominerade och enhetliga skolsystemen i världen till ett system med en hög grad av valfrihet.

Den förändring som skedde under 1990-talet var inte enbart ett svenskt fenomen. Den ingår som en del i en mer omfattande global omstrukturering. Under 1980-talet och 1990-talen skedde en rad utbildningspolitiska reformer över hela världen. Kännetecknen för dessa reformer var bland annat decentralisering, målstyrning, livslångt lärande, flexibilitet, marknadsanpassning och införandet av fristående skolor. Ett av de mest karakteriserande kännetecknen för dessa reformer var också friheten för föräldrar att välja skola (Dovemark 2004). Men det var också olika överstatliga organisationer som initierade och stöttade omstruktureringen. OECD och även EU poängterar i olika dokument att en omstrukturering av utbildningssystemen i medlemsländerna är viktig för övergången från det industriella till det postindustriella samhället, där en mer kunskapsbaserad ekonomi behövs. Sverige var därför inte unikt i detta sammanhang. Under 1990-talet var det Sverige tillsammans med Nya Zeeland, Storbritannien och USA som genomförde de mest omfattande omstrukturering-

arna i utbildningssektorn omstruktureringar som i dessa länder utmynnade i skolsystem med en hög grad av valfrihet.

### Vad har hänt med den svenska skolan?

Skolvalsreformen och efterföljande reformer har lanserats med motivet att öka friheten för både elever och enskilda skolor. Detta har också gjort att man i dag kan se en ökad konkurrens mellan skolorna. Detta är en utveckling som vissa vill bromsa och andra främja. Det råder med andra ord en oenighet vad gäller synen på skolorna och den konkurrenssituation de befinner sig i. Den politiska debatten om skolan har ofta präglats av argumentation för eller emot ökad frihet för skolor att etablera sig och/eller skapa olika inriktningar, en debatt som i grunden handlar om i vilken grad skolor ska kunna konkurrera med varandra och vilka effekter det ger på det övriga samhället. Debatten om elevers rätt att välja skola har dock avstannat, eftersom de flesta partier är överrens om att valfriheten i grunden är bra.

En del forskning som gjorts visar på att den svenska skolan blir alltmer uppdelad och att elever genom sitt fria val väljer bort de skolor som har ett sämre rykte, vilket leder till ökad segregation mellan skolor. Men det råder ändå en viss osäkerhet om vad som har hänt sedan början av 1990-talet, då valfriheten på allvar infördes i det svenska skolsystemet. Regeringen konstaterar i sin skrivelse 2009/10:233 *Egenmakt mot utanförskap – redovisning av regeringens strategi för integration*:

”Att den etniska och socioekonomiska segregationen mellan skolorna har ökat, medan elevsammansättningen inom skolorna har blivit alltmer homogen. Forskarna är dock inte eniga om hur utvecklingen av boendesegregationen och skolvalsreformerna under 1990-talet påverkat skolsegregationen.” (Sk. 2009/10:233, sid. 50)

Forskningsläget är därmed något osäkert. Spelar egentligen elevers val av skola någon roll eller är det segregationen i boendet som är boven i dramat? Frågan är också om det gör något att vi går mot en utveckling där skolorna får en alltmer homogen elevsammansättning och varför är det egentligen viktigt att blanda elever med olika etniska och socioekonomiska bakgrunder?

Som jag ser det är detta viktigt, eftersom skolan är en arena där möten och nätverk skapas och

elever med olika bakgrund ger förutsättningar för integration i samhället. Det första vi tänker på är förstås blandningen mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund, d.v.s. en etnisk blandning. Men det handlar inte bara om detta utan också om ett möte mellan ungdomar och vuxna, olika ungdomskulturer o.s.v. Om skolor delas upp och elever med samma bakgrund, värderingar och kultur samlas i speciella skolor, reducerar man också skolan som arena för möten, vilket kan leda till spänningar mellan olika individer och områden i staden. Det skapas ofta stereotypiska bilder av ”de andra”, vilket till stor del beror på att man inte möts i vardagen. Forskning i Nederländerna visar att det skapar problem när elevsammansättningen likriktas och eleverna segmenteras upp i olika skolor. Skolan slutar att fungera som en mötesplats, vilket innebär att elever i olika skolor lever i helt olika sociala världar (Karsten, 1998). Ökade skillnader mellan olika skolor betyder att det blir viktigt vilken skola man går i, eftersom det påverkar framtida livschanser, d.v.s. chansen att läsa vidare, chansen till ett arbete, en inkomst etc. Segregation och uppdelning av skolor påverkar därför samhället negativt genom att det i slutändan leder till ett osolidariskt och ojämnt samhälle.

För att motverka en sådan uppdelning är individers delaktighet eller känsla av delaktighet viktig. Denna delaktighet påverkas starkt av tillgången till sociala nätverk där skolan är en av många arenor där möten och nätverk skapas. Ofta är dessa integrationsarenor förknippade med olika dominanta institutioner och organisationer i samhället där deltagande på flera arenor ger fler chanser till att bygga upp sociala nätverk, relationer och kontakter, vilket i sin tur medför en ökad grad av delaktighet, t.ex. arbetsplatser, föreningsliv (Vranken et.al., 2003). Men skolan ska ses som en *möjlig* arena för möten. Bara för att en skola på pappret har en heterogen elevsammansättning behöver det inte betyda att skolan fungerar som en arena för integration. Tvärtom så kan den i vissa fall förstärka ett ”vi” och ”dom” förhållande. Men det finns en möjlighet för någon form av ömsesidig förståelse genom möten och samarbete, en möjlighet som inte finns på arenor med en homogen sammansättning av individer.

Även om boendesegregationen är en faktor som medverkar till segregationen i skolorna, har också blickarna riktats mot skolvalet som ytterligare en

faktor som förstärker denna segregation. Den forskning som finns visar mer än tydligt att det har växt fram en mer komplex situation där många olika faktorer står i relation till varandra. Det finns ingen entydig bild av hur grannskapet, strukturella faktorer och social bakgrund samverkar och påverkar hur och varför elever och föräldrar väljer skola. Den forskning som finns på området är också starkt centrerad kring problematiken i Stockholm, Göteborg och Malmö, vilket i sig är naturligt, eftersom det är där valmöjligheterna är som störst, men det finns anledning att utforska detta vidare och inte minst i andra städer för att se hur elevers val av skola har utvecklats utanför storstadsområdena.

Nedan redovisas ett exempel från Örebro. Den statistik som redovisas baseras på registerdata från SCB för elever i nionde klass.

### Skola E

Skola E ligger i ett område med mestadels hyreslägenheter, men inom skolans upptagningsområde finns även ett villaområde. Området byggdes på 1970-talet och fick snart ett dåligt rykte och blev betraktat som ett socioekonomiskt segregerat område. Under 1990-talet fick denna segregation också en etnisk dimension i och med att de individer som flyttade in i området till stor del hade utländsk bakgrund. Det skedde samtidigt som en stor del av befolkningen med svensk bakgrund flyttade ut ur området. Denna utveckling är på intet sätt unik för Örebro utan känns igen i de flesta områden byggda under miljonprojekt åren. I tabell 1 ser vi hur elevsammansättningen i skola E har förändrats mellan 1992 och 2004. Siffran inom parentes är antalet elever för respektive år.

Tabell 1: Sammanfattade mått för skola E<sup>2</sup>

Skola E	1992(147)	1998(68)	2004(46)
Medianinkomst (kr)	269 700	273 900	264 200
Eftergymnasial utbildning (%)	35	48	8
Någon förälder arbetslös (%)	27	27	56
Försörjningsstöd	13	13	41
Utländsk bakgrund (%)	18	29	63
Medelbetyg	3, 2	200	150

Tabell 1 visar att elevsammansättningen i skola E har blivit mer homogen. Vi kan konstatera att elevantalet i nionde klass har sjunkit från 147

elever 1992 till 46 elever 2004. Medianinkomsten baserad på familjeinkomsten är lägre 2004 än 1992. Området har blivit ekonomiskt svagare, vilket beror på att individer med högre lön har flyttat ut ur området medan de individer som flyttat in har en låg lön, därför blir den disponibla inkomsten för eleverna i skola E lägre 2004 än 1992.

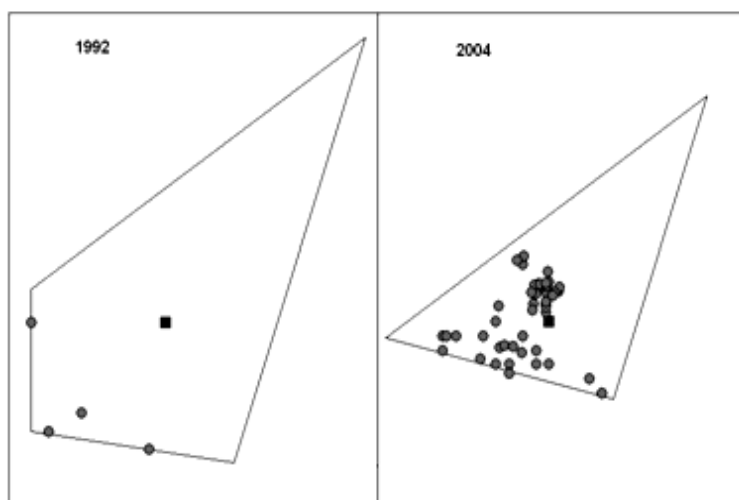
Samtidigt har andelen elever från familjer där minst en förälder har eftergymnasial utbildning sjunkit från 35 % till 8 %.

Andelen elever vars familjer uppbär försörjningsstöd har ökat och andelen elever med utländsk bakgrund har ökat från 18 % till 63 % samtidigt som betygen för elever i nionde klass har sjunkit.

Frågan är om denna utveckling är en effekt av valfriheten eller om det enbart beror på segregationen i boendet? För att undersöka detta gjordes en geografisk analys av var eleverna bor kopplad till vilken skola de går på. I analysen används elevernas boendekoordinater respektive koordinaterna för skolorna.

I figur 1 åskådliggörs vilka elever som bor i skolans upptagningsområde men som väljer att gå i andra skolor för åren 1992 och 2004. Skolans upptagningsområde uppskattas med hjälp av Voronoi metoden, d.v.s. de elever som bor i det inritade området (voronoien) har också skola E som sin närmaste skola rent avståndsmässigt. I figuren är fyrkanten skola E medan ringarna är eleverna.

Figur 1: Elever som bor nära skola E men går i andra skolor.



Med hjälp av figur 1 kan vi se att antalet elever som väljer att gå i andra skolor har ökat från 4 stycken 1992 till 37 stycken 2004. De flesta av dessa elever kommer från det villaområde som ligger i skolans upptagningsområde.

Tabell 2 beskriver dessa elevers bakgrund. 1992 var det endast 4 elever som valde andra skolor, vilket kan betraktas som en liten andel. 2004 framträder en annan bild. De 37 elever som väljer bort skola E har en starkare socioekonomisk bakgrund, högre betyg och framför allt kan man se en övervikt av elever med svensk bakgrund.

Tabell 2: Socioekonomisk och etnisk bakgrund för de elever som byter skola. (Här har den förra tabellens kolumn för 1998 uteslutits, då den inte tillför något till analysen.)

Elever som bytt från skola E	1992 (4)	2004(37)
Medianinkomst (kr)	148 600	289 800
Eftergymnasial utbildning (%)	–	43
Någon förälder arbetslös (%)	–	24
Försörjningsstöd (%)	0	13
Utländsk bakgrund (%)	–	27
Medelbetyg	4	190

Frågan är vart dessa 37 elever tar vägen? Sprids de ut på övriga skolor i Örebro eller kan man se ett mönster i frånvalen? Genom att koppla varje elev till sin respektive skola kan man följa vilken skola som de 37 eleverna har valt.

En del sprids ut över olika skolor, men en stor del, 46 % har valt en närliggande skola, skola H. Den har en helt annan elevsammansättning. Man kan säga att den är motsatsen till skola E. Framför allt har den etnisk homogen elevsammansättning. Tabell 3 beskriver den socioekonomiska och etniska sammansättningen på skola H.

Tabell 3: Socioekonomisk och etnisk bakgrund för elever på skola H

Skola H	2004 (86)
Medianinkomst (kr)	413 300
Eftergymnasial utbildning (%)	74
Någon förälder arbetslös (%)	14
Försörjningsstöd (%)	0
Utländsk bakgrund (%)	7
Medelbetyg	242

## Den delade skolan

Detta exempel visar att den etniska och socioekonomiska segregationen mellan skolor ökar även i litet mindre städer. Ett ökande antal skolval leder till en ökad uppdelning av elever och elever med resursstarka föräldrar väljer bort skolor i svenskglea områden. (Här hr medvetet valts ordet "svenskglea" – ett etablerat begrepp som syftar till att ta bort fokuseringen på att områden är "invandrartäta". Det visar sig i forskningen att de "invandrartäta" områdena till stor del skapas då den svenska delen av befolkningen kontinuerligt flyttar ut ur området, därför blir området svenskglest d.v.s. de med resurser att flytta ut ur området.

Svenskglea områden har oftast ett dåligt rykte, till fördel för skolor i andra områden med en annan elevsammansättning. Det är ett faktum att även de mindre städerna upplever liknande effekter av elevers val av skola som i storstäderna

och att den socioekonomiska och etniska segregationen mellan skolor är stor.

Den kunskapsmässiga skillnaden, mätt i medelbetyg, är också stor mellan skolorna. Exemplet i artikeln visar på två sidor av samma mynt, där elevers val av skola spär på den segregation som finns mellan områden. Eleverna i skola E och skola H lever sannolikt i olika sociala världar trots att avståndet mellan skolorna inte är mer än någon kilometer.

Det som uppmålas är en ganska mörk bild av den svenska grundskolan och det finns naturligtvis undantag, där skolor har lyckats vända en nedåtgående trend eller skolor som är relativt blandade. Men den generella processen är dock att segregationen mellan skolor växer. För fler exempel och en djupare diskussion hänvisas till min avhandling.

*Anders Trumberg*

## Fotnoter

1. Men även efter man har infört valfrihet i det svenska skolsystemet kan man se att definitionen av likvärdighet skiftar. Under slutet av 1990-talet och början av 2000-talet börjar likvärdigheten kopplas samman med elevernas resultat, d.v.s. om eleverna inte når upp till målen är utbildningen inte likvärdig. Det innebär att utvärderingar och uppföljningar av elevers resultat blir viktigt för att garantera en likvärdig utbildning. Likvärdigheten idag knyts därmed alltmer samman med kvalitetsarbete, utvärdering och granskning.

2. Medianinkomsten baseras på familjens disponibla inkomst. Eftergymnasial utbildning = någon av elevens föräldrar har minst tre års eftergymnasial utbildning. Utländsk bakgrund = utrikes född eller inrikes född men med två utrikes födda föräldrar. Medelbetyg = medelvärde per skola baserat på elevernas medelbetyg.

## Referenser

- Karsten L (1998) "Growing up in Amsterdam: Differentiation and segregation in children's daily lives" *Urban Studies*, vol. 35, no.3:565-581
- Sk.2009/10:233 (2009) *Egenmakt mot utanförskap – regeringens strategi för integration*, Integrations- och jämställdhetsdepartementet, 2009
- Trumberg A (2011) *Den delade skolan – segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*, Örebro Studies in Human Geography, nr. 6, Örebro universitet.
- Vranken J. & De Decker P. & Van Nieuwenhuyze I. (2003) *Social inclusion, urban governance and sustainability – Towards a conceptual framework*, UGIS collection 1, Garant, Antwerp 2003

*Anders Trumberg* disputerade i kulturgeografi vid Örebro universitet 2011 med sin avhandling *Den delade skolan – segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Han är anställd vid Dalarnas Högskola där han arbetar i ett projekt om boendesegregationens utbredning i Borlänge, han arbetar också i ett projekt om politikens utbildningsvägar vid Linköpings universitet samt undervisar i kulturgeografi vid Örebro universitet.

---

# *Språket som form eller funktion?*

## *Ett återkommande vägval för språkundervisningen*

---

### Inledning

Vad ska elever lära sig i språkundervisningen egentligen? Det beror på vem man frågar och vid vilken tidpunkt i historien man frågar. De forskare som särskilt har studerat språkundervisningens historiska utveckling har mer eller mindre samstämmigt pekat på två trender, formalism och aktivism, som regelbundet, liksom pendels svängningar, har avlöst varandra under århundradenas lopp.<sup>1</sup> Än har det varit språkets formella system som stått i fokus, än har det varit språkets funktionella egenskaper. Många reformpedagoger från 1500-talet och framåt, som Montaigne, Comenius, Basedow och Viëtor hävdade med kraft att det som eleverna i första hand skulle lära sig i språkundervisningen var att *använda* språket, främst muntligt, medan formalisterna, som hade sin storhetstid från slutet av 1700-talet till långt in på 1900-talet, lade tonvikten vid grammatisk analys.<sup>2</sup> Därefter svängde pendeln åter.

De regelbundna trendskiiftena vad gäller synen på språkundervisningens mål och mening hänger naturligtvis samman med hur de (västerländska) samhällena har sett ut vid olika tidpunkter i historien och med den sociopolitiska och kulturella roll som språken har spelat under motsvarande tid.<sup>3</sup> Visserligen har de båda trenderna oftast förekommit samtidigt, men det har alltid varit en av dem som dominerat och som då har stått i konflikt med den andra. Så länge latinet fungerade som världsspråk var det viktigt att människor från olika länder och kulturer lärde sig latin för att kunna mötas och tala med varandra. När latinet småningom förlorade sin dominerande roll och, förutom i katolska kyrkan, förvandlades till ett ”dött” språk, studerades det i stället som intellektuell disciplin. Studier av latinets och grekiskans former skulle, enligt den så kallade formalbildningstanken, nämligen också kunna träna hjärnan i logiskt tänkande, samtidigt

som läsning och översättning av de klassiska texterna åtminstone indirekt skulle leda tillbaka till den antika civilisationen, som ju på sätt och vis hade gått förlorad. Både latin och grekiska fick alltså status som bildningsspråk vid universiteten och läroverken runt om i Europa. Att språkundervisningen under 1700-talet och 1800-talet så entydigt förespråkade formell analys, grammatisk korrekthet och översättning hängde slutligen också ihop med den tidens intellektuella strömningar, till exempel med cartesiansk filosofi, som starkt betonade vikten av analytisk kunskap.<sup>4</sup>

### Spänningsfält och en selektiv tradition

Undervisning i de olika nationella språken bedrevs till att börja med utifrån ett rent praktiskt behov, till exempel inom handeln. När sedan några av dessa nationella språk, de så kallade moderna språken tyska, franska och engelska av olika skäl infördes som ämnen också vid universiteten, saknade de därför den utbildningspolitiska, intellektuella och moraliska status som latin och grekiska i egenskap av bildningsspråk redan hade uppnått.<sup>5</sup> För att undervisningen i moderna språk skulle kunna hävda sig i universitetsvärlden måste den alltså så långt som möjligt anpassas till undervisningen i högstatusspråken. När de moderna språken därefter också infördes i läroverken, som till exempel för Sveriges del genom 1856 års läroverksstadga, hade de nya språklärarna inga andra metoder eller idéer att tillgå än dem som de själva hade blivit undervisade efter vid universitetet, alltså regelinläring, analys och översättning. Dessutom saknade den tidens språklärare rent generellt oftast förmågan att själva tala språket, eftersom de internationella kontakterna än så länge var tämligen outvecklade. Detta kan vara en förklaring till att Wilhelm Viëtors kampskrift (1882), *Der Sprachunterricht muss umkehren* (ungefär ”språkundervisningen



måste vända om”) inte fick något genomslag i språkundervisningens praktik, trots att Viëtor var en framstående lingvist med stort inflytande. Det saknades helt enkelt förutsättningar för att genomföra hans helomvändning, varför språkundervisningen behöll sitt gamla, trygga fokus på grammatiken.

Men tiderna skulle förändras. Reformatörerna i slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet, förutom Viëtor också lingvisten Otto Jespersen och ytterligare några direktmetodiska reformpedagoger, var visionärer i en tid då Europa stod i början av både politisk och ekonomisk expansion. Det uttryckliga genombrottet för det talade språket skedde emellertid först vid andra världskrigets slut och utifrån två ganska olikartade grundidéer. I USA uppstod vid den tidpunkten ett akut behov av kunskaper i flera europeiska språk. Stora grupper av amerikanska soldater skulle skickas på uppdrag i Europa och det krävdes därför ett språkprogram som effektivt och på kort tid skulle lära dem att klara sig muntligt var de än hamnade. Detta akuta behov av snabba språkkunskaper sammanföll både med en demokratisering av utbildningssystemen i olika länder, till exempel i Sverige, med en begynnande lingvistisk teoretisering och med den behavioristiska synen på lärande.<sup>6</sup> Den audiolingvala metoden som blev resultatet av denna märkliga kombination byggde således dels på en strukturalistisk språkbeskrivning, dels på behaviorismens stimulus–responsteori enligt vilken de *muntliga* så kallade språkstrukturerna mer eller mindre omedvetet skulle läras in genom eftersägning. Man kan säga att spänningsfältet mellan aktivism och formalism här hade flyttat in i en och samma metod. Språkstrukturerna, som var regelrätt grammatiskt uppbyggda men formulerade som fraser, övades in på samma sätt som tidigare de grammatiska formerna, dock denna gång muntligt och utan analys och med målet att eleverna skulle lära sig att tala språket. Tanken var att också elever utan bildningsbakgrund skulle kunna lära sig språk om de bara slapp analys.

De två första läroplanerna för grundskolan, Lgr62 och Lgr69, var i sina kursplaner för moderna språk starkt präglade av den audiolingvala metoden. I läromedlen från denna tid fick detta dock ibland tämligen absurda följder. Eleverna skulle till exempel med utgångspunkt från en bild på en hund svara på frågan om bilden

föreställde en hund eller en man eller avgöra om bilden på en gitarr föreställde en kvinna.<sup>7</sup> Undervisningen skulle enligt kursplanerna också vara hårt styrd för att vara vetenskapligt korrekt, och det gavs därför inget utrymme för eleverna att använda sitt talade språk. Tvärtom. De muntliga drillövningarna var tänkta att ske på läromedlens och lärarens villkor.

Spänningsfältet i de svenska kursplanerna i moderna språk från denna tid mellan aktivism och formalism kom till exempel till uttryck i hur Lgr62 å ena sidan framhöll att grammatiken endast skulle vara ett medel på vägen mot det talade språket och å andra sidan årskurs för årskurs gav förslag på grammatiska moment som möjligtvis skulle kunna ingå i undervisningen. Dessa grammatiska moment kom sedan, i strid mot den ursprungliga avsikten med dem, att utgöra själva stommen i läromedlen. Det blev således återigen utifrån grammatiken som läromedlen byggdes upp och texterna skrevs. Trots syftet att utveckla det talade språket, låg fokus också denna gång på grammatisk kunskap och drill. Ett enligt min mening tydligt exempel på den selektiva traditionens bindande kraft. Man gör som man alltid har gjort – för säkerhets skull.

## Den kommunikativa vändningen – och sedan?

Ungefär samtidigt med den audiolingvala metodens framväxt i USA, alltså strax efter andra världskrigets slut, inleddes emellertid i Europa en helt annan utveckling inom språkundervisningen än den audiolingvala. Det var en utveckling som åtminstone för ett par decennier framåt skulle få pendeln att entydigt svänga till förmån för det talade språket. Impulsen kom från Europarådets språkprogram som verkade genom en särskild enhet med säte i Strasbourg, *Conseil de la coopération culturelle (CDCC)*. Grundidén i Europarådets språkprogram var en bestående fred. Om man ville undvika krig i fortsättningen, måste medborgarna i Europa kunna tala varandras språk. Denna vision skulle, enligt CDCC, förverkligas genom en förbättrad språkundervisning i Europarådets medlemsländer. Den gamla tanken som åtminstone till en del hade präglat antiken och medeltiden, nämligen att människor genom ett världsspråk hade möjlighet att mötas och tala med varandra också över nationsgränserna, uppstod här på sätt och vis på nytt ur andra världs-

krigets ruiner och i ett flerspråkigt perspektiv. En förbättrad språkundervisning skulle emellertid inte bara leda till kommunicerande européer, utan också till en ökad medvetenhet om mänskliga rättigheter, solidaritet och till demokratisk utveckling.

Språkprogrammet arbetade på bred front, genom forskning, kurser, konferenser, fortbildning av utbildarna av språklärare i Europa och genom ett stort antal publikationer och rapporter. Mottot var *The Communicative Approach to Language Teaching and Learning*.<sup>8</sup> Det var språkets funktionella, kommunikativa aspekter som stod i fokus, det vill säga vad man *gör* med språket när man använder det. I det dåvarande Västtyskland utvecklades till exempel olika modeller både i läroplaner och läromedel, genom vilka eleverna skulle bli medvetna om hur människor kan handla med språkets hjälp och vilka konsekvenser dessa språkhandlingar kan få för samspelet med andra.<sup>9</sup>

På samma sätt som den audiolingvala metoden hade präglat språkkursplanerna i Lgr62 och Lgr69, stod den följande läroplanen Lgr80 liksom språkkursplanerna från 2000 under inflytande från Europarådets språkprogram. I Lgr80 hette det till exempel att "Undervisningen bör [ ... ] leda till att eleverna vill och vågar använda franska/tyska" (s. 82). Och i "Mål att sträva mot" i kursplanen för engelska och moderna språk för gymnasiet (2000) sades bland annat att eleverna skulle utveckla sin förmåga att delta i samtal, uttrycka egna åsikter och att också bemöta andras.

Trots att Europarådets språkprogram fram till slutet av 1980-talet mycket tydligt drev budskapet att språkundervisning i första hand skulle bidra till att elever utvecklade sin kommunikativa förmåga, främst i tal och samtal, men också i skrift, fanns emellertid också i detta program ett motsatt budskap, en mot-trend, som småningom kom att utvecklas till att passa in i en större, och i Europa alltmer dominerande utbildningspolitisk trend, nämligen att mäta kunskap.

Hur skulle en språkundervisning beskrivas, som hade som yttersta syfte att utveckla kommunicerande, solidariska och fredsbevarande medborgare? Det var en fråga som man inom CDCC förmodligen ställde sig i början av 1960-talet, när man stod inför utvecklingen av språkprogrammet. Tydligt använde man sig av de traditionella modeller som redan fanns. Man klassificerade och systematiserade nämligen allt: alla kompetenser

som språkeleverna skulle behöva utveckla, alla områden inom vilka de kanske skulle komma att behöva dessa kompetenser och alla framtida möjliga situationer i vilka de kunde tänkas behöva använda sitt språk.

Flera taxonomiska beskrivningar publicerades under årens lopp. Den senaste från (2001), i svensk översättning (2009) *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*<sup>10</sup> vill jag beteckna som en in i minsta detalj genomförd klassificering av alla tänkbara kompetenser och delkompetenser och av alla tänkbara perspektiv i vilka språkanvändning kan förstås – utom det kontextuella. Visserligen har pendelsvängningen i riktning mot språkundervisningens funktionella aspekter – mot aktivism – härmed genomförts fullt ut, men paradoxalt nog med hjälp av en mycket formell klassificering. Den kompetenta språkeleven framstår här, om man ska hårdra det, som en ensam individ utan några samtalsparter och utan sammanhang, varvid den ursprungliga visionen av människor som talar med varandra över nations- och språkgränserna så gott som helt har försvunnit.

Referensramen innehåller dessutom en omfattande uppsättning av deskriptorer för hur de olika kompetenserna och språkfärdigheterna ska kunna nivågrupperas och bedömas. Deskriptorerna ligger delvis också till grund för de så kallade kunskapskraven för engelska och moderna språk som anges för olika betygssteg i den senaste läroplanen Lgr2011. Slutligen tycks deskriptorerna också harmonisera väl med den starka trend av kunskapsmätningar och kunskapsjämförelser som just nu dominerar inom EU.<sup>11</sup>

## Avslutning

Jag började den här artikeln med att retoriskt fråga vad elever egentligen ska lära sig i språkundervisningen och försökte därefter klargöra att språkundervisningen är ett barn av sin tid. Vad som betraktas som språkundervisningens mål och mening har samband med de samhällsliga, utbildningspolitiska och ideologiska strömningar som dominerar både nationellt och internationellt vid en viss tidpunkt, och som bestämmer vad som ska anses vara värdefull kunskap just då. Man kan kanske säga att det är dessa strömningar som får pendeln att svänga och som bestämmer vägvalen.

Frågan som man nu kan ställa sig är vilka möjligheter en enskild lärare, en skola eller en

forskare har att inom den dominerande trenden göra egna vägval, det vill säga att för egen del välja ett innehåll eller en riktning som han eller hon kanske bedömer som viktigare än den allmänt gällande. Lyckligtvis finns oftast också en mot-trend närvarande som till exempel tar sig uttryck i motsägelser i styrdokumentet och som gör att dessa dokument faktiskt kan tolkas på olika sätt

och med olika konsekvenser för språkundervisningens innehåll. Möjligheten att göra egna vägval ligger med andra ord i spänningsfälten. Det är ofta också i spänningsfälten som en ny pendelsvängning utvecklas.

Ulrika Tornberg

## Fotnoter

1. Rivers, W. M. (1970): *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
2. Titone, R. (1968): *Foreign Languages: A Historical Sketch*. Washington D.C. Georgetown University Press.
3. Kelly, L. G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley Mass. Newbury House.
4. Kelly (1969):
5. Kelly (1969)
6. Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
7. Tornberg, U. (2000): *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 92.
8. *Modern Languages (1971–1981)*: Strasbourg: Council of Europe
9. Piepho, H. E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius Verlag.
10. Se Stockholm: Skolverket.
11. Pettersson, D. & Wester, A. (2010): *Skolan i världen, internationella kunskapsmätningar I*: U. P. Lundgren; R. Säljö & C. Liberg (red): *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur, (s. 511–536)

<p>Ulrika Tornberg är docent i pedagogik vid Örebro universitet. Hennes forskning och vetenskapliga produktion berör huvudsakligen olika innehållsliga aspekter av språkdidaktik.</p>
---

## INBJUDAN

Konferens: ”**Matematik i skolan – går det att bryta en nedåtgående trend?**”

Dag: Torsdag 6 oktober 2011

Plats: Lärarnas Hus, St. Essingen, Stockholm

Arrangör: Föreningen för svensk undervisningshistoria (FSUH), Stiftelsen Sveriges allmänna folkskolläraförning (Stiftelsen SAF) och Sällskapet för folkundervisningens befrämjande (SFUB).

### PROGRAM

09.15 Registrering och morgonkaffe

10.00 Välkommen, inledning

10.10 ”Matematikundervisningens historia”

*Bengt Johansson*, föreståndare vid Nationellt centrum för Matematikutbildning och fil. hedersdoktor vid Uppsala universitet

11.00 ”Är matematik en mänsklig rättighet?”

*Ann-Louise Ljungblad*, specialpedagog och rådgivare vid Specialpedagogiska Institutet i Göteborg

11.45 ”Learning Studies – att undersöka och utveckla undervisningen för att förbättra elevernas lärande”

*Ulla Runesson*, professor vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping

12.30 Lunch i Lärarnas Hus

13.30 En presentation av PISA-undersökningen om matematik

14.15 ”TIMSS – behöver svenska barn och elever förbättra i sitt matematikkunnande?”

*Per-Olof Bentley*, universitetslektor vid Göteborgs universitet

15.00 ”Det laborativas betydelse”

*Hans Persson*, universitetslektor vid Stockholms universitet

15.45 Avslutning

---

# Rapport från årsmötet den 13 april 2011

---

I sedvanlig ordning samlades föreningen till årsmöte en kväll i april. Som så ofta tidigare hölls årsmötet i Lärarnas hus på Stora Essingen i Stockholm. De 18 medlemmar som kommit hälsades välkomna av föreningens ordförande Solveig Paulsson. Hon inledde mötet med några väl valda ord med anledning av att Sven-Åke Johansson avlidit i början av året. Solveig Paulsson framhöll särskilt Sven-Åke Johanssons betydelse för Föreningen och för tidskriften *Vägval i skolans historia*. Därefter höll mötet en tyst minut. Solveig Paulsson ledde sedan förhandlingarna under vilka verksamhetsberättelsen och föreningens räkenskaper föredrogs och godkändes. Vidare hölls även val av funktionärer i föreningen, varvid det stora flertalet omvaldes. Föreningens funktionärer är:

*Ordförande:*

Solveig Paulsson

*Ledamöter:*

Bertil Bucht

Solveig Eklund

Eva Forsberg

Esbjörn Larsson

Stig G Nordström

*Suppleanter:*

Bengt Johansson

Elisabeth Nihlfors

Annika Andrae Thelin

*Revisorer:*

Agneta Linné

Henrik Román

Johannes Westberg, suppleant

*Valberedning:*

Sven Salin, sammankallande

Sten Svensson

Johanna Ringarp

Utöver valen av funktionärer fastställdes också årsavgiften och arvoden för vissa funktionärer. Även i detta fall gjordes inga förändringar, utan årsavgiften bestämdes fortsatt till 250 kronor (300 kronor för par som delar på en uppsättning böcker och tidskrifter samt 100 kronor för studenter under utbildning).

När dessa beslutspunkter var avklarade övergick man till att informera om föreningens kommande verksamhet och diskussion av angelägna frågor. Årsboksredaktören Stig G Nordström inledde med att berätta om den senaste årsboken Johan Enegrens *Friskolor och statsmakter 1830–2000* och den nära förestående utgivningen av antologin *Specialpedagogikens nybyggare: en historisk antologi om organisation, funktionshinder och särskilt stöd under 1900-talet*. Utöver dessa volymer planeras även en antologi om ämnesföreningar samt utgivning av ett manuskript efter Ebbe Lindell rörande läseböcker.

Vidare redogjorde vägvalsredaktören Bertil Bucht för kommande nummer av *Vägval i skolans historia*. Utöver en närmare presentation av föreliggande nummer berättade Bucht även att det till hösten planeras ett dubbelnummer.

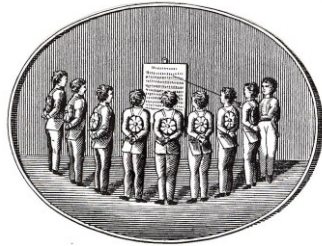
En återkommande fråga vid föreningens årsmöten har varit hur vi ska kunna öka antalet medlemmar för att bibehålla föreningens medlemsstock. Denna fråga ventilerades även vid detta möte varvid styrelsen tog upp vad som görs samt förslag på vad som kan göras. Exempelvis har man inom styrelsen diskuterat möjligheten med kollektiva prenumerationer, där en arbetsplats ansluter sig till föreningen för att dess anställda ska få tillgång till föreningens utgivning. Vidare poängterades vikten av att sprida information om föreningen vid lärarutbildningar, lärarfackliga institutioner m.m. I sammanhang med denna diskussion berättades även om föreningens medverkan vid Skolforum. Bertil Bucht tog också upp vikten av god medlemsvård och berättade att föreningens medlemmar kommer att ges möjlighet att delta kostnadsfritt vid höstens konferens om matematikundervisning som arrangeras i samverkan med Sällskapet för folkundervisningens befrämjande (SFUB) och Stiftelsen för Sveriges Allmänna Folkskolläraförningens tillgångar (Stiftelsen SAF). Som förslag på ytterligare åtgärder nämndes vikten av att skicka recensions-exemplar av årsböcker till tidningar och tidskrifter; annonsering i lärartidningar; utökade kontakter med bibliotek samt samverkan med exempelvis DELS (De Litterära Sällskapens Samarbetsnämnd).

Efter att förhandlingarna avslutats gjorde ett antal av de författare som bidrog till volym 213 i föreningens årsboksserie – *Samhällsbyggare i närmiljön: kvinnliga och manliga folkskollärares insatser i det lokala samhällslivet 1860–1960* – kortare presentationer av sina bidrag. Därefter bjöds medlemmarna på en uppskattad föreläsning av Bengt Johansson över matematikens historia.

Kvällen avslutades med ett angenämt samkväm, varvid medlemmarna också bjöds på vacker körsång.

*Esbjörn Larsson*

*sekreterare vid föreningens årsmöte*



FÖRENINGEN FÖR SVENSK  
UNDERVISNINGSHISTORIA

Du blir medlem i föreningen och får kommande nummer av denna tidskrift och två–tre böcker om året genom att sätta in medlemsavgiften – endast **250** kronor (100 kronor för studenter) – på föreningens plusgirokonto 5 80 01 - 9

Föreningens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala