



# Studier och debatt

Debattinlägg

av

Lennart Husén

och

Göte Rudvall

## ● Enhetsskola - mångfaldsskola

## SNS vill

genom

- vetenskaplig forskning
- studier och debatt i lokala grupper
- centrala konferenser och kurser
- publicering av resultaten från dessa verksamhetsfält

sprida kunskap om ekonomiska och sociala förhållanden, stimulera till positiva insatser i arbets- och samhällsliv och till ett individuellt ställningstagande i den allmänna debatten.

**SNS** är en ideell sammanslutning av enskilda personer inom svenskt näringsliv.

**SNS** är fristående från politiska partier och intresseorganisationer.

**SNS** bildades den 5 juni 1948, och dess arbete finansieras genom bidrag från näringslivet.

# Enhetsskola — mångfaldsskola

Debattinlägg  
av *Lennart Husén*  
och *Göte Rudvall*



# Studier och debatt

utges av

Studieförbundet Näringsliv och Samhälle

Sköldungagatan 2, Stockholm Ö.

Tel. 23 25 20. Postgiro 35 62 60.

Redaktionsråd:

Tore Ericsson

Erik Huss

Axel Iveroth

Carl J. Kjellberg

Arne Lundmark

Måns Nerman

Börje Wickman

Redaktör: Stig B. Gustafsson

Ansvarig utgivare: Torsten Carlsson

# Förord

SNS har alltsedan riksdagen 1950 fattade sitt principbeslut om nioårig enhetsskola behandlat ämnet "skolreformen, yrkesutbildningen och näringslivet" i ett stort antal arbetsgrupper runt om i landet. Under de fyra senaste åren har adjunkt Lennart Husén — vilken som pedagog verkat såväl vid seminarium som i läroverk och 9-årig enhetsskola — varit engagerad i denna verksamhet. Han har därvid från början av år 1957 lett ett antal arbetsgrupper som sysslat med "skolans fostrande uppgifter". Denna sistnämnda verksamhet är avsedd som ett praktiskt komplement till den vetenskapligt inriktade kursplancundersökning som SNS bedriver i samarbete med Lärarhögskolan i Stockholm.

De synpunkter på enhetsskolan som adjunkt Husén framlägger som huvudförfattare till denna skrift bygger till stor del på de erfarenheter han tillgodogjort sig vid kontakten med SNS skolgrupper. Men det är främst en personlig uppfattning om enhetsskolans utformning som kommer till uttryck. Författarens åsikter skall således inte fattas som ett uttalande från SNS som organisation utan som ett debattinlägg från en person som under de senaste åren haft tillfälle att se enhetsskoleproblemen ur skilda synvinklar och därvid kunnat samla erfarenheter inom de sektorer av näringslivet där SNS har sin huvudsakliga anknytning.

Husén belyser centrala skolfrågor som följande: Tillgodoser den nuvarande enhetsskolans organisation olika elevkategoriers behov? Hur bör kursplaner och lärarutbildning utformas för att skolan skall passa de elever som inte är inriktade på teoretiska studievägar? Har enhetsskolan överhuvudtaget blivit en skola för alla?

Vissa av de åsikter som Husén framlägger rör främst städerna och de större skolorna. På landsbygden och i de mindre skolorna ter sig problemen delvis annorlunda. I Österåker arbetade våren 1957 en av SNS skolgrupper. Ordförande i gruppen var studierektor Göte Rudvall. Han framlägger i andra delen av skriften sin syn på de mindre tätorternas skolproblem och presenterar "Österåkerssystemet", en differentieringsmodell som är aktuell i enhetsskoledebatten. Självfallet är även denna författare ensam ansvarig för de åsikter som kommer till uttryck i hans avsnitt av boken.

Överlärare Arne Hörnblad har författat det avsnitt som behandlar "Vardagens fysik" och magister Bror Zackari det om "Vardagens kemi". Båda har varit verksamma inom såväl enhetsskola som yrkesutbildning.

Stockholm i november

*Torsten Carlsson*

# Innehåll

Förord	3
Differentiering till fördel för alla av <i>Lennart Husén</i>	
Till läsaren	9
Enhetsskolans vita fläck	13
Högstadiets mångskiftande elevklientel	13
Elever som inte fått en för dem lämplig utbildning	14
Att differentiera — ett pedagogiskt och organisatoriskt problem	16
Differentierande åtgärder	16
Organisatorisk differentiering — Pedagogisk differentiering	
Försöksverksamheten och den pedagogiska differentieringen	17
Mellanstadiets problem — det gemensamma i mångfalden	19
Total nivågruppering — Partiell nivågruppering — Förstärkningsanordningar — Stödklasser	
Sammanfattning	26
Högstadiet — ett förgrenat vägnät	28
Differentieringen i teori och praktik	28
Skolkommisionens förslag — Differentieringen sådan den blivit — Olika differentieringsmodeller — Anledningarna till "spärrarna" vid vissa skolor — Det pedagogiska motivet — Det "folkpsykologiska" motivet	
Att dela upp på tillvalsämnen — ett sätt att differentiera	31
Tillvalet - en intelligensgruppering — Tyskans roll som tillvalsämne — Svensk tilläggskurs - ett val i i brist på bättre — Praktiskt ämne	
Fritt valt arbete som komplement till tillvalsämnet	35
Alternativkurser — ett annat sätt att differentiera	36
Grundkurser och överkurser — Praktiskt och teoretiskt inriktade kurser — Att undervisa efter skilda kursplaner — Alternativkurserna och differentieringen — En kompromisslösning? — Flera alternativkurser	
Tillvalsämnen + alternativkurser — ett variationsrikt system?	39
Variationsmöjligheter för mellangruppen — Att välja rätt studieväg — Att nivågruppera ämnesvis	

9g — 9a — 9y — missvisande beteckningar . . . . .	45
Skilda vägar - samma mål — Hinder på väg mot målet — Mer differenterade utbildningsmöjligheter — Övertron på teoretiska studier	
Enhetsskolans heliga tretal . . . . .	48
Fyraåriga studievägar på högstadiet	
Sammanfattning . . . . .	50
Kursplanerna och de praktiskt inriktade eleverna . . . . .	52
Modersmålsundervisningens syfte — bättre kommunikationsfärdigheter	54
Modersmålläraernas osäkerhet . . . . .	54
En praktiskt betonad kurs . . . . .	55
Läsning — sakprosa . . . . .	55
En bättre studieteknik	
Läsning — skönlitteratur . . . . .	57
Antologiernas urval - ett symptom — Att läsa lyrik	
Skriftlig framställning . . . . .	59
Realistiskt undervisningsmaterial	
Ordkunskap och rättstavning . . . . .	61
Språklära . . . . .	61
Muntlig framställning . . . . .	62
Underlag för muntlig framställning	
Sammanfattning . . . . .	65
Undervisningen i orienteringsämnen — ett misslyckande? . . . . .	66
Planer och förverkligande	
Orsaker till det dåliga resultatet . . . . .	67
Ämnesinnehållet och elevernas intressen — Arbetssättet och de pedagogiska hjälpmedlen "äventyreser" eleverna	
Tänkbara åtgärder . . . . .	70
Kursinnehållet — Arbetssätt och pedagogiska hjälpmedel	
Sammanfattning . . . . .	75
Vardagens fysik	
av <i>Arne Hörnblad</i> . . . . .	76
Teoretisk kurs . . . — . . . eller praktisk — Undersökande laborationer — Realistisk undervisningsmateriel — Fysikkursens innehåll	
Sammanfattning . . . . .	79
Vardagens kemi	
av <i>Bror Zackari</i> . . . . .	80
Kemikursens inriktning — Vardagens kemi i ämnesområden	
Sammanfattning . . . . .	82

Läraren — fostraren .....	83
Intresseväckande och arbetsstimulerande åtgärder .....	85
En annan lärarutbildning .....	86
Läraren — ungdomsledaren .....	87
Sammanfattning .....	89

## Sammanhållet högstadium

av *Göte Rudvall*

Försök med odifferentierade klasser 7 och 8 på enhetsskolans högstadium .....	93
Skoltraditionens makt .....	93
Reaktionen inför skolkommisionens långsiktsprogram .....	94
Sänkning av studentexamensåldern .....	95
Ensidig försöksverksamhet .....	96
Särskilda försöksskolor .....	98
Övergångstidens gymnasium — tre- eller fyraårigt? .....	99
Försöken behöver tid på sig .....	100
Förutsättningarna i Österåker .....	101
Pedagogiska erfarenheter .....	102
Nuvarande organisation: parallelläsning .....	105
Schematekniska problem .....	107
Parallelläsningens nackdelar .....	108
Rådgivning .....	109
Två kurser i samma avdelning .....	110
Planeringsdagar .....	111
Lärarkårens inställning .....	111
Skäl för odifferentierade klasser på högstadiet — en sammanfattning .....	113
Fritt ämnes- och linjeval — Goda möjligheter till ändrad studieinriktning — Föga kuggning och kvarsittning — Studietempot lämpligt för pubertetsungdom — God studiemiljö — Lärarnas pedagogiska aktivitet stimuleras — De bättre eleverna tongivande — Fördelar för eliten — God elevtrivsel — Gott lärarsamarbete — Värdefullt för glesbygder	
Internationella perspektiv .....	123

# Differentiering till fördel för alla

av *Lennart Husén*



## Till läsaren

På enhetsskolans högstadium (klasserna 7—9) finns elever med de mest skilda studieförutsättningar, intressen och ambitioner. Det är om de olika elevgrupperna på detta stadium som första delen av boken handlar. Den försöker — så gott det nu går — skissera hur skolan skall kunna bli en skola för alla, en mångfaldsskola. Intresset har därvid speciellt inriktats på de elever som *ännu inte* kunnat få den studieväg utstakad som för dem är den lämpligaste. Det ligger i sakens natur att framställningen kan tyckas få en negativ prägel, när den inriktas på just det som ännu inte är tillrättat för dessa elever. En sådan begränsning är emellertid nödvändig för att man skall kunna odelat ägna sig åt enhetsskolans för närvarande kanske mest brännande problem.

Beskrivningarna av de olika elevgrupperna kan aldrig täcka det mångskiftande, inte ens i en till synes homogen elevgrupp. — Vad menas t. ex. med *praktiskt inriktade elever*? Till denna grupp förs elever som varken är teoretiskt eller praktiskt lagda men som klart avböjer teoretiska studier. Här finner man emellertid också elever som har de intellektuella förutsättningarna för en kvalificerad fackutbildning. — Inte finns det mycket gemensamt hos dessa två grupper som båda rubriceras som praktiskt inriktade.

Den traditionella uppdelningen i praktiska respektive teoretiska elever liksom praktiska respektive teoretiska högstadier är visserligen bekväm men samtidigt ofta otillräcklig eller direkt missvisande.

Reservationer liknande ovanstående måste göras när man skriver om enhetsskolan med utgångspunkt från olika elevgrupper.

*Differentieringsproblemet* är aktuellt inte bara på högstadiet. Under de senaste femton åren har det varit den överskuggande frågan på *mellanstadiet*. För varje år tycks emellertid enigheten bli större om att mindre klassavdelningar och pedagogiska hjälpmedel, anpassade efter elevernas studieförmåga, kan göra det möjligt att med gott resultat hålla samman även heterogena klasser på mellanstadiet. En linjeuppdelning av eleverna i mera och mindre studiebegåvade elever ("*total nivågruppering*") avvisas bestämt i boken. Däremot kan det finnas anledning att diskutera tre andra differentierande åtgärder på mellanstadiet, innan detta får sin definitiva utformning. Det är för det första *partiell nivågruppering*, vilken innebär att eleverna, t. ex. vid undervisningen i engelska, delas upp i två nivåer, för det andra *förstärkningsanordningar*, dvs. en klass delas vissa timmar i kärn-

ämnena, och — slutligen — *inrättandet av stödklasser*, vilket innebär en speciell form av nivågruppering med de mindre begåvade men inte hjälpklassmässiga eleverna i särskilda avdelningar.

Följande tre nyckelbegrepp är synnerligen viktiga för diskussionen om differentiering på *högstadiet*:

*tillvalsämnen,  
fritt valt arbete och  
alternativkurser.*

I klass 7 och 8 är ämnena huvudsakligen desamma för alla elever. I klass 7 skall de *välja till* ett eller två av fyra och i klass 8 två eller tre av sex ämnen. Skissen över vägarna genom enhetsskolans högstadium (s. 12) vill schematiskt åskådliggöra detta tillvalssystem. En elev som tänker gå en teoretisk studieväg väljer tyska. Avser han att gå en mera allmänt inriktad väg, väljer han svensk tilläggskurs och siktar han på en mer eller mindre praktiskt betonad studiegång, väljer han praktiskt ämne. För de elever som inte väljer tyska står dessutom — som framgår av skissen — två timmar fritt valt arbete till förfogande i klass 7 och en timme i klass 8.

För att undervisningen lättare skall kunna anpassas efter elevernas studiemål och förutsättningar har man utarbetat alternativkurser i vissa ämnen. Sålunda finns det både en mera praktisk kurs (kurs 1) och en mera teoretisk kurs (kurs 2) i ämnena matematik, engelska och fysik från klass 7 och i tyska och kemi från klass 8.

Om *kursplanernas inriktning* för de elever som inte är lämpade för mera teoretiska studier handlar ett avsnitt, medan de därpå följande ger konkreta förslag hur undervisningen i modersmålet, orienteringsämnena, fysik och kemi skulle kunna göras mera praktisk och intresseväckande för de elever som nu knappast tillgodogör sig kurserna.

*Vilken utbildning bör läraren ha* för att han skall kunna anpassa sin undervisning till olika elevkategoriers förutsättningar och behov? — Det är en av de stående frågorna i enhets-skoledebatten. I "Läraren—fostraren" diskuteras frågan om vilka lärare som bäst skulle passa för de elever som varken är praktiskt eller teoretiskt begåvade. Speciellt angeläget är det att elever med anpassningssvårigheter — i skola eller arbetsmiljö — får en lärare som lägger minst lika stor vikt vid de fostrande som de rent undervisande uppgifterna.

Författaren försöker förvisso inte utpeka någon pedagogikens kungsväg. Avsikten med denna bok är främst följande:

*att inifrån och konkret belysa situationen för många av de skilda elevkategorier på högstadiet som brukar kallas de icke teoretiskt inriktade (de elever som inte räknas till realskolegruppen) och vidare*

*att ge förslag till åtgärder och därigenom skapa en utgångspunkt för diskussionen om hur en undervisning anpassad för de s. k. praktiskt inriktade skall utformas.*

Kan skriften dessutom i någon mån ge argument mot alla dem som gärna skär dessa elevgrupper över en kam eller som anser att dessa elever inte är "mycket att göra åt", då har den mer än väl fyllt sin uppgift.

★

Jag är tacksam för de många praktiska erfarenheter och synpunkter på utformningen av enhetsskolan som SNS arbetsgrupper gett mig vid överläggningar eller i protokoll. Speciellt värdefullt har det varit att få problemen belysta från såväl skolans som näringslivets synpunkt.

Under åren 1953—1956 koncentrerades diskussionerna i SNS-grupperna till frågorna om hur den teoretiska och praktiska yrkesorienteringen och den förberedande yrkesutbildningen inom enhetsskolan bör utformas och anknytas till yrkeslivet. Sekreterare Stina Thyberg organiserade dessa arbetsgruppers verksamhet och skrev i samarbete med mig det referat som 1955

publicerades i SNS-skriften *Skola och näringsliv i Sverige och USA*.

Under 1957—1958 har i några av arbetsgrupperna ett annat skolproblem stått i förgrunden, nämligen skolans fostrande uppgifter. Hittills har grupper i Sundsvall, Ludvika, Västerås, Österåker och Stockholm sysslat med detta problem.

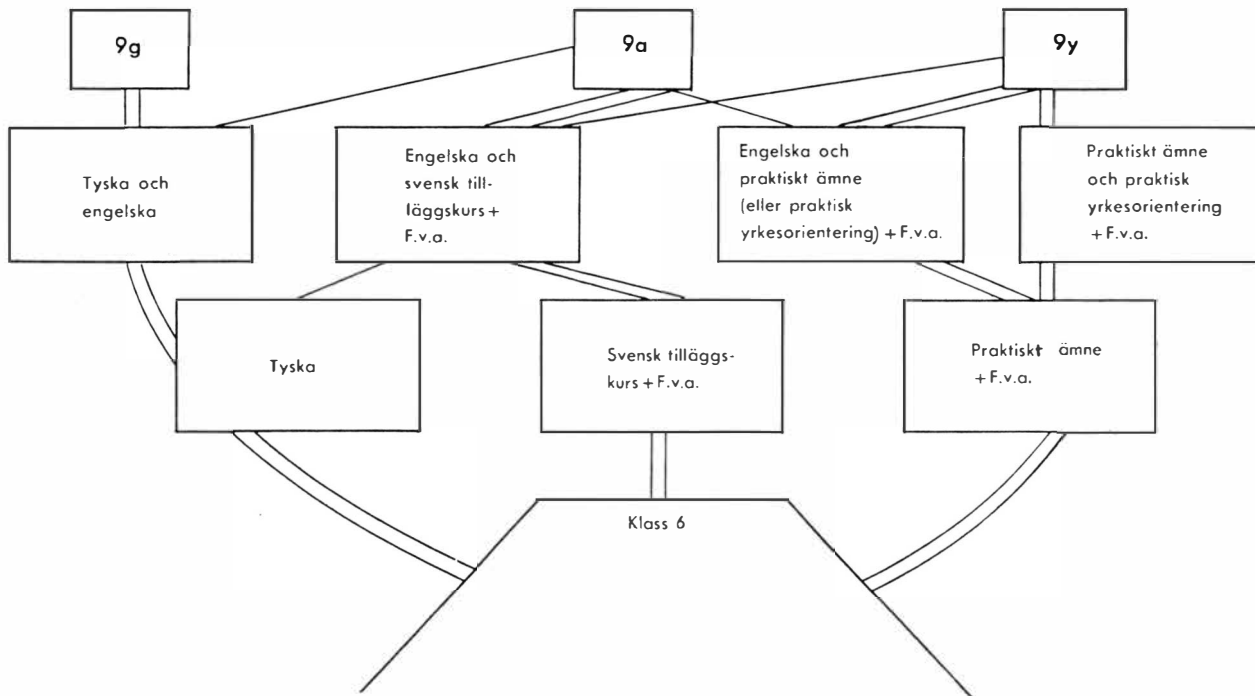
Denna skrift hade knappast kommit till utan det rika erfarenhetsmaterial som samlats i grupperna. Men detta betyder inte att deltagarna i grupperna instämmer i allt som här sägs. I några diskuterade frågor vet jag att så inte är fallet.

Eftersom yrkesorienteringen och den förberedande yrkesutbildningen ingående togs upp till behandling i *Skola och näringsliv i Sverige och USA*, har jag här endast snuddat vid dessa frågor. Likaså har den samlade syn på skolans fostrande uppgifter som växt fram i grupperna inte här närmare presenterats. Den kommer att framläggas i samband med redovisningen av den vetenskapligt inriktade kursplanundersökningen.

## Vägarna genom enhetsskolans högstadium

Skissen anger med utgångspunkt från tillvalsämnenå några olika vägar genom högstadiet.

Dubbel linje markerar "huvudleder", enkel linje relativt vanliga vägar. De mera sällsynta studievägarna — exempelvis gången från praktiskt till teoretiskt inriktade studier — har inte markerats. (F.v.a. = Fritt valt arbete).



# Enhetsskolans vita fläck

”Men hur skall man förfara med de elever som inte är klart teoretiskt inriktade?”

Många lärare på enhetsskolans högstadium ställer den frågan, så snart undervisningen på detta stadium kommer på tal. Det är svårt att ge ett tillfredsställande svar. Undervisningsproblemen är komplicerade för de inbördes högst olika elevkategorier som med en mycket grov sammelbeteckning brukar kallas de praktiskt — eller de icke-teoretiskt — inriktade eleverna, dvs. i stort sett de elever som går studievägar som är annorlunda än realskolans. Frågan aktualiserar också en hel rad av hittills olösta kärnproblem:

1) Skall eleverna på högstadiet uppdelas på skilda klassavdelningar efter studiebegåvning eller skall man försöka hålla samman det heterogena elevmaterialet ”inom klassens ram”? — Frågan gäller alltså här: *Organisatorisk* eller *pedagogisk* differentiering?

2) Hur skall kursplanerna i olika ämnen utformas för olika elevkategorier — för de mera teoretiskt och de mera praktiskt inriktade? Bör det finnas två artskilda kurser eller bör den för de praktiskt inställda vara en teoretisk kurs i miniatyr? — Frågan är alltså här: Skall kurserna göras *kvalitativt* eller *kvantitativt* olika?

3) Var bör man lägga huvudvikten för stora grupper av dessa praktiskt inriktade elever: på kunskapsmedde-

lande eller fostran? (Om man nu verkligen kan göra en boskillnad mellan dessa två huvuduppgifter som skolan har.) Vilken lärare är den lämpligaste för stora grupper av de praktiskt inriktade? Är det t. ex. ”ungdomsledaren” eller den akademiskt utbildade läraren? — Man ställs här inför problemet: Bör det finnas *olika lärarykategorier* med utbildningen anpassad efter de vitt skilda elevkategoriernas studieförutsättningar och intressen?

Dessa och andra kärnproblem måste lösas för att vi skall kunna besvara frågan: *Hur skall vi komma till rätta med undervisningsproblemen för de mer eller mindre praktiskt inriktade eleverna, de elever som går studievägar som inte är lika de nuvarande realskoleelevernas?*

## Högstadiets mångskiftande elevklientel

Enhetsskoledebatterna blir lätt orealistiska och man glömmar i diskussionen ofta bort den faktiska skolsituationen. Enhetsskolevisionerna är också mycket vanliga, antingen de är uppkonstruerade idealtillstånd eller en förutspådd kulturskymning.

Att diskussionerna så gärna lämnar verklighetens mark beror på att de som står mitt uppe i enhetsskolarbetet — både lärare och näringslivsfolk —

i de flesta fall tigit still. Kravet på realism och konkretion blir emellertid allt starkare vid behandlingen av de många och ytterst påträngande problemen. Speciellt framträdande är denna tendens bland dem som är engagerade i försöksverksamheten på det lokala planet. I direktiven för den tillsatta sammanfattande skolutredningen, 1957 års skolberedning, betonar också departementschefen vikten av en praktisk inriktning av utredningens arbete: "Mycket litet är i praktiken vunnet genom allmänt hållna principuttalanden i uppfostrings- och undervisningsfrågor. Först i den mån de principiella övervägandena utmynnar i konkreta förslag öppnas vägen in i det praktiska skollivet."

Ett sätt att få arbetet kring enhets-

skolan pedagogiskt verklighetsförankrat är helt enkelt att närmare studera elevgrupperna i enhetsskolan. Man kan då utgå från en fråga som denna:

*Vilka konsekvenser får olika organisatoriska och pedagogiska åtgärder för dessa skilda elevkategorier?*

Rent allmänt kan sägas att de som är engagerade i försöksverksamheten med nioårig skola i stort tycks vara överens om att det *på högstadiet* finns elever som inte fått en för dem själva och för samhället anpassad undervisning och utbildning.

En skola i vardande kan naturligtvis inte genast finna de lämpligaste utbildningsvägarna för alla elevgrupper, och alla elever kan inte heller väntas välja den för dem lämpligaste av de redan befintliga studievägarna.

## Elever som inte fått en för dem lämplig utbildning

### I

*Bland de teoretiskt inriktade eleverna, dvs. elever i tvåspråkiga klasser, elever som läser en teoretiskt krävande kurs:*

A) De elever på högstadiet som senare misslyckas i gymnasium eller andra högre skolor, trots att de intelligensmässigt är i nivå med sina kamrater från realskolan vilka med framgång bedriver högre studier.

Situationen är betydligt mindre vanlig nu — 1958 — än för några år sedan. Men fortfarande kan man träffa på enhetsskolelever vilkas stu-

diesvårigheter på gymnasiet främst beror på bristfälliga grunder i enhetsskolan.

B) Den relativt stora grupp som inte klarar studierna i de s. k. tyskläsandande klasserna.

Gruppen består dels av elever som misslyckas på grund av allmänintellektuella brister, dels av sådana som inte klarar ett visst eller vissa ämnen, t. ex. främmande språk, men som kan tillgodogöra sig undervisningen i andra ämnen, t. ex. matematik, fysik och kemi. Här är det fråga om ett stort "utkuggningsproblem".

## II

*Bland de elever som går en studieväg som är varken klart teoretiskt eller klart praktiskt präglad,*

dvs. elever som i allmänhet läser endast ett främmande språk:

A) De elever som i flera ämnen skulle kunna klara den teoretiskt krävande kursen (alternativkurs 2). Lärarna kan emellertid inte på grund av klassens heterogenitet i fråga om in-

telligens och studicambition, ge dessa elever en sådan undervisning som de har förutsättningar att tillgodogöra sig.

Hit kan man räkna dem som kuggats ut från den teoretiska "linjen" men som ofta utan egentliga ansträngningar får goda betyg på den praktiskt betonade kursen (alternativkurs 1).

B) De som har svårt att tillgodogöra sig även alternativkurs 1, dvs. elever som är oroliga, omogna och finner det svårt att studera systematiskt.

## III

*Bland de elever som är inriktade på praktiskt arbete*

(till stor del "nollspråkiga" elever i klass 8 och 9y):

A) De som skulle kunna klara en relativt krävande kurs i de teoretiska ämnena men som hindras på grund av klassavdelningarnas struktur — heterogeniteten i fråga om skolbegåvning. En grupp bland dessa utgörs av elever vilka av olika anledningar — ofta därför att de fått underbetyg i ett eller två ämnen — lämnat de s. k. teoretiska linjerna.

B) Den grupp av elever på högstadiet som saknar de grundläggande färdigheterna i t. ex. modersmål och matematik och som därför har svårt att tillgodogöra sig högstadiets undervisning.

C) De som i skolarbetet är labila och oroliga. Många av dem är inte lämpade för att sitta i en skolbänk så stor del av dagen som sker för närvarande. Vissa av dessa elever blir verkliga problemfall och undervisningen kan då verka nedbrytande i stället för personlighetsfostrande.

På samtliga studievägar tycks det alltså finnas elevgrupper som inte får den mest ändamålsenliga utbildningen. Mellan dessa grupper finns det givetvis inte vattentäta skott. I vissa fall täcker de varandra delvis.

Vad kan man då göra för att komma till rätta med de nu rådande förhållandena? — I det följande diskuteras i vad mån olika åtgärder av organisatorisk och pedagogisk art kan bidra till att ge en studie- och utbildningsgång som passar de olika kategorierna av elever.

# Att differentiera – ett pedagogiskt och organisatoriskt problem

I snart femton år har differentieringsproblemet stått i centrum för skoldebatten, som framför allt inriktats på frågan när en organisatorisk uppdelning av eleverna på skilda undervisningsmiljöer — linjer eller skolor — bör göras. Detta har fått till följd att de i egentlig mening pedagogiska problemen — hur undervisningen skall bedrivas i klassrummen — kommit i skymundan. Och dessutom: frågan om när uppdelningen bör ske är fortfarande olöst.

Den nya skolans utformning hör intimt samman med lösningen av differentieringsproblemet, betonas det också i direktiven för 1957 års skolberedning: "Utredningens mest krävande uppgift och om man så vill kärnpunkten i dess arbete är den förnyade avvägningen mellan inre, pedagogisk och yttre, organisatorisk differentiering."

## Differentierande åtgärder

Vad menas med differentiering och vilka olika former av differentiering förekommer?

*Differentiering skall åstadkommas genom åtgärder som vidtas dels för att varje elev under sin skoltid skall vara fullt sysselsatt med för honom meningsfullt arbete, dels för att han med tanke på fortsatta studier och utbildning skall få det erforderliga kunskapsunderlaget.*

Under försöksverksamhetens första år tog åtgärderna i första hand sikte på elevens omedelbara behov, man sökte skapa skolsituationer som för barnet var direkt meningsfulla och engagerande. Under de allra senaste åren däremot har de medelbara behoven kommit i förgrunden, man vill åstadkomma en skola som underlättar inpassningen i utbildningsanstalter och arbetsliv.

En differentiering kan alltså åstadkommas inom klassens ram, dvs. genom en s. k. *pedagogisk* eller *inre differentiering*. När elevernas berättigade anspråk på undervisningen inte går att uppfylla inom denna ram måste emellertid en *yttre, organisatorisk differentiering* göras. Det bör dock observeras att denna senare åtgärd inte gör en differentiering inom klassen överflödig.

Följande typer av organisatorisk respektive pedagogisk differentiering kan för närvarande urskiljas:

## A: organisatorisk differentiering

### 1) Skoltypsdifferentiering

Uppdelning av eleverna på skilda skolor med skilda studiemål.

### 2) Linjedifferentiering

Skilda kurs- och timplaner tillämpas. 9 g, 9 a och 9 y i enhetsskolan är exempel på skilda linjer.

### 3) Avdelningsdifferentiering

Eleverna uppdelas på skilda klassavdelningar efter något bestämt urvalskriterium, t. ex. skolbetyg eller tillval av ämne. Tar en elev tyska som tillvalsämne i enhetsskolans klass 7, blir i allmänhet undervisningen i övriga ämnen betydligt mera teoretisk än om han väljer ett praktiskt ämne. I realiteten har ämnesvalet i de flesta enhetsskolor en linjedelande karaktär.

## B: pedagogisk differentiering

### 1) Individualiserad undervisning

Denna kan ta sig många former: *hastighetsindividualisering* (vissa elever går snabbare fram än andra), *fördjupningsindividualisering* (vissa elever arbetar med svårare uppgifter än andra), *breddningsindividualisering* (vissa elever arbetar med avsnitt som andra elever överhuvudtaget inte kommer att ge sig i kast med).

Även i den mest strikta klassundervisning förekommer någon form av individualisering. Alla elever kan inte föras fram på en linje; någon elev räknar flera tal, får särskilda eller speciellt svåra uppgifter, som ger honom tillfälle att röra sig över ett vidare kunskapsfält.

### 2) Gruppundervisning

Klassen uppdelas i två eller flera grupper allt efter studieförutsättningar eller intresseinriktning.

### 3) Kursdifferentiering

I vissa ämnen läser eleverna inom klassen samma kurs, i andra ämnen däremot skilda kurser, t. ex. de s. k. *alternativkurserna* på enhetsskolans högstadium. Denna typ av pedagogisk differentiering kan emellertid läggas upp så att klassavdelningar grupperas om i de ämnen det gäller. De elever, t. ex. i två klassavdelningar, som läser den krävande kursen i engelska bildar en avdelning och de som valt den mindre krävande får utgöra en annan (s. k. *nivågruppering*).

## Försöksverksamheten och den pedagogiska differentieringen

Då försöksverksamheten startade var man på ledande håll inställd på att många av undervisningsproblemen i de heterogena klasserna skulle kunna lösas på det *pedagogiska* planet. Man hänvisade till försöksverksamhet med individualiserande undervisningsmetoder och till pedagogiska undersökningar, vilkas resultat skulle underlätta en differentiering inom klassens ram.

Tyvärr har mycket litet gjorts för att på ett mera systematiskt sätt belysa i vad mån det är möjligt att i praktiken ge en undervisning som är anpassad efter de olika elevkategorierna.

*I vilken utsträckning, på vilka stadier, i vilka ämnen och ämnesmoment kan man med ett visst elevklientel, vanliga lärare och lämplig undervisningsmateriel meddela en för olika elevkategorier tillfredsställande undervisning?* — Därom vet vi som sagt mycket litet. Här efterlyses inte vetenskapliga undersökningar, men däremot vore det tacknämligt att få åtminstone preliminära svar på en fråga som denna:

Hur förfar en lärare — exempelvis i matematik — när några elever redan efter ett par lektioner tillfredsställande behärskar ett visst grundläggande kursmoment, medan flera stycken ännu efter 20 lektioner inte gör det? Läraren måste med tanke på kursplanerna och på den mera studiebegåvade hälften gå vidare. — Vilka åtgärder av pedagogisk art kan vidtas för att läraren skall komma till rätta med problemet?

Detta är *ett* av de många brännande differentieringsfrågorna.

Från skolöverstyrelsens sida har man betonat den pedagogiska försöksverksamhetens *spontana* karaktär och det värde som ligger i att den inte är centralt styrd. Man fann dock ganska snart att denna försöksverksamhet inte

gav de resultat man hade väntat. Det är förvånande att denna till sin karaktär osystematiska, ibland vildvuxna pedagogiska försöksverksamhet inte kompletterades med försök inom vissa begränsade undervisningsområden med relativt preciserade anvisningar och i *förväg* uppdragna, för lärarna klart medvetna, konkreta riktlinjer.

Med tanke på att många lärare är positivt inställda till sådana försök inom klart avgränsade områden, skulle det inte ha varit svårt att engagera tillräckligt många för materialsamlandet.

Nu har beslut fattats om att *särskilda försöksskolor* skall ta hand om en sådan mera systematiskt upplagd försöksverksamhet. Betingelserna vid dylika skolor — och det gäller såväl den yttre pedagogiska situationen som själva atmosfären — blir emellertid lätt annorlunda än ute i det egentliga skollivet. Inte så få lärare är för övrigt — med rätt eller orätt — misstänksamma mot pedagogiskt-metodiska resultat som inte har uppnåtts i den karga verkligheten i vanliga skolor och bland vanliga lärare. Den särskilda försöksskolans verksamhet bör därför inom begränsade områden kompletteras med systematiska försök ute på fältet.

# Mellanstadiets problem

## — det gemensamma i mångfalden<sup>1</sup>

Det stora tvistefröet under hela 1940-talet — och även långt tidigare — var frågan när en organisatorisk differentiering skulle sätta in: efter klass 4 eller efter klass 6? Starka skäl androgs för såväl en tidigare som en senare differentiering.

I en enkät till enhetsskolans lärare 1955, redovisad i Aktuellt från Skolöverstyrelsen 1956: 1, fick mellanstadiets lärare ange sin inställning till frågan hur en differentiering av undervisningen bäst bör ske. Frågan besvarades av drygt 90 % av lärarna. Därvid rekommenderade något mer än en fjärdedel (26,3 %) en differentiering inom klassen. En tredjedel (33 %) ansåg att eleverna borde fördelas på parallella avdelningar allt efter förmåga och en tredjedel (33 %) förordade en dylik uppdelning av eleverna i vissa ämnen.

I samma enkät tillfrågades också lärarna om vissa närmare angivna åtgärder avsedda att underlätta individuell undervisning och full sysselsättning av eleverna. Förstärkningsanordningar i form av undervisning med

halv klass i vissa ämnen ansågs därvid av lärarna vara en mycket lämplig differentierande åtgärd.

Nedan diskuteras fyra typer av uppdelning av eleverna med hänsyn till i vad mån de kan anses underlätta en för olika kategorier anpassad undervisning. Samtliga har varit föremål för försök i större eller mindre skala. Samtliga har både anhängare och motståndare bland lärarna. Förslagen är följande:

1) Uppdelning av eleverna i olika avdelningar allt efter skolprestationer, *en total nivågruppering*, en linjedifferentiering.

Åtgärden innebär en homogenisering av avdelningarna enligt uppfattningen lika barn leka bäst (se skissen). En uppdelning på mer än två nivåer har knappast några förespråkare.

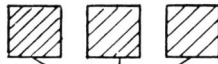
2) Uppdelning av eleverna i olika avdelningar endast i visst eller vissa ämnen — t. ex. engelska och matematik — efter skolprestationer, *s. k. partiell nivågruppering*. Åtgärden innebär att en undervisningsavdelning

---

<sup>1</sup> Avsnittet är ganska tekniskt betonat. Den tekniskt mindre initierade läsaren kan med fördel nöja sig med att läsa sammanfattningen på s. 26 f.

Klasser med  
Ba- och B-elever

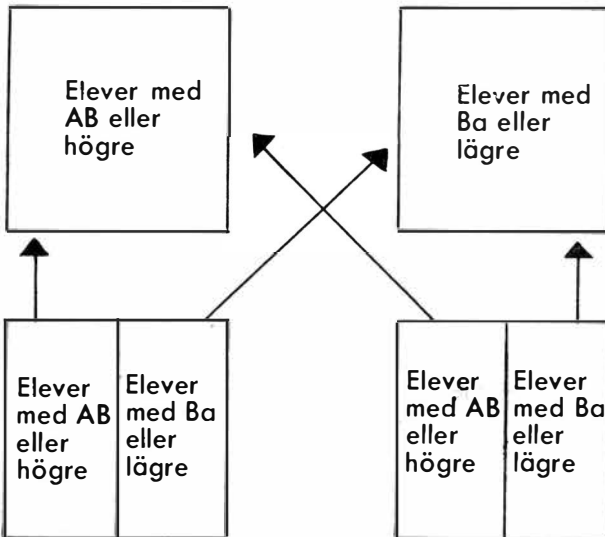
Klasser med  
a- och AB-elever

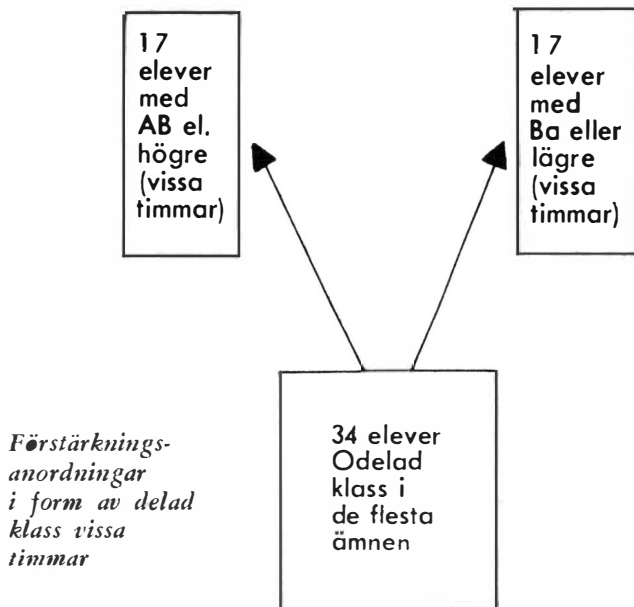


Totala antalet elever på ett visst  
stadium

*Total nivågruppering*

*Partiell nivågruppering*





i vissa ämnen eller vissa timmar omstruktureras på t. ex. följande vis: de enligt betygen mera skolbegåvade i två klasser får i ämnet ifråga bilda en avdelning, medan de skolbetygsmässigt svagare i dessa två bildar en annan.

3) Förstärkningsanordningar i form av *delad klass vissa timmar*, t. ex. klassen uppdelas i två hälfter under två timmar i engelska.

Denna uppdelning av klassen kan ske efter *skolprestation*, dvs. eleverna grupperas i nivåer inom klassen, eller efter *uppdelningsgrunder som inte hör samman med elevernas skolprestationer*, t. ex. efter kön och kamratgrupp.

En sådan uppdelning ställer sig lärarna ofta positiva till.

4) Bildandet av särskilda avdelningar, s. k. *stödklasser* för de elever som ännu i klass tre har påtagliga svårigheter att följa med i undervisningen. Här avses inte elever som bör hänvisas till hjälpklass.

Nedan ges argument för och emot de ovan nämnda åtgärderna med hänsyn till syftet: att åstadkomma en för olika elevkategorier anpassad undervisning.

## Total nivågruppering

(Uppdelning av eleverna i olika undervisningsavdelningar på grundval av deras skolprestationer).

### Fördelar

a) Undervisningsavdelningar som är mera enhetliga ifråga om skolprestationerna kan avsevärt effektivisera undervisningen för den duktigare hälften.

b) För de elever som senare på högstadiet väljer den teoretiska studievägen blir omställningsprocessen lättare än för närvarande. De lär sig att arbeta effektivare. Många av dem får nu ofta finna sig i att läraren tjar om saker som de förstod redan första gången. Andra gånger blir de sysselsatta med sådant som knappast är meningsfullt för dem.

c) De svagare eleverna får arbeta i en för dem lämpligare takt. De slipper ge sig i kast med nya avsnitt av kursen innan de tillgodogjort sig grunderna i det föregående.

d) De svagare eleverna slipper att ständigt och jämt påminnas om sin bristande förmåga.

e) Lärarna slipper känslan av att inte kunna ge såväl de duktiga som de svaga eleverna den lämpligaste undervisningen.

### Nackdelar

a) En sådan avdelningsdifferentiering redan på mellanstadiet leder i praktiken lätt till att linjevalet i många fall avgörs långt ner på mellanstadiet i och med en uppdelning i en betygsmässigt bättre och sämre hälft. Utsikterna för de bättre i den sämre hälften att gå en teoretisk studieväg minskas.

b) Studiehetsen kommer att göra sig märkbar långt ner i klasserna. Det gäller för eleverna att komma med i den skolprestationsmässigt bättre hälften.

c) Det kan för de mindre studiebegåvade eleverna innebära en stimulans att ha de duktigare eleverna i klassen. Är övervägande delen av eleverna i klassen teoretiskt svaga, gör sig lätt en håglös anda gällande.

d) Många lärare finner det otacksamt att undervisa i klasser med endast ett fåtal teoretiskt begåvade. Det uppstår lätt problem då man skall bestämma vilka lärare som skall ha de teoretiskt mera respektive teoretiskt mindre begåvade klasserna.

e) Åtgärden för med sig täta lärarbyten. Eleverna får ny lärare i klass 4. Nu skulle de få ny lärare i klass 5 eller 6 — beroende på efter vilken klassnivå avdelningsdifferentieringen skulle ske. På nytt sker sedan lärarbyte i klass 7.

En organisatorisk differentiering i en mera och en mindre teoretiskt begåvad hälft på mellanstadiet har alltså både för- och nackdelar. Av avgörande betydelse är emellertid den olägenheten att eleverna vid en sådan differentiering i realiteten tvingas att välja linje långt ner på mellanstadiet. Riskerna för "felval" är uppenbara. Vidare kommer många av eleverna att möta studiehetsen kanske redan i lägstadiets sista klass.

En avdelningsdifferentiering vad gäller huvudmassan av eleverna bör alltså inte ske på mellanstadiet. Där emot bör man vidta åtgärder för att kunna ge både de mera och de mindre studiebegåvade eleverna effektiv undervisning och full sysselsättning.

*Mindre klassavdelningar och riklig tillgång till pedagogiska hjälpmedel kan här betyda oerhört mycket. Men även under sådana, mycket gynnsamma undervisningsbetingelser är det alltför optimistiskt att tro att lärarna i allmänhet kan individualisera undervisningen tillräckligt.*

### **Partiell nivågruppering**

*(Uppdelning av eleverna på olika avdelningar i visst eller vissa ämnen)*

#### *Fördelar*

a) För den mera studiebegåvade hälften blir undervisningen effektivare i de ämnen man gör uppdelningen.

b) De mera studiebegåvade lär sig effektivare studievanor, vilket underlättar övergången till en teoretisk studiegång på högstadiet.

c) Den teoretiskt svagare hälften kan genom speciell övning skaffa sig de grundläggande färdigheter som de saknar.

#### *Nackdelar*

a) Själva omstruktureringen av klassavdelningarna medför anpassningssvårigheter för somliga elever. Därför ger nivågrupperingen inte alltid så goda undervisningsresultat.

b) Omgrupperingen har ofta till följd svårösta organisatoriska och schematekniska problem.

c) Nivågrupperingen får lätt karaktären av "smygdifferentiering". Med andra ord: utsikterna för de elever som placeras i den mindre studiebegåvade avdelningen att gå en mera teoretisk studieväg minskas avsevärt.

d) Eleverna strävar efter att bli placerade i den mera studiebegåvade avdelningen i de ämnen där nivågruppering tillämpas, vilket kan leda till ett mindre önskvärt betygsjakt.

e) Omgrupperingen av eleverna i ett eller flera ämnen resulterar lätt i att två grupper utkristalliseras även i de ämnen där klassen hålls samman, två grupper med skilda inställningar till skolarbetet.

En sådan nivågruppering i form av omstrukturering av två klasser i visst eller vissa ämnen har som synes många fördelar. Argumenten *mot* en långt gående sådan omgruppering — den enda som verkligen skulle ge ett påtagligt resultat — är emellertid synnerligen starka, och sådana åtgärder kan därför knappast i större utsträckning bidra till att lösa differentieringsproblemet på mellanstadiet.

### **Förstärkningsanordningar**

*(Delad klass vissa timmar)*

a) *utan nivågruppering inom klassen*

#### *Fördelar*

Uppdelas en klass i två läraravdelningar i engelska under två timmar i veckan — något som skoldistriken äger rätt till om elevantalet överstiger 20 — möjliggörs givetvis en mera individuell undervisning. Läraren kan ägna betydligt mera tid åt 17 elever än åt 34. En sådan åtgärd är betydelsefull inte minst för de svagare eleverna. Lärare påpekar inte så sällan att en sådan delad timme för många elever ger lika mycket som två lektioner med en hel klass. Den studievänliga atmosfären i den mindre avdelningen bidrar till det goda resultatet.

### *Nackdelar*

är ju vid en sådan förstärkningsanordning nästan uteslutna — om samme lärare undervisar båda klasshalvorna.

En verklig lösning på problemet att bedriva en effektiv, till skilda elevkategorier anpassad undervisning ger emellertid inte denna typ av förstärkningsanordning — såvida den inte kombineras med andra åtgärder i samma riktning. För att så skulle bli fallet måste förstärkningsanordningarna utvidgas betydligt. Detta skulle medföra starkt ökade kostnader. Flera lärare skulle behövas.

### b) *nivågruppering inom klassen*

#### *Fördelarna*

är här i stort sett desamma som vid partiell nivågruppering på grundval av två klasser. Men vid en delning av endast en klass, dvs. med hälften så många elever, är möjligheterna än större att föra de studiebegåvade snabbt framåt och att avhjälpa brister hos de mindre studiebegåvade.

#### *Nackdelarna*

påminner också om dem som uppträder vid den partiella nivågrupperingen över klasserna. Uppdelningen av en klass i två hälfter kan uppfattas som smygdifferentiering. Två skilda studiemål kan börja framskynta redan tidigt på mellanstadiet. Riskerna för att sådana tendenser skall framträda är emellertid betydligt mindre vid en uppdelning inom en och samma klass och då det endast gäller ett mindre antal timmar i ett par ämnen.

En sådan nivågruppering inom klassen på de delade timmarna är för när-

varande ganska vanlig. Mycket talar också för att denna åtgärd skulle vara nyttig för samtliga elevgrupper, om den tillämpades exempelvis från klass 6 med två timmar i engelska och matematik och en timme i modersmål (språklära).

### **Stödklasser**

*(Omkring 15 % av eleverna bildar, från klass 4, särskilda avdelningar men med samma kursplaner som parallellklasserna.)*

Det har nämnts att ett relativt stort antal elever har svårt att tillgodogöra sig undervisningen och tvingas med i en studietakt som inte passar dem. — I skoldebatten visar man stort intresse för de elever som placeras i hjälpklass. Man debatterar hett om hur man skall utforma undervisningen för de studiebegåvade och om hur man skall hålla de teoretiska utbildningsvägarna öppna för dem på mellanstadiet, vilkas studieranlag inte är så framträdande (mellangrupperna). Kurserna är utformade och läroböckerna skrivna i första hand med sikte på dessa senare elever. Men man glömer som sagt gärna bort *den relativt stora grupp som ligger mellan de normalpresterande eleverna och hjälpklassgruppen.*

Man skulle kunna karakterisera inställningen till dessa elever på följande sätt. För att inte försvåra vägen till teoretiska studier för någon elev som under de första 5—6 åren i skolan inte visat studiebegåvning men som

kan tänkas vara sent mogen tvingar man ett betydande antal elever att hålla en studietakt som inte passar dem utan leder till ständiga misslyckanden och vantrivsel i studiearbetet.

Att låta de minst skolbegåvade eleverna bilda en speciell undervisningsavdelning är en form av differentiering som redan prövats i s. k. B-klasser. Förutsättningen för skapandet av sådana klasser är självfallet att det finns flera parallellavdelningar. Motiveringen för systemet är främst följande. Lärarens instruktioner riktas i allmänhet till alla eleverna, och arbetsuppgifterna liksom läxorna är desamma för hela klassen. Denna typ av klassundervisning är fortfarande och kommer förmodligen även i fortsättningen att vara den vanligaste formen av undervisning. De svagaste eleverna sänker då effektiviteten i undervisningen för de övriga utan att de därför själva lär sig grunderna.

Det skulle vara bra för alla elevkategorier, om dessa elever — som inte är att rubricera som hjälpklass-elever — undervisades i särskilda avdelningar. Dessa kunde bestå av ett mindre antal elever än övriga parallellavdelningar. Samma kurser skulle läsas men man skulle lägga större vikt vid de grundläggande färdigheterna. En sådan klass kunde bildas från klass 4, då klassgemenskapen i alla fall upplöses vid övergången till mellanstadiet. *Fördelarna* är ju uppenbara med en sådan organisatorisk differentiering, men *nackdelarna* kan mer än väl uppväga dessa, om man från skolans sida inte är grannlaga vid organiserandet av avdelningarna.

### *Fördelar*

a) Eleverna får läsa i en för dem avpassad takt och får på så vis möjligheter att verkligen lära in grunderna.

b) Eleverna slipper att ständigt få uppleva att de inte räcker till.

c) Läraren slipper känslan av att aldrig kunna handleda en viss grupp ordentligt.

d) De mera studiebegåvade får betydligt större möjligheter att läsa i sin takt. Det är ju i regel de svagaste i klassen som upptar den mesta tiden för läraren.

e) Möjligheterna för dessa elever att på högstadiet gå en mera teoretisk studieväg är inte uteslutna, eftersom stödklassen läser samma kurser som de övriga.

### *Nackdelar*

a) De mera studiebegåvade kan inte verka som stimulatorer för de svagare.

b) Vissa lärare finner undervisningen föga stimulerande i en klass utan skolljus.

c) Klassen kan lätt få karaktären av avstjälpningsklass, om den består uteslutande av besvärliga och oroliga elever. Sociala värderingar spelar gärna in och en stödklass kan av målsmännen betraktas som en maskerad hjälpklass.

Inrättades s. k. stödklasser, skulle det bli möjligt för de svagare eleverna inom normalskolegruppen att läsa i en för dem avpassad studietakt. Även övriga elever skulle vinna på en sådan åtgärd. Skulle klassen betraktas som en avstjälpningsklass, bör dock en sådan inställning vara möjlig att komma till rätta med.

## Sammanfattning

Frågan *när* den organisatoriska differentieringen skall sätta in har varit det stora tvistefröet ända sedan skoldebatterna kom igång i början av 1940-talet.

Uppenbarligen fanns det starka skäl för såväl en relativt tidig som en relativt sen differentiering.

För de påtagligt teoretiskt begåvade skulle det förmodligen leda till en effektivare undervisning om en sådan differentiering gjordes tidigt, t. ex. efter klass 4 eller 5. Likaså skulle — rent skolprestationsmässigt — en tidig organisatorisk uppdelning av eleverna vara till fördel för den ganska betydande grupp av elever som inte kan tillgodogöra sig undervisningen på ett tillfredsställande sätt.

För många elever ur den stora mellangruppen kan emellertid en tidig uppdelning vara till stor skada. Betygsjäkt skulle sätta in mycket tidigt. På grund av urvalsinstrumentens bristfällighet skulle förmodligen en stor procent av dessa elever hamna på fel linje.

En relativt sen uppdelning av eleverna, exempelvis efter klass 6, gör det möjligt att med någon större säkerhet förutsäga vilka elever i denna mellangrupp som passar och inte passar för teoretiska studier. Betygshetsen försvinner visserligen inte men sätter in vid en senare ålder då den lättare kan bäras. Nackdelen: det är svårt att i de

heterogena och stora klasserna anpassa undervisningen såväl efter de mera som de mindre skolbegåvade.

Det har bl. a. av skolkommissionen starkt betonats att en uppdelning av eleverna på skilda klasser efter studiebegåvning är olämplig med tanke på att den motverkar en *social fostran*. De mera studiebegåvade blir isolerade och förlorar kontakten med "vanliga" barn, menar man. De mindre begåvade barnen berövas den stimulans som begåvningarna ger. Det är möjligt att det förhåller sig så. Entydiga erfarenheter som stöder det ena eller det andra resonemanget finns emellertid inte. Förmodligen beror utformandet av den sociala fostran mera på lärarna, föräldrarna och överhuvudtaget andan i skolan än på olika differentierande åtgärder. Studiebegåvade och icke studiebegåvade kan komma att utgöra mer eller mindre separata grupper oberoende av om en organisatorisk differentiering kommit till stånd.

Vilka åtgärder är då de mest angelägna för att undervisningen skall kunna ta hänsyn till olika elevkategoriers behov? — Med olika elevkategoriers behov avses här inte bara de mera och de mindre studiebegåvades krav på anpassad undervisning utan också den stora mellangruppens berättigade krav på att skilda studievägar så länge som möjligt skall stå öppna för dem.

Inrättande av *mindre klassavdelningar* är den mest angelägna skolreformen och en *efter olika elevkategorier utexperimenterad undervisningsmateriel* är i hög grad av behovet påkallad. Dessutom finns det anledning att diskutera ytterligare åtgärder för att undervisningen skall kunna anpassas efter de olika elevgrupperna. Enligt de ovan gjorda avvägningarna skulle följande två vara särskilt angelägna:

1) En utbyggnad av förstärkningsanordningarna i form av delning av klassen vissa timmar. Denna delning av klassen i två undervisningsavdelningar bör på grundval av skolprestationer göras i ämnena modersmål, matematik och engelska, förslagsvis 5 timmar i klass 6.

2) Inrättande av stödklasser för de elever som är undergenomsnittligt begåvade men därför inte har sin plats i hjälpklass.

# Högstadiet – ett förgrenat vägnät

På högstadiet måste differentieringen gå betydligt längre än på mellanstadiet. Skillnaderna ifråga om elevernas skolprestationer och -intresse blir större när puberteten sätter in. Men givetvis är det här inte fråga om en språngartad utan om en successiv ökning. Svårigheterna att bedriva en effektiv undervisning i klasser som inte är uppdelade på linjer blir nu än större.

## Differentieringen i teori och praktik

### Skolkommisionens förslag

Vilka differentierande åtgärder kan anses som de mest ändamålsenliga på högstadiet? Enligt skolkommisionen borde ett *individualiserat arbetssätt* möjliggöra att begåvningsmässigt heterogena klasser hölls samman. *Tillval av ämnen* i klass 7 och 8 skulle ersätta den tidigare grova klyvningen på en läroverks- och en folkskolelinje. I motsats till denna linjedelning skulle tillvalssystemet på ett smidigt sätt tillgodose alla begåvningsstyper.

Vissa elever i klass 7 kan med andra ord läsa tyska som tillvalsämne, andra kan välja ett praktiskt ämne, en tredje grupp åter svensk tilläggskurs, medan de i övriga ämnen läser tillsammans.

Trots att tillvalet av ämnen i klass 8 accentuerar elevernas inriktning på teoretiska eller praktiska studievägar, skulle de i de obligatoriska ämnena kunna hållas samman, om undervisningen individualiseras.

Inom skolkommisionen var man emellertid inte främmande för att den kraftiga variationen ifråga om elevernas skolprestationer kunde göra undervisningssituationen ohållbar. Givetvis ställdes frågor som följande: Hur skall en individualiserad undervisning kunna bedrivas i en klass på 35 elever, av vilka en del knappast behärskar räkning med hela tal medan andra är mogna att ge sig i kast med algebra? För att inte tala om övriga ämnen där individualiseringen är än svårare att genomföra. Tankar som dessa ligger bakom följande passus i betänkandet: "I större skolor torde det bli möjligt att i sjunde och åttonde klasserna ny-uppdela eleverna på klassavdelningar efter deras ämnesval. Detta synes vara lämpligt i de skolor, där man inte i tillräcklig utsträckning anser sig kunna tillämpa individualiserad undervisning inom heterogen klass."

Egentlig linjedelning skall emellertid enligt kommissionens förslag ske först i klass 9.

Veterligen har ännu ingen skola ansett sig "i tillräcklig utsträckning kunna tillämpa individualiserad undervis-

ning inom heterogen klass". Ingen lärare i en 7:e klass torde effektivt kunna undervisa både elever som ännu är osäkra på multiplikationstabellen och elever som utan större möda skulle kunna lösa talen i realskolans räknobok för klass 3<sup>5</sup>. Inte heller går det att uppbringa den lärare som tror sig kunna bedriva en effektiv och verkligt individualiserad undervisning i t. ex. engelska i klasserna 7 och 8. Vissa elever kan relativt obehindrat tala en enkel skolengelska, medan andra inte förstår någonting av konversationen och knappast når över tvåordssatserna. En sådan undervisning är högst ineffektiv och motivationssänkande för samtliga elever. De svagare vägrar snart att yttra sig och de duktigare tröttnar på de ständiga omtugningarna.

### Differentieringen sådan den blivit

Man kunde givetvis befara att den uppdelning efter ämnesval av eleverna i klass 7 och 8 som skolkommisionen själv föreslog kunde få *linjeuppdelande* karaktär. I de klasser som valde tyska i klass 7 och tyska och engelska i klass 8 kunde lärarna förväntas bedriva en undervisning som i samtliga ämnen var betydligt mera krävande än i de klasser där eleverna valt mera praktiska ämnen. Så har också blivit fallet i de flesta skolor. För närvarande är undervisningen i de tyskläsandande klasserna betydligt mera teoretisk och krävande än i de klasser som inte läser tyska.

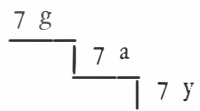
Utvecklingen har lett till en grovuppdelning i teoretiskt och praktiskt

inriktade linjer, även om murarna mellan dessa är något lättare att stiga över än dem mellan folkskola och realskola. Det kan finnas anledning att närmare granska hur differentieringen utformats i olika enhetsskolor.

### Olika differentieringsmodeller

Under våren 1958 gjorde Läroverkslärarnas riksförbund en enkät bland studieledarna på enhetsskolans högsta stadium om hur differentieringsproblemet lösts i försökskommunerna. Enkäten omfattar inte samtliga studieledare. Så många har emellertid svarat att resultatet kan sägas avspegla de allmänna tendenserna. Man kan urskilja 5 olika differentieringsmodeller:

1) Uppdelning av eleverna på s. k. g-, a- och y-linjer från klass 7. Det innebär att eleverna har grupperats på olika nivåer efter skolprestationer. Man har på så sätt åstadkommit ett flertal trappsteg, i stort sett enligt nedanstående skiss.



2) Uppdelning i klass 7 av eleverna på en "teoretisk" och "praktisk" linje.

3) G-linje från klass 7. Övriga elever fördelas på avdelningar på grundval av tillvalsämne. Så t. ex. kan de elever i klass 7 som valt tyska men inte har poängsumma för g-klassen bilda en särskild avdelning. De som valt svensk tilläggskurs bildar en grupp och de som föredragit ett praktiskt ämne ytterligare en.

4) Uppdelning enbart efter ämnesval. De elever som valt tyska i klass 7 bildar särskilda avdelningar, liksom de som valt svensk tilläggskurs resp. praktiskt ämne.

5) Uppdelning av eleverna på egentliga linjer först från klass 9. Endast i ett av de redovisade distrikten tillämpas denna princip. I de s. k. *kärnämnen* har man genom att parallellägga schemat från och med klass 7 nivågrupperat eleverna som läser en mer respektive mindre kvalificerad kurs. Se Göte Rudvalls rapport "Sammanhållet högstadium".

De tre första differentieringsmodellerna kan knappast sägas överensstämma med en av enhetsskolans grundprinciper, nämligen det fria ämnes- och linjeval. I några skolor kan man tala om *intagning* till g-linjen i klass 7. Krav på vissa kvalificerade betyg har uppställts. På några håll har man skapat en särskild elitklass av de elever som valt tyska. — En reell om än inte formell betygsspärr har funnits för tillträde till en s. k. g-klass.

Den av skolkommissionen skisserade smidiga organisationen med möjligheter till slussning från de praktiska studievägarna till de teoretiska har man alltså på flera håll motverkat genom ganska bestämda uppdelningsåtgärder. Möjligheterna för eleverna att gå över har utom i undantagsfall varit mycket små.

### Anledningarna till "spärrarna" vid vissa skolor

Vilka kan motiven vara till att åtgärder som tycks strida mot enhetsskolans

grundprinciper vidtagits i flera skolor? — De är såväl pedagogiska som "folkpsykologiska".

### Det pedagogiska motivet

De under de första åren mycket heterogena klasserna — orsakade av det fria ämnesvalet och den i jämförelse med realskolan ringa "utkuggningen" från teoretiska klasser — skapade ett för kvalificerade studier mindre gynnsamt klimat. De teoretiskt begåvade elevernas studieresultat måste bli svagt i jämförelse med elevernas i realskolan. Man ansåg det därför vara nödvändigt att skapa klasser med speciellt studiebegåvade elever.

### Det "folkpsykologiska" motivet

Många föräldrar befarade att enhetsskolan inte kunde hålla "realskolestandard", och detta ledde till att en stor procent elever sökte sig till andra skolformer. De tyskläsand klasserna kunde efter en sådan "avtappning" av de i allmänhet bästa eleverna inte prestera ens tillnärmelsevis vad en realskoleklass gör. Någon form av spärr till den teoretiska studievägen ansågs nödvändig. Risker för att man skulle hamna i en djävulscirkel var eljest stor. Då försöksverksamheten började, placerades i många fall de teoretiskt begåvade barnen i andra skolor. Tillämpades inte en reell spärr till de teoretiska linjerna, befolkades dessa av ett elevklientel av vilket endast en minoritet hade förutsättningar för

mera krävande teoretiska studier. De många studiemisslyckanden som därvid skulle bli följden, skulle styrka föräldrarna i deras uppfattning att enhetsskolans teoretiska linjer var en "epaskola" i jämförelse med t. ex. realskolan.

Det har alltså vid vissa enhetsskolor varit nödvändigt med åtgärder som i realiteten innebär spärr till de helt teoretiska studievägarna — detta för att förhindra situationer som utåt skulle te sig som ett enhetsskolans misslyckande.

I fortsättningen ges en redogörelse för de olika åtgärder som prövats i försöksverksamheten och som skulle bidra till att göra enhetsskolan till en *mångfaldsskola*. Där lämnas också vissa förslag till hur enhetsskolan i större utsträckning än nu skulle kunna bli en sådan skola.

## Att dela upp på tillvalsämnen — ett sätt att differentiera

### Tillvalet — en intelligensgruppering

Enligt skolöverstyrelsens intelligens-testningar är elevernas allmänintellektuella nivå klart högst i de teoretiskt inriktade klasserna och klart lägst i dem där eleverna valt praktiskt ämne. Här finns alltså en påtaglig samgång mellan tillvalsämne och *intelligensnivå*. Sannolikt är emellertid samgången mellan tillvalsämne och *skolprestationer* än större. Elever i tyskläsende

avdelningar kan ha en lägre intelligenskvot än elever som valt praktiskt ämne. I skolprestationer, mätt med betyg från t. ex. klass 6, ligger de däremot många gånger klart över på grund av sin större studieambition.

I klass 8 ökas valmöjligheterna. Eleverna väljer där två eller tre tillvalsämnen. Det finns ett flertal valkombinationer, från en renodlat teoretisk till en renodlat praktisk kombination. Även här kan man intelligensmässigt urskilja en trappa med åtminstone tre steg: de två-, en- respektive nollspråkiga eleverna. Men man finner också sådana nivåer vad beträffar elevernas skolmotivation, vilket ytterligare accentuerar skillnaderna mellan grupperna. *Genomsnittligt* är de teoretiskt inriktade mera skolintresserade och lätthanterliga. De nollspråkiga är genomsnittligt minst studieambitiösa och ibland besvärliga disciplinfall.

Skolkommissionens planer på att för klass 7 och 8 skapa ett tillvalssystem som bättre än den grova linjedelningen skulle tillgodose de olika begåvningskategorierna har alltså inte kunnat realiseras. Det förutsätter för det första en långtgående individualisering av undervisningen som överstiger även de duktigaste lärarnas förmåga. För det andra krävs ett tillvalssystem som är anpassat efter elevernas studiebegåvning, intressen och allmänna inriktning. Ett sådant tillvalssystem finns emellertid inte.

Nedan ges några synpunkter på hur det använda systemet kommit att verka för olika elevkategorier och vidare lämnas några förslag till åtgärder som skulle kunna göra det mera variationsrikt än för närvarande.

## Tyskans roll som tillvalsämne

Kraftiga invändningar har rests mot att tillvalsämnet *tyska* har kommit att verka som linjedelare. Man delar upp eleverna i tyskläsand och inte tyskläsand klasser. Skolöverstyrelsen använder dessa uttryck som officiella beteckningar. Men det är inte så att valet av tyska utgör förklaringen till linjevalet. Orsaksförhållandet är snarare det omvända: en elev väljer tyska därför att han eller hon vill gå en teoretisk utbildningsväg.

Helt omotiverat är det emellertid inte att tala om tyskan som gallringsinstrument. Tyskan är inget hinder för elever med en relativt hög *allmän*-intellektuell nivå. Men för grupper av elever som främst visar fallenhet för t. ex. naturvetenskapliga ämnen kan tyskan verka avskräckande vid tillvalet av ämne i klass 7 eller senare bli en verklig stötesten. Dessa elever väljer därför inte tyska eller tvingas i klass 7 eller 8 att lämna den tyskläsand klassen. Därmed är i de flesta fall deras möjligheter att läsa en teoretiskt mera kvalificerad kurs i övriga ämnen spolerade.

Föreställningen att en elev som visar bristfälliga kunskaper och färdigheter i ett ämne eller en ämnesgrupp är olämplig för krävande studier överhuvud är mycket svår att utrota. Uppfattningen är påtaglig både inom realskolan och enhetsskolan.

Misshushållningen med de grupper av elever som har en relativt ensidig teoretisk begåvning och intresseinriktning är allvarlig. Ifråga om eleverna

med en viss teknisk-naturvetenskaplig-matematisk läggning är missförhållandena iögonfallande. Dessa elever kan inte klara den realskolemässiga kursen i tyska och ofta inte heller i engelska. Det betyder att de kuggas ut och går miste om en mera kvalificerad teoretisk undervisning. De får då inte den grund som behövs för vidarestudier, men otvivelaktigt är många av dessa elever lämpliga för relativt kvalificerade tekniska yrken, även om deras förutsättningar för språkstudier, efter realskolemått, inte är tillräckliga.

Det är här inte bara fråga om att ge en för de enskilda eleverna anpassad undervisning. Det är också ett samhällsekonomiskt problem av stor räckvidd. Självfallet måste dessa elever beredas möjligheter att trots bristande förutsättningar i de främmande språken läsa en teoretiskt inriktad kurs i t. ex. matematik, fysik och kemi.

Men det finns även andra elevgrupper som visar en sådan relativt avgränsad begåvnings- och intresseinriktning med teoretisk prägel. Så t. ex. kan man finna elever som i *orienteringsämnen* visar en påtaglig vakenhet, bred beläsenhet och en god förmåga att tänka självständigt och lösa problem. De kan emellertid ha svårt att klara kurserna i t. ex. främmande språk. Denna grupp av elever, som inte är så obetydlig, har blivit förbisedd i diskussionen. Man talar gärna om elever med matematisk-naturvetenskaplig inriktning och elever med läggning för språk. Frågan är om man inte här även borde tala om *elever med speciell inriktning på orienteringsämnen* liksom *elever med intresse för konstnärlig sysselsättning*.

Hur man än gör dessa grupperingar kvarstår det faktum att för elever med en mera speciell inriktning — och överhuvudtaget elever som endast i vissa ämnen skulle vilja läsa en mera kvalificerad kurs — är det nuvarande tillvalssystemet otillfredsställande.

### Svensk tilläggskurs — ett val i brist på bättre

De elever som har *viss* teoretisk inriktning men som har svårt att följa en mera krävande teoretisk kurs i samtliga ämnen väljer i stället svensk tilläggskurs — 3 timmar i klass 7 och 4 timmar i klass 8. ("Timplaner och huvudmoment" karakteriserar målsättningen för svensk tilläggskurs på bl. a. följande sätt: "Inom modersmålets ram har kursen förutsättningar att ge en viss motsvarighet till den språkliga skolning och allmänt kulturella bildning som studiet av främmande språk får anses grundlägga.")

Många elever väljer emellertid denna kurs inte därför att den passar deras begåvningsstyp eller intresseriktning utan därför att studiegången har mera av teoretisk prägel än den praktiskt inriktade vägen. Andra åter — de allmänt odeciderade — väljer den därför att varken den praktiska eller den teoretiska "linjen" passar dem. De väljer med andra ord snarare *från* än *till*. Friheten i ämnesvalet blir alltså för många elever utan större värde, eftersom valet ofta sker mellan tre ämnen, av vilka ingetdera passar.

Att läsa svensk tilläggskurs ter sig för närvarande för många elever som

en återvändsgränd — något mål för studierna ser de inte. Elever med förutsättningar att tillgodogöra sig relativt krävande teoretiska kurser i vissa ämnen skulle otvivelaktigt vara mera betjänta av en *tilläggskurs* (*överkurs eller stödkurs*) med teoretisk inriktning i något annat ämne eller en viss grupp av ämnen. En *tilläggskurs i matematik och/eller de naturvetenskapliga ämnena* skulle med all säkerhet vara mycket välkommen för många. På samma sätt borde möjligheter finnas att bedriva *tilläggsundervisning i främmande språk*. Att skapa tilläggskurser med teoretisk inriktning är en av de mest angelägna kursplanerevisionerna. Dessa kurser skulle kunna bli ett brospann över den nu mycket vida klyftan mellan teoretiska och "icke-teoretiska" linjer.

En för eleverna påtagligt mera meningsfull och målinriktad tilläggskurs — med språklig, naturvetenskaplig eller annan inriktning — med förvarken organisatoriskt eller schematekniskt några oöverstigliga svårigheter.

Även de grupper av elever som inte har denna mera målmedvetna och deciderade studieinriktning — de som varken är teoretiskt eller praktiskt inställda — bör få flera möjligheter vid ämnesvalet. Det är svårt att förstå varför de ifråga om studieinriktning odeciderade skall ha svensk tilläggskurs som enda utväg. Vid sidan av detta ämne borde det finnas flera alternativ. De skulle, liksom svensk tilläggskurs när denna väljs av elever med verkligt intresse för litteratur, kunna verka allmänt personlighetsutvecklande.

Ett sådant "ämne" som med en sti-

mulerande uppläggnig för många elever säkerligen skulle vara mera givande än svensk tilläggskurs är *estetisk fostran*.

”Ämnet” kan läggas upp dels med sikte på en ganska allsidig estetisk fostran (med anknytning till de flesta av skolans övningsämnen), dels med inriktning på ett eller ett par av dessa.

Studierna kan inriktas på den unge i egenskap av såväl *konsument* (att se film, lyssna på musik, att läsa litteratur etc.) som *producent*. Behovet av skapande verksamhet är fortfarande inte nog tillgodosett i våra kursplaner. En individualisering av uttrycksverksamheten efter individens anlag måste åstadkommas. Var och en bör ges möjligheter att finna sin personliga uttrycksform. En hopplös slöjdare ska inte behöva svettas vid sin hyvel, om han kanske är musikbegåvad eller har talanger för modellering.

### Praktiskt ämne

Detta tillvalsämne kan i allmänhet på ett tillfredsställande sätt låta eleverna utveckla sina anlag och intressen. I sjunde klass kan de välja på bl. a. textilslöjd eller trä- och metallslöjd. De som är inriktade på en rent praktisk utbildningsväg kan i åttonde klass välja praktisk yrkesorientering, med de rika valmöjligheter den erbjuder, liksom praktiskt arbete med i allmänhet flera alternativ. Valmöjligheterna är alltså relativt stora vad gäller praktisk sysselsättning.

Man har emellertid från flera SNS-grupper framfört önskemål om utökad antal tillvalstimmar för vissa katego-

rier av elever. För de svagt teoretiskt begåvade med en påfallande skolbänksleda finner man det angeläget att engelska blir frivilligt ämne redan i klass 7, där den kan ersättas med praktiskt ämne för dem som så önskar. Man menar att det redan i klass 6 finns flera elever som definitivt avvisar engelskan och som från alla synpunkter — inte minst mentalhygieniska och arbetsfostrande — borde få arbeta med sådant som kan engagera dem. Det påpekas emellertid samtidigt att det inte räcker med att bara öka antalet praktiska timmar och tro att problemet därmed är löst. Möjligheter att variera det praktiska arbetet måste också finnas. I princip har två vägar därvid anvisats. Delvis går de samman.

### Mångsidig slöjd

Slöjdens verksamhetsområde bör vidgas ännu mera för vissa elever. Den bör ge en allsidig praktisk fostran men också orientering. Den försöksverksamhet med *mångsidig slöjd* som nu pågår bör intensifieras. Inte minst för svagt begåvade och föga skolintresserade elever har ämnet viktiga uppgifter att fylla.

a) Den ger en allmän händighetsutövning och träning och övning att syssla med olika slags material.

b) Med tanke på de elever som är likgiltiga för teoretiska studier är denna manuella verksamhet i hög grad välgörande.

c) De unga behöver sådan undervisning av praktiskt-ekonomiska skäl. Ännu mer än nu måste individen i framtiden kunna klara enklare praktiska sysslor själv, t. ex. reparationer av olika slag.

d) En sådan praktisk orientering inom skilda sysselsättningsområden, t. ex. trä- och metallslöjd, keramikarbete, foto, plastarbete, skolagning och bokbinderi, ger *kunskaper* som en teoretisk orientering inte kan meddela. Denna praktiska orientering bör därför göras så mångsidig som möjligt.

e) Den stimulerar till ett sundare utnyttjande av fritiden — en i våra dagar mycket viktigt aspekt.

f) Den kan vad gäller allmän händighetsträning och arbetsfostran lägga en grund för den allmänpraktiska utbildning som relativt många av eleverna kan väntas få i klass 9 y. — Det bör emellertid påpekas att farhågor också framförts för att en alltför hobbybetonad slöjdverksamhet kan försvåra anpassningen till en systematisk allmänpraktisk verksamhet i klass 9.

### *Allmänpraktisk verksamhet*

Flera SNS-grupper har framfört önskemål om någon form av *allmänpraktisk linje* redan från klass 7 med flera praktiska ämnen och färre teoretiska. Under alla förhållanden är enigheten stor om att en sådan linje bör finnas i klass 8. Ungefär hälften av undervisningstiden på denna linje bör ägnas åt arbete i en i vidaste bemärkelse *allmänpraktisk verkstad*. På flera håll har understrukits att man bör ta större hänsyn till individens utbildningskrav än till enhetligheten. Den nuvarande organisationen av enhetsskolan ansågs alltför intellektuellt krävande för de teoretiskt obegåvade och allmänt oroliga.

## Fritt valt arbete som komplement till tillvalsämnet (-n)

För de elever som inte väljer tyska i klass 7 står fritt valt arbete till förfogande. Detta upptar 2 veckotimmar i klass 7 och 1 timme i klass 8. I allmänhet har dessa timmar inte något gemensamt med tillvalsämnet (-ämnena).

Föräldrar liksom för övrigt många lärare och yrkeslivsrepresentanter har vid upprepade tillfällen påpekat att det i klass 7 och 8 saknas ett *helgjuter tillvalsalternativ* som kan utgöra en motvikt till tyskan och därför te sig lockande. Orsakerna till bristen på fullgoda alternativ är flera. En är — som tidigare sagts — att man inte skapat tillräckligt antal lämpliga *tillvalsämnen*. Men bristen bottenar också i ett "plottrande med tillvalsämnen och fritt valt arbete" som en SNS-grupp uttryckte det. Det inbördes sammanhanget mellan de två ämnena är ofta obefintligt. Tillfälligheterna och kamraternas hugskott bestämmer ofta vilket som blir det fritt valda arbetet.

Med det stora antal timmar som för närvarande står till förfogande i klass 7 och 8 för de elever som inte läser tyska borde en mera helgjuten kombination kunna skapas. Integrerades det fritt valda arbetet i tillvalsämnet (-ämnena) skulle man kunna utforma mera gedigna och med tyskan likvärdiga alternativ. Det blev då verkligen ett val *till* någonting och inte som nu ofta ett val *ifrån*.

Här nämns några sådana enhetliga valkombinationer, som redan tidigare

föreslagits i samband med diskussionen om tillvalsämnen:

- 1) en allmänpraktisk kombination med eller utan anslutning till slöjd.
- 2) en naturvetenskaplig-matematisk kombination med utgångspunkt från vad som läses i dessa ämnen under de obligatoriska timmarna,
- 3) en tilläggskurs i främmande språk,
- 4) en ämneskombination med estetisk inriktning.

För såväl eleverna själva som föräldrarna bör en sådan homogen tillvalskombination verka mindre förvirrande och ge större stadga och inriktning åt studierna än det nuvarande systemet. För dem som så önskar kan för övrigt de nuvarande möjligheterna också stå till buds. Tämmligen säkert skulle emellertid mycket få av de grupper som nu väljer svensk tilläggskurs och därtill något fritt valt arbete välja en sådan kombination.

Förslaget innebär inte att eleverna tidigt läses fast i en bestämd linje eller yrkesinriktning. Tvärtom ger flera av dessa kombinationer möjligheter till att överbygga den klyfta mellan teoretisk och praktisk studiegång som för närvarande existerar.

## Alternativkurser — ett annat sätt att differentiera

### Grundkurser och överkurser

Försöksverksamheten visade mycket snart att det var omöjligt att efter samma kurser undervisa elever som var helt olika ifråga om allmänintellektuella förutsättningar, studieambition

och intressen. De allmänna rekommendationerna om överkurser för de mera studiebegåvade förändrade inte detta faktum. I de avdelningar där man inte satte in några egentliga differentieringsåtgärder i klass 7 och 8 blev undervisningsproblemen omöjliga att komma till rätta med. Lärarna skulle till samtliga elever ge en *grundkurs*. Denna i stora stycken teoretiskt-abstrakta undervisning blev alltför krävande för de svagare eleverna. Dessutom skulle som sagt de mera studiebegåvade meddelas *överkurser*. Knappt någon lärare lyckades med denna pedagogiska akrobatik.

Även i de skolor där det tämligen snart utkristalliserades "teoretiska" och "praktiska" klasser var svårigheterna stora även om de inte blev lika markanta. I de teoretiskt inriktade klasserna kunde lärarna åtminstone något så när följa kursplanernas intentioner. För flertalet elever i de praktiskt inriktade klasserna var kursen olämplig på grund av den teoretiska prägel den hade. Många lärare tog mera hänsyn till barnens studieförutsättning än till kursplanernas anvisningar. Det gjord situationen uthärdlig för såväl elever som lärare. Men för det stora antal lärare som av skilda orsaker inte kunde anpassa undervisningen efter elevernas allmänna läggning blev klassrumsförhållandena svärbemästrade.

### Praktiskt och teoretiskt inriktade kurser

En förändring av kursplanerna blev nödvändig — av flera skäl. I de reviderade

rade "Timplaner och huvudmoment" som under höstterminens lopp 1955 sattes i lärarnas händer hade förslag till två alternativa kurser utarbetats i vissa ämnen, nämligen i *matematik, engelska och fysik från klass 7 samt i tyska och kemi från klass 8*. De två kurserna skulle vara artskilda till innehåll och inriktning. Den ena skulle ha en praktisk inriktning (alternativkurs 1) och den andra en teoretisk prägel (alternativkurs 2). De skilda kurserna motiveras på följande sätt av undervisningsrådet Jonas Orring: "Om man skall differentiera undervisningen — oavsett om det sker inom klassens ram eller ej — så måste man för olika slag av elever ge kurserna olika innehåll. Tanken att endast variera kvantiteten men i övrigt ge kurserna ungefär samma innehåll är pedagogiskt högst otillfredsställande, kanske i praktiken omöjlig att genomföra. Det är därför överstyrelsens avsikt med dessa alternativa kurser att ge lärarna litet hjälp att genomföra den nödvändiga variationen i undervisningen." (*På Försök* 1955: 4).

Överstyrelsen hoppades, sadet det vidare, att det med användandet av dessa alternativkurser, skulle vara möjligt att genomföra en mer individuell avpassad studiegång än dittills. Man borde kunna ordna så att en elev läser den teoretiskt mer krävande alternativkurs 2 i t. ex. fysik och matematik men den mer praktiskt inriktade alternativkurs 1 i övriga ämnen. Samma tankegångar som de här återgivna har försöksavdelningen senare vid flera tillfällen givit uttryck åt.

I dessa förhoppningar instämmer man mer än gärna. Det finns emeller-

tid anledning att nu efteråt ganska utförligt uppehålla sig vid följande två alltmör brännande frågor:

- 1) Varför har inte försöksavdelningens intentioner beträffande alternativkurserna kunnat realiseras?
- 2) Vilka konsekvenser för differentieringsfrågan kan införandet av kvalitativt olika alternativkurser få?

### Att undervisa efter skilda kursplaner

En undervisning av två elevgrupper efter två klart skilda kurser i samma klassavdelning visade sig snart omöjlig att genomföra. Även lärare med lång erfarenhet och med ambition att anpassa undervisningen efter de olika elevkategorierna betonade så gott som enstämmigt att förutsättningarna för en dylik undervisning inte fanns. Frågan är om man i något enda fall har läst två *artskilda* kurser i samma klassrum.

Reflexionen kan tyckas motsägas av det förhållandet att i vissa klassavdelningar en grupp elever får betyg efter den teoretiskt inriktade kursen och en annan grupp efter den praktiskt betonade kursen. Det betyder emellertid inte att läraren i dessa klasser har undervisat efter två skilda kurser, exempelvis i engelska. I allmänhet är det så att de elever som klarat undervisningen utmärkt får betyg efter alternativkurs 2, medan de som haft svårigheter får betyg efter alternativkurs 1 — i stället för att få underbetyg. Alternativkurs 1 har alltså här tjänat

som en räddningsplanka. Mycket tyder på att man i sådana klasser har *undersökt efter en "alternativkurs 1½"*, som någon uttryckte det.

### Alternativkurserna och differentieringen

Vilka konsekvenser från differentieringssynpunkt kan införandet av alternativkurser få?

Debatten om kursplanernas utformning har förts efter två principiellt skilda linjer.

*Den ena linjen* innebär att kurserna utformas så att en övergång från en praktiskt till en teoretiskt inriktad studieväg i möjligaste mån underlättas. Skall en sådan "slussning" bli annat än en undantagsföreteelse fordras det givetvis att de två studievägarnas kursinnehåll till stora delar är detsamma.

*Den andra linjen* avser att göra kurserna olika, inte bara kvantitativt utan också kvalitativt, alltefter de skilda elevgruppernas studieinriktning och förutsättningar. Kurserna bör med andra ord vara artskilda. Så bör enligt många uppfattning vara fallet, inte bara i de fem ämnen där det nu finns alternativkurser utan i samtliga teoretiska ämnen. Men med sådana kurser blir det givetvis i det närmaste omöjligt att gå från en praktisk studieväg till en teoretisk. Likaså minskas möjligheterna för dem som läst praktiskt betonade kurser att efter skoltiden läsa in teoretiska kurser. De har nämligen inte läst det som utgör grunden för de teoretiska kurserna. De måste därför ofta börja om från början.

Förvånansvärt är att många gör sig till förespråkare för båda dessa principer utan att de tycks märka *oförenligheten* dem emellan. Man vill på allt sätt underlätta en "slussning" från praktisk till teoretisk studieväg liksom en komplettering efter skolans slut. Samtidigt försöker man åstadkomma artskilda kursplaner som i det närmaste omöjliggör en sådan övergång från praktisk till teoretisk linje.

### En kompromisslösning?

Det är på nuvarande stadium omöjligt att föreslå en fruktbar kompromiss mellan dessa två motsatta principer vad kursplanernas konstruktion beträffar. Här måste man *analysera kursplanerna* ämne för ämne med tanke på förutsättningarna hos det elevklientel som läser respektive kurser. Först sedan en sådan analys gjorts bl. a. av erfarna enhetsskolemän, går det att uttala sig om det finns moment som kan läsas i båda alternativkurserna, eventuellt med skilda metodiska tillvägagångssätt och med kursmoment förlagda till skilda årskurser. Kan man t. ex. lägga upp alternativkurser i fysik och kemi så att grunden är gemensam? Frågan måste betraktas som vital.

För de elever som valt fel — i den betydelsen att de vill gå från praktisk till teoretisk studieväg — måste under alla förhållanden möjligheter till övergång stå öppna. Sommarläsning är en åtgärd som blir nödvändig i många fall. Inte heller lär man komma ifrån kvarsittning: en elev flyttar t. ex. efter

genomgången "praktisk 7:a" över till "teoretisk 7:a". Men dessutom måste någon form av stödundervisning inom skolan erbjudas dessa elever. Varje skola bör ha ett visst antal timmar disponibla för dem som valt fel och vill söka sig över till en teoretisk studieväg. Elever som t. ex. vill läsa in kursen i tyska för klass sju bör få möjligheter att göra detta under sådana disponibilitetstimmar.

Denna undervisning måste ibland få karaktären av privatundervisning, men i många fall kan mindre studiegrupper bildas. Med hjälp av korrespondensundervisningens metodik bör en lärare i moderna språk samtidigt kunna undervisa elever som t. ex. läser skilda årskurser i tyska.

### Flera alternativkurser?

De skilda uppfattningarna om uppläggningsen av alternativkurs 1 hör emellertid direkt samman med vilken grupp av elever som avses. Grovt sett: för en stor mellangrupp av elever, "de halvteoretiska", är det med tanke på deras vidareutbildning lämpligt att kursen har en teoretisk prägel och utgör en slags grundkurs för alternativkurs 2. För de elever som saknar intresse och läggning för teoretiska studier är det däremot en tvingande pedagogisk nödvändighet att utforma en kurs som är *helt annorlunda*, en verkligt praktiskt inriktad kurs.

Såsom tidigare antytts finner man också i skolpraxis en tendens till *tre* kurser. De är följande:

1) En teoretiskt mera krävande kurs (alternativkurs 2). Den påminner i hög grad om den treåriga realskolans.

2) En kurs med en ganska klar teoretisk grundinriktning. De moment som är speciellt krävande vad beträffar abstrakt tänkande och verbal begåvning tar man lättare på än i alternativkurs 2.

3) Slutligen en kurs som i flera ämnen är föga bunden. Den ges i de klasser där den allmänteoretiska nivån är låg, t. ex. i nollspråkiga klasser. Många lärare har här misslyckats med att bibringa eleverna de kunskaper som läroböcker och kursplaner anger. De lägger därefter — visa av miss-tagen — upp undervisningen i stort sett oberoende av vad kursplaner och allmänna anvisningar säger. Men att på egen hand utforma en sådan undervisning, anpassad efter elevernas fattningsförmåga och inriktning är inte lätt. Att få stadga och en klar linje blir omöjligt för många lärare.

### Tillvalsämnen + alternativkurser — ett variationsrikt system?

Det är gott och väl att det finns skilda kurser att välja på i flera eller samtliga teoretiska ämnen. Dessa alternativa kurser har emellertid i de flesta enhetsskolor bidragit till en klar kategoriklyvning av eleverna i teoretiskt och icke-teoretiskt inriktade klasser. Den som väljer tyska i klass 7 väljer

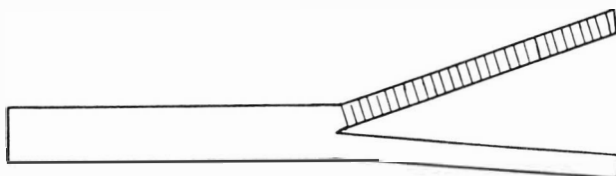
- 1) Grundkurs med överkurs för vissa elever



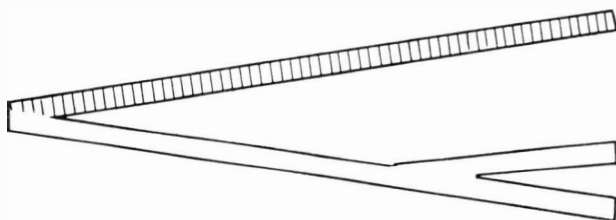
- 2) Helt skilda alternativkurser



- 3) Grundkurs och därefter alternativkurser



- 4) Alternativkurser; den teoretiska linjen dessutom delad i hel- och halvteoretisk



### Förhållandet mellan olika tänkbara kurser

Ovanstående fyra skisser vill försöka åskådliggöra hur de beskrivna kurserna skulle kunna förhålla sig till varandra ifråga om innebåll och inriktning. Den första figuren föreställer en grundkurs på vilken en överkurs bygger. Den andra skisserar skolöverstyrelsens intentioner med till innebåll och inriktning klart skilda kurser. Den tredje illustrerar en tänkbar kompromiss mellan å ena sidan grundkurs-överkursförslaget och å andra sidan skolöverstyrelsens förslag om artskilda kurser. Den fjärde figuren åskådliggör förhållandet mellan den ovan skisserade klart praktiskt inriktade kursen och de övriga två mer eller mindre teoretiskt inriktade kurserna.

därmed också den krävande kursen i alla övriga ämnen. Och vad värre är: den som *inte* väljer tyska i klass 7 väljer därmed en praktiskt inriktad kurs i samtliga ämnen. Den variationsrikedom ifråga om studievägar och den smidighet i ämnesvalet som skulle vara enhetsskolans särmerke har därmed gått förlorad.

*Valet av tillvalsämnen hör alltså intimt samman med valet av alternativkurser.* Väljer man alternativkurs 2, väljer man tyska eller vice versa. För den stora *mellangruppen* av elever har detta generella valsystem fått högst olyckliga konsekvenser, liksom för specialbegåvningarna. Antingen måste de läsa den krävande kursen i samtliga ämnen eller i inget ämne alls. Studievägen blir i allmänhet olämplig, vilken de än väljer.

### Variationsmöjligheter för mellangruppen

Tyvärr saknar många skolor de möjligheter till variation som tillvalsämnena och alternativkurserna *tillsammans* bjuder. Dessa medel kan ge just *mellangruppen* av elever en efter deras inriktning och förutsättningar lämpad studiegång, nämligen en teoretiskt mera krävande kurs i en viss grupp av ämnen — även om eleverna inte är så begåvade — och en mera praktisk kurs i en annan ämnesgrupp.

Ett exempel. En pojke i klass 6 visar teknisk-mekaniska anlag. Han har inte vad man kallar läshuvud. I engelska liksom i språklära är han genomsnittlig, i matematik är han ganska

duktig men tillhör inte de bästa i klassen. Vilken studieväg skall han välja, om nu inte spärnanordningar begränsar valfriheten? Han kommer med säkerhet att avrådas från att följa den rent teoretiska linjen. Eftersom han är en "mellanpojke" med viss ambition och med betyg som i vissa ämnen ligger över genomsnittet, får han rådet att välja den "halvteoretiska" linjen. Det är också föräldrarnas önskan, nu när den tyskläsende linjen kan sägas vara stängd för honom. Här får han läsa svensk tilläggskurs, ett ämne som han har föga intresse av. I matematik liksom i de naturvetenskapliga ämnena står endast alternativkurs 1, den praktiska kursen, till buds.

Det råder inget tvivel om att denne pojke under gynnsamma undervisningsbetingelser skulle kunna inhämta en ganska krävande kurs i matematik och naturvetenskapliga ämnen. — Men hur skall denne elev och den stora grupp han representerar kunna ges en sådan ganska teoretisk kurs i dessa ämnen? Hur skall han bibringas de grundkunskaper som krävs, om han inriktar sig på yrken och utbildningsvägar där säkra grundkunskaper i matematik och naturvetenskapliga ämnen är nödvändiga eller i varje fall önskvärda?

Hur skall överhuvudtaget studiegången utformas för honom och liknande elever så att de finner den mera meningsfull. Ett är säkert: den studieväg som han nu har valt är inte den lämpligaste. Och inte heller väljer han rätt, om han går en mera praktisk eller en mera teoretisk studieväg. Den praktiska hade varit för lätt och den teoretiska för svår.

Med tillhjälp av de veckotimmar som i klass 7 och 8 upptas av tillvalsämnen och fritt valt arbete skulle emellertid denna elev kunnat skaffa sig relativt goda matematiskt-naturvetenskapliga kunskaper. Det behöver inte innebära att dessa valtimmar helt får karaktären av *tilläggsundervisning* till de obligatoriska timmarna i matematik, fysik och kemi. Huvudsaken är att dessa timmar är disponibla och att de kan ge en någorlunda enhetlig prägel och påtaglig inriktning åt studierna. I en sådan förstärkt matematisk-naturvetenskaplig undervisning kan t. ex. mycket väl ingå en allmän teknisk orientering av allmänbildande karaktär — om det visar sig lämpligt. Med tanke på samhällets snabba teknificering och individens behov av att kunna överblicka vad som händer är ett sådant ämne fullt motiverat. Enhetlighet i och en viss inriktning av studierna är givetvis inte alls detsamma som ensidig specialisering.

I flera andra ämnen däremot kan en mindre teoretiskt krävande studiegång vara mest motiverad för eleven. Det är kanske för övrigt så att för denne elev är en mera praktiskt betonad kurs i t. ex. modersmålet och engelska mera ändamålsenlig än en kurs med stark inriktning på de teoretiska momenten. Den misslyckas han nämligen i allmänhet med.

### Att välja rätt studieväg

Men kan eleverna — med föräldrarnas och lärarnas hjälp — redan i slutet av klass 6 med någorlunda stor

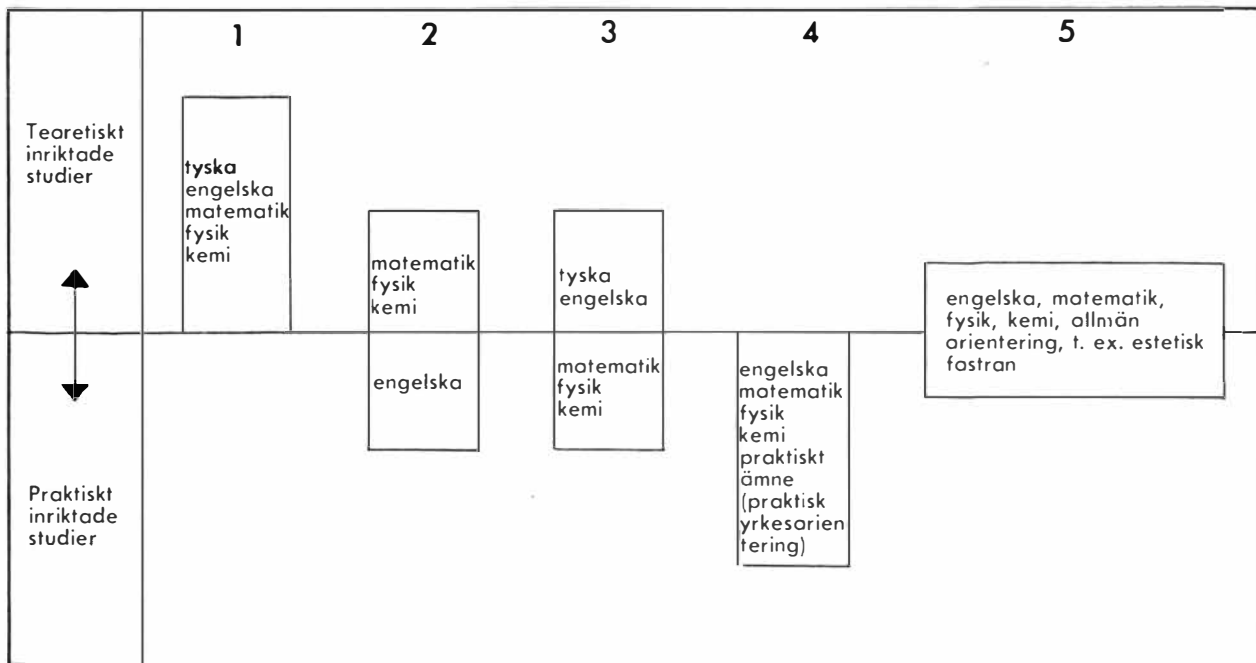
säkerhet välja en studieväg som passar honom, t. ex. en sådan med teknisk-naturvetenskaplig-matematisk inriktning? — Man skulle kunna uttrycka saken så, att det eventuella felvalet med den ovan föreslagna kopplingen av tillvalsämnen och alternativkurser inte kan bli så allvarligt och svårt att rätta till. Här står nämligen till buds, som framgår av skissen s. 43, en allmän-teoretisk studieväg, ett allmän-praktiskt studiealternativ, två "teoretiskt-praktiska" vägar med tyngdpunkten på naturvetenskapliga ämnen respektive moderna språk, liksom ett mera allmänt orienterande alternativ. I jämförelse med det nuvarande "vägnätet" är det här skisserade rikt förgrenat. De nu tillgängliga studievägarna skulle med en lätt schematisering kunna karakteriseras som en klart teoretisk, en klart praktisk väg samt en återvändsgränd.

De anlags- och studielämplighetsprov som förr eller senare måste komma bör för övrigt vid sidan av betyg och läraromdöme underlätta för eleverna att välja rätt studieväg.

### Att nivågruppera ämnesvis

Ett sätt att tillgodose främst den stora *mellangruppens* berättigade krav på en efter dem anpassad undervisning är att parallelllägga schemat i vissa ämnen för t. ex. två klassavdelningar och nivågruppera eleverna i dessa ämnen efter deras studieförutsättningar. Man kan alltså lägga matematiktimmarna på samma tid. De duktigare eleverna får bilda en ny avdelning i detta ämne

Förslag till fem studiealternativ i klass 7 och 8



- 1 = allmänteoretiskt studiealternativ  
 2 = teoretiskt-praktiskt studiealternativ med inriktning på matematik och naturvetenskapliga ämnen  
 3 = teoretiskt-praktiskt alternativ med inriktning på moderna språk  
 4 = allmänpraktiskt studiealternativ  
 5 = allmänt orienterande studiealternativ med t.ex. ämnet estetisk fostran

och läsa en mera kvalificerad kurs, medan de mindre avancerade bildar en annan avdelning och ger sig i kast med en mera praktisk kurs. (Se därom närmare i Göte Rudvalls redogörelse s. 107).

De flesta enhetsskolor har tyvärr inte prövat denna differentieringsmodell. Det är i hög grad att beklaga. Förmodligen är olägenheterna inte så stora som i allmänhet görs gällande. Man anför mot nivågrupperingen bl.a. följande. Den för med sig påtagliga schematekniska svårigheter och låser fast lärarnas tjänstgöring mer än för närvarande. Det kan vidare inte tillämpas mer än i ett fåtal ämnen. Den kanske allvarligaste betänkligheten är emellertid rent pedagogisk. Att undervisa ett helt ogallrat elevmaterial i vissa ämnen och dela upp dem i andra skulle skapa stora undervisningsmetodiska problem. De mindre goda arbetsvanor som kan grundläggas i de synnerligen heterogena klasserna slår igenom även i de ämnen där en uppdelning på grundval av nivågruppering är gjord.

I större skolenheter måste det anses otillräckligt att använda nivågruppering som *enda* differentieringsåtgärd på ett helt ogallrat material. Det kan inte anses försvarligt att skolbegåvade elever så sent som i klass 8 undervisas i samma avdelningar som teoretiskt svagt begåvade elever, när en egentligen avdelningsdifferentiering skulle kunna tillämpas. *Däremot kan sådana åtgärder vara i hög grad lämpliga för ett elevklientel som inte visar alltför stor variationsvidd i skolprestationer. För den stora mellangruppen av*

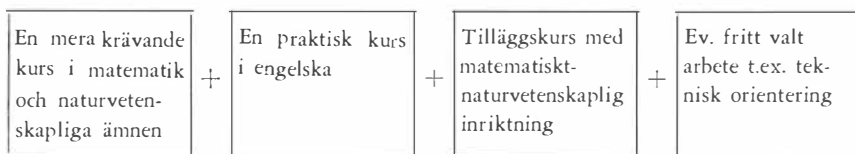
*elever skulle parallellläggning av schemat och nivågrupperingen tillsammans med de tidigare nämnda tilläggskombinationerna möjliggöra en för de olika kategorierna lämpad undervisning.*

I matematik och naturvetenskapliga ämnen t. ex. kan en uppdelning göras dels i en grupp (eller klassavdelning) som siktar på en mera teoretisk kurs, dels i en som följer en praktisk kurs. Den matematiskt-naturvetenskapligt inriktade gruppen kan sedan byggas ut sina färdigheter ytterligare under de timmar som tilläggskombinationen i denna grupp av ämnen ställer till förfogande. Samma uppdelning kan göras i språk. En grupp läser en mera teoretiskt och en annan en mer praktiskt inriktad kurs. Under tilläggstimmar i moderna språk kan de som valt den mera krävande kursen ytterligare utvidga sina kunskaper.

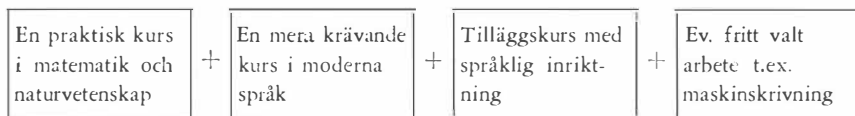
Sålunda skulle en elev med inriktning på de naturvetenskapliga ämnena få möjlighet att läsa i en takt som passar honom och han skulle inte behöva försinkas av alla de kamrater som inte kan tillgodogöra sig en mera kvalificerad undervisning. Dessutom har han som sagt möjligheter att öka sina färdigheter under tilläggstimmar i dessa ämnen. I språk kan han i stället läsa en mera praktisk kurs.

Här har alltså talats om två grupper ur det stora mellanskiktet med skilda anlag och intressen. Schematiserat skulle de diskuterade förslagen till val av ämnen och alternativkurser (med tillhjälp av nivågruppering) kunna åskådliggöras enligt följande:

## Förslag till två studievägar för mellangrupperna



Grupp 1 = de matematiskt-naturvetenskapligt inriktade eleverna



Grupp 2 = de på moderna språk inriktade eleverna

## 9g – 9a – 9y – missvisande beteckningar

Enligt försöksavdelningens undersökningar är det påtagliga skillnader i den allmänintellektuella nivån mellan eleverna i 9g, 9a och 9y. Som väntat ligger nivån klart högst i 9g och lägst i 9y. Men av resultaten framgår också hur intelligensmässigt heterogena eleverna är inom de tre linjerna. Inte minst täcker eleverna i 9y en mycket stor variation. Där finns elever som i intellektuellt avseende mycket väl skulle kunna klara en krävande teoretisk kurs, men där finns också elever som är hjälpklassmässiga.

Det förhållandet att det i 9y liksom i 9a finns relativt många elever som är övergenomsnittligt begåvade berättigar inte utan vidare till slutsatsen att de skulle kunna tillgodogöra sig en mera krävande kurs. Personliga egenskaper hos eleven liksom en "kultur-

arm" hemmiljö kan göra att han eller hon inte klarar mera teoretiskt betonade studier. *Men ovedersägligt är att många av dessa elever i 9a och 9y i en mera arbetsstimulerande klassrumsmiljö, t. ex. i en homogener klass, skulle kunna tillgodogöra sig en betydligt mera kvalificerad undervisning än den de nu får.*

### Skilda vägar — samma mål?

Vad elevernas *allmänna yrkesinriktning* i klass 9 beträffar, är det givetvis betydande skillnader mellan de tre grupper som bildas av de olika linjernas elever. Generellt uttryckt: 9g-eleverna siktar mot en teoretisk utbildningsgång, 9a-eleverna är ofta odeciderade eller har föga realistiska planer. 9y-eleverna avser i allmänhet att omedelbart eller relativt snart efter skolans slut gå ut i förvärvslivet.

Påfallande ofta träffar man emellertid på *likartade* yrkesinriktningar hos elever på olika linjer. Pojkar som är inställda på en krävande teknisk fackutbildning finner man i såväl 9g som 9a och 9y. Flickor som siktar på vidareutbildning inom handel och kontor återfinns inte bara i 9y utan även i 9a och 9g. Flickor som avser att skaffa sig en kvalificerad utbildning inom husligt arbete träffar man på såväl i 9y som 9a och 9g.

Att det finns både en praktisk och en mera teoretisk väg mot ett visst yrke finns det självfallet ingenting att invända emot. De som gått den teoretiska studievägen får komplettera med eventuellt erforderlig praktik för att kunna gå vidare. För dem som gått den praktiska vägen inom enhetsskolan gäller det att komplettera vad som fattas av teorin. Det måste anses vara en av enhetsskolans stora fördelar att flera utbildningsvägar står öppna emot samma mål. Inte heller finns det anledning att reagera mot att relativt många elever med hög allmänintellektuell nivå har valt 9y. Tvärtom är det glädjande att 9y inte har blivit en uppsamlingsplats för en intellektuell restgrupp.

### Hinder på vägen mot målet

En brännande fråga är emellertid: *Har dessa elever i klass 9a och 9y fått en sådan teoretisk grundutbildning att de utan alltför stor tidsspilla och kompletteringsbörda kan erbjuda denna erforderliga vidareutbildning?* Kan de från en praktisk linje fortsätta med en teoretiskt betonad vidareutbildning?

Frågan måste i en mängd fall be-

svaras med nej. Studieklimatet i klassen liksom undervisningens utformning är föga ändamålsenlig för de elever i de praktiska klasserna som har förutsättningar att tillgodogöra sig en vidareutbildning. Det gäller i såväl klass 7 som 8 och 9. För närvarande sker ett grovt slöseri med ett dyrbart begåvningskapital. Det är så mycket mera upprörande som de ungdomar det gäller finns inom skolans väggar utan att något på allvar görs för att de skall få en för dem anpassad (= kvalificerad) undervisning och utbildning.

Ett par exempel kan belysa problemen.

I de flesta *9a-avdelningar* träffar man på elever som har såväl intellektuella förutsättningar som ambition att — i varje fall i en viss grupp av ämnen — inhämta en krävande teoretisk kurs. Men här finns också elever som saknar båda dessa egenskaper. Denna heterogenitet är inte något som framträder först i klass 9. Den fanns som tidigare nämnts också i klass 7 och 8 i de avdelningar som valt svensk tilläggskurs, varifrån den största gruppen 9a-eleverna rekryteras. Förhållandet gör att det lätt uppstår ett mindre studievilligt klimat som verkar hämmande på de mera studiebegåvade och målmedvetna eleverna.

I *klass 9y* återfinns man sådana elever som valt linjen på grund av att de vantrivs med skollivet i allmänhet och inte kan klara skolbänksstudier. Men man träffar också på praktiskt inriktade elever som under lämpliga studieförhållanden mycket väl skulle kunna inhämta en kvalificerad teoretisk kurs — i varje fall i vissa ämnen.

Enhetsskolekonstruktörerna ställs inför följande — i varje fall skenbart besvärliga valsituation: Skall man göra 9y — och en praktisk linje överhuvud — attraktiv för de mera studiebegåvade eleverna, måste mera av krävande teori ingå. Nu har emellertid stora grupper av elever valt 9y för att komma ifrån så mycket som möjligt av det för dem motbjudande och meningslösa skolsittandet. — Hur skall man göra?

### Mer differentierade utbildningsmöjligheter

Elevklientelet inom de olika linjerna är alltså högst heterogent. Ofta är det svårt att finna *något gemensamt* hos eleverna i en klass 9a eller 9y. Utvägar ur den ofta ohållbara studiesituationen har redan skisserats (s. 43). En elev bör ges möjligheter att från klass 7 inhämta en mera krävande kurs i vissa ämnen — utan att han därför skall behöva bedriva realskoleliknande studier. Tilläggskombinationer i t. ex. naturvetenskapliga ämnen och i språk bör finnas. I samma klass bör vidare finnas en klart praktiskt-manuellt inriktad tilläggskombination. Denna bör omfatta 8—9 veckotimmar och alltså sätta sin prägel på denna "linje".

Ett sådant system med ett antal lockande tilläggskombinationer från klass 7 skulle säkerligen få betydande konsekvenser för det nu ofta schablonmässiga fria valet av ämnen och studievägar. Man kan förmoda att elevkategorier från samtliga de tre linjer som nu finns skulle välja en teoretiskt relativt krävande matematisk-naturvetenskaplig-teknisk gren.

En sådan linje skulle locka många av dem som i 9y har förutsättningar att tillgodogöra sig en sådan studiegång — de har för närvarande små möjligheter till detta. Men en sådan tekniskt betonad gren skulle säkerligen också locka elever som i klass 7 och 8 läst en rent teoretisk kurs och nu väljer 9g. Alternativet måste te sig som det lämpligaste för många av dessa elever. Likaså kan man vänta att flera elever — med en matematisk-naturvetenskaplig-teknisk läggning — som kommer att välja 9a i hög grad skulle attraheras av en sådan linje som den här skisserade.

Rekryteringsunderlaget till en matematisk-naturvetenskaplig-teknisk linje skulle alltså utgöras inte bara av elever som nu går i praktiska klasser utan även av elever i halvteoretiska och rent teoretiska klasser.

Flera sådana studievägar — kännetecknade av en vid orientering och bred grundutbildning inom ett visst område — bör stå öppna, t. ex. följande: en teoretiskt ganska krävande kurs i moderna språk, medan undervisningen i matematik och de naturvetenskapliga ämnena skulle få en klart praktisk prägel (se s. 45). En sådan tillvalskombination med tyngdpunkt på språken och det praktiskt tillämpbara i matematiken respektive de naturvetenskapliga ämnena skulle vara en mycket god förberedelse för de elever som kommer att ägna sig åt t. ex. handel och kontor. Linjen har inte i klass 7 och 8 en yrkesförberedande karaktär. Ägnar sig en elev åt yrken som inte kan inräknas under handel och kontor, är de kunskaper han fått

i klass 7 och 8 därför inte bortkastade. De ger en god språklig allmänbildning och inom en mängd andra yrkesområden kan han ha direkt praktisk nytta av språkstudierna. Många av de odeciderade t. ex. skulle föredra en sådan linje framför den nuvarande högst ostrukturerade "7—9a". Stod den till buds, skulle säkerligen många föräldrar och elever som nu är osäkra få sina valproblem lösta.

Med sådana studievägar på högsta-stadiet skulle eleverna för första gången bjudas ett fullgott alternativ till den tyskläsande linjen. Likställdheten mellan linjerna skulle kunna förverkligas. Det s. k. utkuggningsproblemet — på sätt och vis lika påtagligt i vissa enhetsskolor som i realskolorna — skulle få betydligt mindre dimensioner. Det skulle nämligen då finnas andra linjer än den tyskläsande som kunde utgöra grunden för en relativt kvalificerad vidareutbildning.

### Övertron på teoretiska studier

Men lika viktigt — om inte viktigare — är studiegången för den grupp av elever som redan på mellanstadiet helt avböjer "skolbänksstudier". De måste erbjudas en väg som gör att de kan finna sig till rätta i skolan och som samtidigt utgör en för dem anpassad utbildningsgång. För teoretiskt svagt begåvade barn med skolleda är den nuvarande fördelningen av teoretiska och praktiska ämnen direkt olämplig. Redan i klass 7 borde någon form av allmänpraktisk linje inrättas (se s. 34). Det är en vanföreställning att tro

att inte praktisk sysselsättning — t. ex. mångsidig slöjd — många gånger kan ge väl så mycket av allmänbildning som teoretiska ämnen. I klass 8 borde omkring hälften av undervisningstiden på denna linje ägnas åt arbete i allmänpraktisk verkstad. Denna verksamhet måste då givetvis få en systematisk uppläggning och inte enbart vara hobbybetonad.

I klass 9 är det däremot möjligt att ett stort antal av dessa elever meddelas en mera omfattande teoretisk undervisning. Det förutsätter emellertid

*att* undervisningen i klass 7 och 8 inte har dödat allt intresse för studier,

*att* kurserna är anpassade efter elevernas förutsättningar och intressen, samt

*att* lämplig undervisningsmateriel står till buds.

## Enhetsskolans heliga tretal

Det är lätt att vara efterklok. Men hur kunde någon tro att det genast med denna skola i vardande skulle vara möjligt att på tre år föra fram stora grupper av elever till studiemål som i stort sett skulle vara lika med realskolans. Man gick givetvis inte iland med detta herkulesarbete. Det betydde studiemisslyckanden för ett antal av de elever som gick vidare till högre skolor, gymnasium t. ex. — även för sådana som hade goda intellektuella förutsättningar. Dessa svårigheter för eleverna fick återverk-

ningar på enhetsskolans högstadium. Studiehets, utkuggning och kvarsättning blev ganska vanligt. Vi hade alltså fått realskolan tillbaka — utan dess fördelar: dess stabilitet, erfarna lärarkår samt dess fyraåriga linje med en lugn studietakt. Om i någon av skolformerna en fyraårig studieväg hade varit på sin plats så var det på enhetsskolans högstadium. Den saknas emellertid fortfarande. Enhetsskolans arkitektoniska tretalsprincip (3 + 3 + 3) tycks man inte gärna vilja bryta emot.

Men även för andra grupper av elever skulle en fyraårig skolgång vara värdefull, inte minst för de odeciderade och för de elever som mognar sent. *Ett om än aldrig så variationsrikt treårigt högstadium kommer att bli en olämplig studieväg för många. Först när högstadiet för vissa elever blir fyraårigt kan man på ett tillfredsställande sätt anpassa undervisningen efter dessa elevkategoriers studieförutsättningar.*

### Fyraåriga studievägar på högstadiet

En studiegång med en långsammare takt för vissa elevgrupper kan utformas på olika sätt. Här nämns fyra sådana möjligheter:

- 1) Ett mognadsår efter avslutad nioårig skolgång
- 2) Ett kompletteringsår efter avslutad nioårig skolgång
- 3) En fyraårig linje som bygger på klass 6
- 4) En treårig linje som bygger på klass 7

1) *Mognadsåret*, det tionde skolåret, skulle främst vara avsett för den grupp av odeciderade elever som ännu inte kan välja utbildningsväg. Studierna kan här bedrivas under något friare och mera folkhögskolebetonade former än tidigare. Det finns dock anledning att varna för löslighet i uppläggningsplanerna för dessa elever som är osäkra i fråga om studieinriktning.

2) *Kompletteringsåret* skulle närmast vara avsett för elever som efter 9a och 9y vill läsa kurserna i 9g i alla eller vissa ämnen. Det lär emellertid endast vara möjligt för de elever som redan tidigare har relativt kvalificerade kunskaper.

3) *En fyraårig teoretisk linje* är främst avsedd för elever som har viss teoretisk begåvning men som av skilda skäl behöver en lugnare studiegång och en grundligare genomgång av olika kursmoment. Utan tvivel skulle linjen bli mycket populär bland föräldrar och elever — än mera i enhetsskolan än i realskolan.

4) *En treårig teoretisk linje efter klass 7* föreslås som alternativ till den fyraåriga linjen. När eleverna studerat på högstadiet ett år kan man nämligen med större säkerhet uttala sig om de kan klara den teoretiska studievägen på ordinarie tid eller om de behöver en lugnare studietakt, i det här fallet en fyraårig linje.

En fyraårig studieväg på högstadiet kan som framgår utformas på skilda sätt, alltefter de elevkategorier man närmast tänker på. Det enda som är fullt klart är att den behövs för vissa elevgrupper. *Hur* den slutligen kommer att se ut blir en senare fråga.

Ett fyraårigt högstadium skulle emellertid vara till nytta inte bara för de nämnda elevgrupperna utan indi-

rekt också för de klart studiebegåvade och gymnasieinriktade. Skapade man attraktiva fyraåriga studiealternativ för elever vilkas allmänintellektuella nivå inte är särskilt hög, skulle det medföra att den treåriga teoretiska linjens elever blev mera jämspelta ifråga om skolprestationer. Då skulle också en stabilare grund kunna läggas för vidare teoretiska studier.

## Sammanfattning

Vissa grupper av elever på högstadiet får inte alltid den med tanke på deras studieförutsättningar lämpligaste studie- och utbildningsgången. Det gäller i första hand följande elevgrupper:

1) De elever som skulle kunna klara gymnasiestudier men nu inte gör det. Studierna på högstadiet blir för vissa av de gymnasieinriktade mindre effektiva. De elever som på den teoretiska linjen har svårigheter att tillgodöra sig kurserna sänker nämligen studietakten. Misslyckandena på gymnasiet skulle bli färre, om ett attraktivt alternativ till den nuvarande teoretiska linjen erbjöds dem som inte har en så hög allmänintellektuell nivå. Problemet är emellertid betydligt mindre nu än för ett par år sedan.

2) De relativt många elever som under de senaste åren har blivit "utkuggade" från teoretiska linjer och nu inte erbjuds något värdefullt studie-

alternativ. Dessa elever skulle i vissa ämnen kunna inhämta en krävande teoretisk kurs.

Detsamma gäller de elever med relativt goda studieförutsättningar som från början går en allmänt eller praktiskt inriktad linje. För dessa borde mera meningsfulla studievägar utformas. Deras studier saknar ofta egentlig tyngdpunkt och inriktning.

3) De elever på linjer med allmän eller praktisk inriktning vilka avvisar teoretiska studier borde erbjudas en studiegång som de har större behållning av än den nuvarande. Studierna bör få en mera praktisk inriktning. Det behöver inte innebära en sänkning av kunskapsnivån.

*Tillvalssystemet* borde bättre anpassas efter vissa elevgruppers studiebegåvning, intressen och allmänna inriktning. Inte minst gäller detta den

stora mellangruppen, som skulle kunna tillgodogöra sig relativt krävande studier i vissa ämnen. Men även för dem som är ointresserade av teoretiska studier behövs en omprövning av tillvalssystemet.

Hur *alternativa kurser* skall utformas med avseende på inriktning och innehåll — skall de vara artskilda eller till stora delar sammanfalla? — blir en fråga för varje särskilt ämne. Måhända blir det nödvändigt med tre kurser i vissa ämnen — en helteoretisk, en halvteoretisk och en praktisk. Tendensen till tre kurser är f. n. påtaglig i många skolor.

*Fritt valt arbete* har i många fall bidragit till plottrigheten i elevernas studieval. Enhetligheten och tyngdpunkten saknas.

9 g men framförallt 9 a och 9 y består av alltför heterogena elevgrupper. En gemensam plattform saknas till men för samtliga elever. Det kan diskuteras om den nuvarande linjeut-

formningen — 9 g, 9 a, 9 y — är den lämpligaste.

Vid sidan av ett klart teoretiskt och ett klart praktiskt studiealternativ bör det från klass 7 finnas två teoretisk-praktiska studievägar. På den ena läses en mera krävande kurs i matematik och naturvetenskapliga ämnen men en praktisk kurs i språk (engelska). På den andra är kursen i språk (engelska och tyska) mera teoretisk medan studierna i matematik och naturvetenskapliga ämnen är praktiskt betonade. Det betyder självfallet inte att studierna får en ensidig inriktning. Dessutom bör en allmänt orienterande studieväg finnas där t. ex. estetisk fostran är ett karaktärsämne. Med sådana studiealternativ blir inte 9 a och 9 y helt adekvata beteckningar.

Fasthållandet vid ett *treårigt högstadium* som enda väg har varit till skada för många elever. Behovet av en fyraårig studiegång på enhetsskolans högstadium är ännu större än i realskolan.

# Kursplanerna och de praktiskt inriktade eleverna

Knappast något pedagogiskt problem är så påträngande som uppläggningsen av undervisningen för de elever som inte är direkt inriktade på teoretiska studier.

För en stor grupp elever skulle det otvivelaktigt behövas ett helt nytt grepp på uppläggningsen av kursplanerna. Påståendet är inte någon paroll utan närmast ett konstaterande. Här fordras i stora stycken verkligt praktiskt inriktade kurser som ter sig meningsfulla för de skoltrötta eleverna. Här fordras likaså en ny syn på frågan om vad som menas med allmänbildning. Varje tanke på att täcka hela fältet, varje försök till en systematisk genomgång av kurserna efter traditionella riktlinjer måste överges.

Det är emellertid inte bara en genomgripande *kursomläggning* som behövs. Det måste också skapas en *metodik* som aktiverar eleverna och man måste få fram *pedagogiska hjälpmedel* som är anpassade efter elevernas förutsättningar. Mycket litet har här gjorts på det konkreta planet, och mycket återstår fortfarande att göra.

En betydande del av eleverna på enhetsskolans högstadium visar uppenbara brister ifråga om grundläggande färdigheter och elementära kunskaper.

Lärare i s. k. noll- och enspråkiga klasser har ofta anledning att konstatera detta. Många elever behärskar helt enkelt inte mellanstadiets kurser. Oberoende av skolformen så finns det faktiskt i klass 7 många elever som inte behärskar de fyra räknesätten, sortförvandlingar och procentbegrepp. De kan inte de enklaste satsdelarna och ordklasserna och har svårigheter att stava de vanligaste ord.

Det vore önskvärt att någon form av *diagnostiska prov* kunde användas som hjälp åt läraren i klass 7, då klasserna nyetableras och läraren inte känner eleverna. Med ett sådant medel skulle han vid läsårets början kunna få en god bild av såväl klassens som de enskilda elevernas kunskapsstandard. Framförallt skulle läraren kunna få en bättre uppfattning om elevernas brister i de s. k. grundläggande färdigheterna. Det händer inte så sällan att undervisningen startar med utgångspunkt från vad eleverna förutsättes kunna och inte vad de verkligen kan. Undervisningen bör självfallet utgå från vad eleverna behärskar av mellanstadiets kurs. Det händer emellertid inte sällan att — vilket är psykologiskt förstäeligt — undervisningen läggs upp med sikte på att till varje pris "hinna med kursen", "att hinna läsa ut boken". "Vi

har inte tid att lära dem multiplikationstabellen och att lära dem läsa" är yttranden som kan fällas av lärare på högstadiet.

Det finns många förklaringar till att lärarna anlägger en sådan kvantitativ — sidantalsmässig — synpunkt på undervisningen: kursplanernas allmänna anvisningar, skolchefens och inspektörens krav på att kursen verkligen gås igenom liksom många föräldrars och mottagande skolors formella krav på bestämda kunskaper. Resultatet av undervisningen i dessa praktiskt inriktade klasser blir därför ofta föga uppmuntrande. För stora grupper av eleverna är behållningen av undervisningen obetydlig och i enstaka fall kan en elev t. o. m. prestera sämre resultat på högstadiet än vad han gjorde på mellanstadiet. Många ungdomar har i puberteten en stark motvilja mot bokligt teoretiska studier vilket ytterligare vidgar klyftan mellan kursernas (lärarnas) krav och elevernas skolprestationer.

De otillfredsställande kunskaperna i "kärnämnen" modersmål, matematik och engelska beror på flera faktorer. De grundläggande färdigheterna

har lärarna på mellanstadiet inte haft möjlighet att öva tillräckligt länge med dessa svaga elever. För att en hållfast grund skall kunna läggas krävs täta repetitioner och lämpliga hjälpmedel. Vissa av övningarna — t. ex. de i språkbyggnad — är för avancerade för eleverna på mellanstadiet. De har varken de intellektuella förutsättningarna, den målmedvetna inriktningen eller koncentrationsförmågan för att kunna lära in vissa grundfärdigheter.

Undervisningsmoment som hör mellanstadiet till måste alltså på nytt behandlas på högstadiet. Det bör emellertid kraftigt understrykas, att repetitioner med användande av mellanstadiets böcker och övningar är olämpliga på högstadiet.

★

I det följande ges förslag till uppläggning av undervisningen för de icke teoretiskt inriktade eleverna på högstadiet. Det gäller *modersmålet, orienteringsämnen, fysik och kemi*. Den vägledande principen har varit att försöka utforma en undervisning som dels kan engagera eleverna, dels ter sig meningsfull, dvs. den skall ha en klart praktisk inriktning.

# Modersmålsundervisningens syfte – bättre kommunikationsfärdigheter

Modersmålet är skolans mest centrala ämne. Har eleverna inte lärt de elementära kommunikationsfärdigheterna, att läsa, lyssna och förstå, att muntligt och skriftligt uttrycka sig begripligt, då saknar de förutsättningar för att tillgodogöra sig åtskilligt av det väsentliga i undervisningen.

## Modersmålslärares osäkerhet

Anhopningen av stoff som skall genomgå i modersmål, kursplanernas svåröverskådlighet liksom uppsplittningen i ett stort antal moment har lett till en utpräglad osäkerhet hos många lärare. Den tar sig i undervisningen ofta uttryck i ett tämligen osystematiskt plockande bland de olika momenten med påföljd att dessa inte griper in i och stöder varandra. Lärarna har en känsla av att alltför mycket flyter i modersmålsundervisningen. Många modersmålslärare upplever sin situation på följande sätt: ett omfattande, svårsmält och högst disparat lärostoff skall delges elever, vilka ofta saknar förutsättningar att tillgodogöra sig det. Detta resulterar i en undervisning som

präglas av ständiga försök och misslyckanden och en känsla hos lärarna av att inte "hinna med kurserna". Problemen blir än mer accentuerade om man erinrar sig det ringa timantal som står till modersmålslärares förfogande.

Tyvärr har enhetsskolans kursplanekonstruktörer drabbats av en ambition till fullständighet. De har i stort sett tagit med det som fanns i realskolans kursplaner och till detta lagt nya moment. Detta stoff skall meddelas elever som i flera fall inte har teoretisk-boklig läggning. Här kan invändas att kursplanerna såsom de skisseras är *förslag* och inte *direktiv* som måste följas. Argumentet är i princip riktigt. Men med tanke på att dessa förslag i allmänhet är de enda som lärarna och även läroboksförfattarna har att hålla sig till, känner sig de flesta lärare bundna av dessa vid uppläggnings- och undervisningen.

Kursplanen för de elever som är mindre teoretiskt inriktade måste göras mindre "realskolelik". Frågeställningar som nedanstående måste hela tiden vara aktuella vid utformningen.

a) Vilket stoff bör dessa elever främst behärska?

b) Vilket stoff kan huvudparten av eleverna tillgodogöra sig?

c) På vilket sätt skall detta stoff bibringas eleverna?

Den sista frågan om metoden är visst inte sekundär i förhållande till den första. Särskilt då det gäller de föga teoretiskt inriktade eleverna blir de *metodiska* frågorna centrala problem, och frågorna om *vad* de skall kunna och *hur* de skall lära sig är intimt förknippade med varandra.

## En praktiskt betonad kurs

Från lärarhåll har framförts önskemål om att det i modersmålet — likaväl som i ämnena matematik, tyska, engelska, fysik och kemi — borde finnas alternativa kurser. Skillnaderna mellan vad olika elever kan åstadkomma är såväl kvantitativt som kvalitativt synnerligen stora. Så t. ex. behärskar vissa elever i klass 6 det fundamentala av form-, sats- och skiljeteckenslära. Hos andra åter är bristerna här markanta ännu i klass 9. Vid fri läsning söker sig vissa elever i klass 8 med förkärlek till böcker avsedda för barn i 10—11-årsåldern medan andra läser vuxenlitteratur.

I många moment finns inget undervisningsstoff som är lämpligt för alla de skilda elevkategorierna. Kursavsnitt som enligt huvudmomenten bör avslutas i klass 8 kan ofta med framgång behandlas först i klass 9, och en del elever blir kanske aldrig mogna för vissa kursmoment.

De synpunkter på och förslag till utformning av undervisningen i modersmålet som lämnas nedan tar nästan uteslutande sikte på den grupp elever som är mest betjänt av *en praktiskt inriktad kurs*.

## Läsning — sakprosa

Enligt "Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola" omfattar läsning på mellanstadiet bl. a. övningar i tyst läsning för att eleverna i olika slag av framställningar skall "finna fakta, förstå tankegången och uppfatta det väsentliga samt för att öka läshastigheten". Vidare ingår där "övning i att använda bibliotekskatalog, innehållsförteckningar och register samt uppslagsböcker".

För stora grupper av elever är emellertid färdigheterna i dessa avseenden synnerligen bristfälliga — *även i de högsta klasserna*. Det finns elever som ännu i avslutningsklassen har uppenbara svårigheter att följa enkla skriftliga instruktioner, att tillgodogöra sig innehållet i en enkel text, att dra ut det väsentliga ur en kort skriftlig framställning, att använda ordlistor och uppslagsböcker. Med andra ord: många elever har inte ens en elementär studieteknik. (Dessa svagheter kommer särskilt starkt till uttryck i orienteringsämnen.)

Det allvarliga är att dessa påtagliga brister inte alltid avhjälpas på högstadiet, främst på grund av att lämpligt läsmaterial saknas. De texter som då möter eleverna ställer alltför stora krav på dem vad beträffar ordförståelse och abstraktionsförmåga. De utredande och analyserande avsnitten med rikedom på abstrakta uttryck som före-

kommer i de flesta läroböcker är för många elever direkt oförståeliga, även om läraren noggrant går igenom texten.

Denna differens — mellan vad texterna kräver och vad eleverna förstår — gör att dessa ofta har en högst diffus uppfattning om innehållet i de texter de läser och — vad värre är — de får lätt en allmänt negativ inställning till läsning av allt som ligger ovanför seriemagasinsnivå.

Jag vill här understryka att vissa elever visar allvarliga brister även ifråga om *innanläsning*. Redan av denna orsak kan flera elever inte tillgodogöra sig innehållet i relativt enkla texter. Förhållandet har vitsordats av många lärare.

### En bättre studieteknik

Det är högst väsentligt att dessa grundläggande färdigheter övas upp på ett mera systematiskt sätt. Inte minst viktigt är det med tanke på att

ett tillfredsställande muntligt och skriftligt framställningssätt förutsätter en god förmåga att tillgodogöra sig innehållet i texter;

kunskaperna i orienteringsämnen blir lidande vid bristfällig lästeknik;

bristande läsfärdighet måste verka som ett handicap i ett otal situationer i livet.

Mycket talar alltså för en omfördelning av lärostoffet i modersmålet med

en kraftigare inriktning än hittills på läsning av sakprosa, i varje fall för de praktiskt inriktade eleverna. Tonvikten bör mer läggas vid uppövandet av en god studieteknik. Skall ett läsprogram som det här skisserade kunna realiseras, krävs emellertid först och främst pedagogiskt lämpligt, för eleverna intresseväckande och aktuellt läsmaterial.

Att finna den centrala tankegången i en framställning, att urskilja för sammanhanget viktiga detaljer, att förstå tryckta informationer, att urskilja huvuddragen i en författares framställning, att själv kunna söka reda på information, att tolka diagram och tabeller, att dra slutsatser på grundval av texten samt att läsa kritiskt och med omdöme, är krav som ställts på eleverna på högstadiet. Men som redan nämnts visar många av dem påtagliga brister i samtliga dessa avseenden. Att förbättra dessa färdigheter är emellertid en uppgift inte bara för modersmåls lärare. Det är det också i hög grad för lärarna i orienteringsämnena.

I "Timplaner och huvudmoment" omnämns tidnings- och tidskriftsartiklar, reseskildringar, hobby- och arbetsbeskrivningar som lämpligt underlag vid läsning av sakprosa. Problemet är emellertid för läraren att få tidningsexemplar som räcker för en hel klass, tillgång till ett större antal lämpliga hobby- och arbetsbeskrivningar, populära tidskrifter etc.

Läsning av sakprosa kräver alltså i första hand tillgång till pedagogiskt lämpligt och lättillgängligt material. Här kan skolöverstyrelsen få rikligt med uppslag av lärare som varit verkamma i enhetsskolor.

## Läsning — skönlitteratur

Erfarenheten vid ett flertal enhetsskolor visar att skolbiblioteken besöks i mycket liten utsträckning av eleverna på högstadiet. I vissa klasser har endast någon enstaka elev lånat böcker där.

Förhållandet är *ett* symptom på att litteraturundervisningen inte lyckats väcka elevernas intresse för litteratur och stimulera till läsning på egen hand. Skolpropositionens vackra men något patetiskt uttryckta förhoppning om skolan som "måste förstå att visa vägen från abc-boken till böckernas värld, till skolbiblioteket och folkbiblioteket, till studiecirkel och annan bildande verksamhet" kan för stora grupper av elever inte sägas ha uppfyllts. En ganska stor procent av eleverna på högstadiet har inte läst en enda bok på egen hand — om man bortser från mindervärdiga alster. Anledningarna till att så stora grupper vänder ryggen åt skönlitteratur och böcker överhuvudtaget är givetvis många. Den viktigaste kanske är att veckomagasin och film appellerar till de ungas intresse och engagerar deras känsloliv på ett helt annat sätt än den litteratur som skolan erbjuder. Filmen och gottköplitteraturen ger rikare möjligheter till inlevelse och identifikation.

## Antologiernas urval — ett symptom

I princip är alla överens om att ungdomen skall erbjudas sådan litteratur som intresserar och engagerar för att de via denna skall föras in i den "goda" litteraturens värld. Men då frågan gäller i vad mån litteraturpedagogerna lyckats omsätta tankegångarna, finns det anledning att ställa sig tvivlande. Man kan t. ex. peka på de talrika antologier — avsedda bl. a. för enhetsskolan — som utgivits av ledande litteraturpedagoger. Utgivarna har känt till vikten av att välja lättillgängliga stycken för att undvika att ungdomarna sätter likhetstecken mellan "värdefull" och "tråkig" litteratur. I stort sett är emellertid lärarna ense om att för stora grupper av högstadieleverna har urvalet likväl blivit alltför ambitiöst och folkbildarnitet för framträdande. Eleverna engageras knappast av antologierna. Det är en vanlig lärarreflexion att endast ett mindre antal stycken i varje antologi "går hem". Det är främst recensenterna — av vilka de flesta aldrig undervisat på enhetsskolans högstadium — som finner dem stimulerande.

Antologierna belyser modersmålexperternas bristande förmåga att anpassa urvalet efter elevernas förutsättningar och intressen. Sålunda tycks antologiredaktörerna vara nöjda när de får med avsnitt som behandlar de ungas problem. Med andra ord: det som handlar om ungdom intresserar ungdom. Det låter bestickande, men texterna är oftast skrivna av vuxna,

som ser ungdomens problem i minnets ljus, mot bakgrund av de erfarenheter de vunnit och med användande av en författares subtila psykologi. Det är enligt många elever främmande, ofta obegriplig och likgiltig värld som möter dem i den litteratur som behandlar "just de ungas värld".

Stora grupper av unga upplever nämligen inte problemen så som antologisammanställarna i allmänhet tror. Det är uppenbarligen en ganska grov generalisering när det betonas att ungdomarna i de tidigare tonåren förlorar intresset för pojk- och flickböckerna. För flertalet ungdomar är så inte fallet. De mindre schablonmässigt skrivna av ungdomsböckerna är en värdefull tillgång då det gäller göra de unga förtrogna med verklig litteratur.

Vidare bör man vid stoffurvalet naturligtvis inte inskränka sig till den svenska litteraturen utan låta ungdomarna stifta bekantskap även med goda utländska förströelseförfattare. När det gäller stora grupper av elever bör alltså målet vara helt enkelt att låra dem tycka om god förströelselitteratur och undvika den allra sämsta litteraturen. Ett sådant mål kan knappast anses blygsamt.

Avgörande för valet av läsestoff bör vara om detta intresserar den unge läsaren. En författare bör med andra ord inte läsas av eleverna enbart därför att han räknas som en av våra stora klassiker eller som en "god" författare. Många tycks ha den föreställningen att den värdefulla litteraturen genom någon slags inneboende magisk kraft kan få ungdomarna att överge den undermåliga litteraturen.

## Att läsa lyrik

Speciellt svårt är urvalsproblemet då det gäller lyrik. Pojkarna är ofta likgiltiga inför den lyrik som presenteras i antologierna. Det tycks hos många elever finnas en fixerad förhållning till dikter som omöjliggör ett personligt engagemang. Men även om man går till verket utan några ambitioner att bekanta eleverna med den "finare" lyriken, är problemet svårslöst. Pojkarna kan fångas av episka dikter med dramatisk ton, t. ex. vissa av Fänrik Ståls sägner. Den kärva tonen och det heroiska inslaget här liksom hos Asplunds "Hjältarna" tilltalar dem. Flickorna däremot är mera mottagliga för det stämmingsmättade med inslag av sentimentalitet. En genre som emellertid omfattas med ganska allmänt intresse av båda könen är de visbetonade dikterna. Ett noggrant urval ur bl. a. Bellmans, Frödings, Karlfeldts, Dan Anderssons, Taubes och Ferlins tonsatta dikter skulle förmodligen kunna bidra till att förändra den nu så vanliga negativa inställningen till lyriken.

Litteraturundervisningen är ett synnerligen vitalt pedagogiskt problem, inte minst med tanke på den flod av undermålig litteratur som väller över de unga. Skolan måste fatta det som en av sina viktigaste uppgifter att vaccinera ungdomen mot de risker som läsningen av denna litteratur innebär. Skolan bör skapa förutsättningar för läsoplevelser som stimulerar och engagerar. Läsning av s. k. värdefull litteratur kan lätt ge vissa elever avsmak för denna litteratur.

## Skriftlig framställning

Ju högre upp i skolan eleven kommer, desto starkare blir hans krav på att skrivövningarna skall ha ett ordentligt syfte. S. k. praktiska skrivelser — här tagna i ordets vidaste bemärkelse — vill eleverna i de högsta klasserna gärna lära sig, men de förstår inte alltid meningen med många andra av de övningar och prov som föreläggs dem, t. ex. uppsatser av traditionell typ. Variationsrika övningar, arbetsmateriel med verklighetsprägel, instruktioner och förebilder som de förstår, allt sådant bidrar till att ge mening åt modersmålsundervisningen för många av de föga teoretiskt inriktade eleverna.

Praktiska skrivelser skall enligt "Timplaner och huvudmoment" förekomma i samtliga klasser på högsta-diet (i samband med studiet av andra ämnen). Det kan gälla hänvändelser till myndigheter, rekvisitioner, annonser, kvitton, blanketter, dagordningar, protokoll, platsansökningar, tjänstebe-tyg etc. men också vanliga brev och korta skriftliga meddelanden överhuvud.

I ett supplement till "Timplaner och huvudmoment", utgivet av skolöverstyrelsen betonas att de praktiska skrivelserna måste ägnas stor uppmärksamhet, redan av den anledningen att de mer än någon annan ämnestyp anknyter till vardagslivets krav. Från arbetslivets sida instämmer man i vad som framhållits. Synpunkter som de följande har framförts i olika SNS-sammanhang.

Det är påtagligt hur hämmade människor är då de ställs inför uppgifter som kräver ett visst mått av "skrivkun-nighet". Det gäller ofta situationer som kräver att vederbörande behärskar blankett- och instruktionssvenska. Oförmågan att besvara frågor i blanketter, att fylla i en postgiroblankett, att skriva ut en kvittens, räkning eller fullmakt, fylla i en deklarationsblankett är ytterst vanlig hos många vuxna, liksom oförmågan att lämna korrekta skriftliga uppgifter i samband med bank- och sjukkassebesök. Att det brister härvid framgick bl. a. vid en yrkesvals-lärarkonferens i SNS regi 1957. Yrkesvalslärarna nämnde att de skriftliga uppgifter som *målsmännen* hade att lämna till skolan i uppmot hälften av fallen var ofullständiga eller felaktiga.

Praktiska skrivelser kräver också att vederbörande kan läsa innantill. Många ungdomar och även vuxna kan nämligen inte fylla i en blankett med tillhjälp av skriftliga instruktioner.

Undervisning i praktisk svenska får emellertid inte enbart bli övningar i att rutinmässigt lära sig skriva efter en bestämd mall; eleverna måste också få öva upp sin förmåga att någorlunda korrekt och klart göra enkla sammanfattningar, ge beskrivningar och kortfattade rapporter.

### Realistiskt undervisningsmaterial

Kan man hoppas att den vikt "Timplaner och huvudmoment" lägger vid undervisningen i praktiska skrivelser så småningom leder till större säkerhet

i praktisk svenska hos de unga? — Det är långt ifrån säkert. Skillnaden mellan de allmänna anvisningarna å ena sidan och resultatet av skolundervisningen å andra sidan är härvidlag stor. En stor procent av eleverna som lämnar enhetsskolan har ytterst svårt att på egen hand fylla i en blankett, tolka eller själva formulera en kort instruktion. Detta kan i vissa fall bero på att eleverna saknar den intellektuella kapacitet som behövs för att klara en dylik uppgift.

Många gånger beror emellertid de ungas osäkerhet inför blanketter och korta meddelanden på att man vid undervisningen saknat lämplig övnings- och instruktionsmateriel. *Skall eleverna kunna handskas med sådana skrivelser senare i livet, måste de redan i skolan möta flera uppgifter av denna typ. Så är ofta inte fallet.* Förebilder som presenteras i läroböcker i praktisk svenska är ofta verklighetsfrämmande. Lärobokens svårbegripliga termer och instruktioner är ofta opedagogiska, övnings-exemplen är för få och ofta stereotypa och artificiella till sin karaktär. Allt detta gör att eleverna aldrig uppnår någon säkerhet i praktisk svenska.

De hittills vunna erfarenheterna tyder på att det i *klass 9* behövs en grundlig genomgång av praktiska skrivelser — även om dylika skrivelser behandlats i tidigare klasser. Det skulle vara önskvärt med en inventering och en preciserad redogörelse för vilka olika typer av skriftlig vardags-svenska de uppväxande bör anses behärska. I detta sammanhang bör även sådant stoff som närmast kan hän-

föras till *praktisk läsning* genomgå, t. ex. kommunikationstabellen och telefonkatalogen. Att samtliga elever behärskar en sådan "grundkurs" i praktisk svenska är av största värde. Eleverna får dessutom känslan av att ha lärt sig något nyttigt.

Vidare bör det i de sista klassernas kurs ingå studiebesök vid institutioner som post, telegraf och järnväg (i samband med undervisningen i samhällskunskap). Självfallet kan eleverna under ett sådant besök lära sig fylla i de vanligaste blanketterna. Det fordrar emellertid stor smidighet i organiserandet av studiebesöken så att dessa inte orsakar irritation vid de besökta institutionerna. Sett på lång sikt skulle det mycket väl kunna vara en vinst för institutionerna med ett sådant tillmötesgående. Allmänhetens osäkerhet och felskrivningar skulle härigenom kunna bli betydligt mindre.

Ett av modersmålsundervisningens syften är att *skapa skrivvanor* hos eleverna. Elevernas osäkerhet vid skrivning beror ofta på att de så sällan använder skriftspråkets ordförråd och ordformer. Det bör därför vid undervisningen finnas tillräckligt med arbetsmaterial och uppgifter av varierende svårighetsgrad. Bristen på läroböcker och övningshäften för de mindre teoretiskt inriktade eleverna är emellertid skriande. Läraren kan inte gärna själv utarbeta sådant material i större utsträckning. Det kan vara på sin plats att här jämföra med matematikundervisningen. Talen finns — även om de inte är tillräckligt många — i räkneboken. Läraren behöver inte själv sätta ihop dem.

## Ordkunskap och rättstavning

Viktiga moment som *ordbildning*, *ordbetydelse* och *stilarter* bereder också lärarna stora bekymmer. Vad ordkunskapen beträffar behövs en inventering av de centrala ord som eleven förr eller senare — i olika situationer — måste behärska. Upplagda i sak- eller intresseområden blir ordstudierna i allmänhet meningsfulla. Underlag skulle man kunna få i en dylik inventering. Ordstudierna försvåras emellertid ytterligare av det faktum att det saknas en lämplig ordlista för eleverna. Då eleverna skall lära sig analysera ord, inpränta stavning och betydelse, måste de få systematisk övning i att slå upp orden, observera deras struktur och betydelse. Att nå så långt är emellertid svårt. En av orsakerna till detta är att många elever har svårt att hitta i ordlistorna och att förklaringarna ofta är obegripliga för dem, när de väl hittar det ord de söker.

Rättstavningen hör nära samman med undervisningen i ordbildning och ordförståelse. Det är väsentligt att eleverna får övning i att analysera orden. Eleverna bör få hålla på med arbetsövningar som vänjer dem att ständigt tänka på ordens stavning, de bör därför lära sig slå upp och kontrollera sig själva så snart de är osäkra. Detta betyder inte att diktamensövningar eller avskrivningsövningar är av ondo men — de bör inte uppta huvudparten av tiden. Avskrivningsövningarna har i

någon mån fått stå i skamvrån under det sista årtiondet. Kan man integrera dem i ett större sammanhang och därmed ge dem en vettig motivering, är det lämpligt att då och då — och för vissa elever ganska ofta — ha sådana övningar. *Åtskilliga av eleverna kan nämligen inte skriva av rätt.*

Förslaget ovan betyder inte heller att en rättstavningslära upplagd efter gängse modell är olämplig som underlag. Det är dock tvivelaktigt om rättstavningsförmågan väsentligt förbättras för vissa grupper av eleverna, när övningarna läggs upp med utgångspunkt från vissa ljud och regler.

## Språklära

Många lärare betonar det meningslösa i att med stora grupper av elever bedriva ett direkt systematiskt, läroboksbundet grammatikstudium i klasserna 7 och 8. Att behandla sats- och form- och skiljeteckenslära i en viss bestämd och systematiskt upplagd studiegång är för omkring hälften av eleverna bortkastad tid. Många gånger blir resultatet endast en påtaglig motvilja mot allt som påminner om grammatikstudier. Vissa av eleverna kan visserligen mekaniskt lära in färdigheter, och enstaka lärare kan med sådana metoder nå förvånansvärda resultat. De indrillade färdigheterna fyller emellertid sällan något praktiskt ändamål. De är med andra ord inte tillämpbara. För många elever i klass 7 och 8 är det fullt tillräckligt med vissa

av de delar av språkläran som i kursplanen föreslås till genomgång i klass 5 och 6, nämligen "... fortsatt behandling av substantiv, verb och adjektiv... Övningar att i enkla satser känna igen subjekt och predikat; något om satsens byggnad med subjektsdel och predikatsdel. Interpunktion, bl. a. hur man sätter komma mellan fullständiga satser, vid utelämnandet av bindeord och för att avskilja tilltalsord och betonade utropsord. Förkortningar."

Knappast i något moment är skilda studiealternativ så nödvändiga som i språklära. De allmänna formuleringarna i "Timplaner och huvudmoment" har i vissa fall lett till att de icke teoretiskt inriktade eleverna har ytterst bristfälliga insikter ifråga om grundläggande moment. I många andra fall har lärare emellertid försökt följa en krävande och omfattande grammatikkurs som de flesta eleverna saknar förutsättningar för. Lärarna motiverar de ganska intensiva grammatikstudierna med att de dels ger mera stadga åt modersmålsundervisningen dels underlättar studiet av främmande språk. Uppenbart är emellertid att sådana övningar till stor del är meningslösa.

Det bör emellertid betonas att alla elever bör behärska vissa grunder av grammatiken när de lämnar skolan. Vid vidarestudier — t. ex. vid studiet av främmande språk — förutsätts det ofta att eleverna har vissa grundkunskaper i språklära. Om man i skolan helt har lämnat grammatikstudiet åt sidan, blir dessa elever handikapade. Det kan diskuteras om inte en kurs i språklära bör ges först i klass 9, då

enligt "Timplaner och huvudmoment" det egentliga grammatikstudiet bör vara avslutat. Här är det emellertid nödvändigt med en individualisering av undervisningen. För att denna skall bli möjlig måste det finnas utprovat och ändamålsenligt undervisningsmaterial. Uppläggningsen av läroböckerna kan gärna följa principerna i korrespondensinstitutets brev.

Detta resonemang får givetvis inte tolkas så att undervisning om meningars uppbyggnad, ordens form och skiljetecknens bruk inte bör förekomma. Men i motsats till vad som fortfarande är vanligt skall den i mindre utsträckning förekomma som separata övningar utan egentlig motivering för eleverna. Med andra ord: Eleverna skall lära sig använda de *vanligaste* skiljetecknen — men däremot skall de inte få undervisning i skiljeteckenslära.

## Muntlig framställning

Då det gäller muntlig framställning kan man som så ofta annars instämma i det mesta av de allmänna råd och anvisningar som lämnas i "Timplaner och huvudmoment" och i dessas supplement. Övningar i muntlig framställning upplagda efter traditionellt mönster med långa föredrag och oförberedd knagglig högläsning är direkt olämpliga.

Det är emellertid förenat med stora svårigheter att omsätta de allmänna

råden i klassrumspraxis. Det kan inledningsvis vara på sin plats att peka på ett par av dessa svårigheter.

Huvudmomenten omnämner bl. a. "övningar att uppträda inför publik med korta anföranden (3—4 min.) över förberedda ämnen, såsom arbetsbeskrivningar och redogörelser för egna upplevelser. — Enkla diskussionsövningar — Övningar i att lyssna och framställa kritik — Samtal i anslutning till läst litteratur, aktuella händelser, episoder i skolan eller elevers egna upplevelser. — Referat och återreferat. — Övningar i att överbringa meddelanden och göra förfrågningar — Förberedda och oförberedda uppläsningar."

Man kan vidare till fullo instämma i följande avsnitt i anvisningarna:

"Målet för all undervisning i muntlig framställning bör vara att lära eleverna att på intresseväckande sätt redogöra för egna iakttagelser, upplevelser och åsikter, att lugnt och sakligt delta i debatter samt att klart och koncist ge upplysningar i skilda ämnen. Därutöver bör de även få hjälp att nå fram till god röstbehandling och ett vårdat och tydligt uttal samt läras att uppmärksamt lyssna till andras framställning."

Talövningar skall om möjligt komma in naturligt i sammanhanget. Detta är man överens om. Vad läraren finner vara meningsfullt verkar emellertid ofta meningslöst för många av eleverna. De muntliga övningar som ges i "ett naturligt sammanhang" upplevs ofta som konstruerade av eleverna.

En stor procent av de elever vilkas studieinriktning inte är teoretisk har

redan på tidigare stadier upplevt ständiga misslyckanden. De har allmänna talhämningar och kan inte uttrycka sig klart då de blir tillfrågade.

Det är ofta ytterst svårt att få eleverna att hålla ordentliga anföranden som led i de systematiska övningarna att uppträda inför publik. Det blir lätt övningar för övningarnas egen skull, och för de verbalt mindre begåvade i 14—15-årsåldern blir dessa framträdanden en pina som knappast bidrar till ett mera naturligt uppträdande inför publik.

*Diskussioner och lektionssamtal* kan i hög grad lära eleverna att uttrycka sig. I detta instämmer väl alla. Från lärarhåll påpekas emellertid ofta svårigheterna att få i gång en saklig och ordnad diskussion så att eleverna inte faller varandra och läraren i talet. Dessutom är det svårt att förmå mer än några stycken att delta i sådana samtal. Ibland urartar diskussionerna helt och då krävs det en stark lärarpersonlighet och ordentligt inarbetade klassrumsvanor för att få eleverna att följa spelets regler.

Vad ovan sagts betyder givetvis inte att diskussioner och lektionssamtal bör utgå. Avsikten är endast att peka på svårigheterna att realisera kursplanernas intentioner. Skillnaden mellan teori och praktik beror långt ifrån enbart på svårigheterna att övertyga konservativa lärare om dessa övningars värde.

Enligt många lärares uppfattning är en inte obetydlig procent av eleverna i de praktiskt inriktade klasserna alltför omogna för att man i klass 7 och

8 skall kunna ha diskussioner i gängse bemärkelse med en klassavdelning på 30 elever. Först i klass 9 — menar man — kan dylika diskussioner ge något utbyte. De kan då emellertid vara desto värdefullare, om de omfattar ämnen som engagerar eleverna.

### Underlag för muntlig framställning

Det tycks enligt många lärares erfarenhet vara lämpligast att vid övningarna i muntlig framställning utgå från *konkret material*, vare sig det är fråga om korta anföranden, demonstrationer, diskussioner, samtal eller referat. Tyvärr saknas i stor utsträckning sådant material som kan appellera till elevernas intresse. Det textunderlag som för närvarande står till förfogande är ofta inte lämpligt som utgångspunkt för muntliga övningar. Aktuellt lässtoff som tidningar och vissa tidskrifter skulle vara en ousinlig källa att ösa ur, om de vore tillgängliga i ett större antal exemplar.

Referat, arbetsbeskrivningar och demonstrationer är lämpliga övningar, om de i sig själva är intresseväckande.

Endast då kan idéerna förmedlas till de övriga eleverna i klassen. Sådana uppgifter blir emellertid lätt konstlade eller parodiska: mer eller mindre meningslösa telefonövningar, demonstrationer på låtsas hur man lagar en cykelslang eller syr i en knapp.

Uppgifterna bör i stor utsträckning vara av typen: visa och demonstrera. Avgörande för om dessa övningar skall slå väl ut är emellertid att man har ordentligt demonstrationsmaterial. Visuella hjälpmedel som bildband är utomordentliga. Sätts lämpligt demonstrationsmaterial i händerna på eleverna, kan man många gånger nå överraskande goda resultat. De uppgifter som de unga ställs inför ute i livet går ju ofta ut på att enkelt och klart förklara hur en apparat fungerar, att åskådligt demonstrera ett föremål, att rakt på sak lämna en rapport, ge koncisa besked etc.

Till slut bör kraftigt understrykas att övningar i muntlig framställning bör ingå som en integrerande del i den övriga undervisningen. Separata övningar får lätt karaktären av självändamål, och svårigheterna att få eleverna att uttrycka sig enkelt och naturligt blir genast mycket stora. Övningen i att tala, läsa och skriva bör än mer än hittills bilda en enhet.

## Sammanfattning

Ett ganska omfattande, svårsmält och dispat stoff i modersmål skall enligt kursplanen delges även de elever som är föga studieinriktade. Det har lett till en utpräglad osäkerhetskänsla hos lärarna och skapat förvirring hos många elever.

Det är många gånger omöjligt att realisera kursplanernas mål redan av det skälet att flera av eleverna visar en högst otillfredsställande studieteknik och en bristande förmåga att tillgodogöra sig innehållet även i enkla texter. I vissa fall beror denna svaghet på att eleverna inte behärskar innanläsningens konst. En annan anledning är den påtagliga bristen på lämpligt läsmaterial som kan hjälpa till att öva upp elevernas studieteknik.

Eleverna på högstadiet söker sig i mycket liten utsträckning till skolbiblioteket. En av förklaringarna till detta är att den skönlitteratur som bjuds dem i skolan inte stimulerar till vida-

reläsning. Den är ofta ambitiös, vilket medför att eleverna tappar intresset för att läsa. Litteratur som kan engagera eleverna är grundförutsättningen för att man skall kunna väcka läsintresset till liv.

Eleverna visar sig ofta bortkomna inför enkla skriftliga aktiviteter av den typ som förekommer ute i livet. Osäkerheten beror inte bara på för lite övning utan säkert också på bristen av pedagogiskt lämpligt och verklighetsbetonat arbetsmaterial.

Undervisningen i språklära — i varje fall sådan den ofta bedrivs — är i de flesta fall endast bortkastad tid före klass 9 för de praktiskt inriktade eleverna.

Övningarna i muntlig framställning måste göras meningsfulla. Nu har de en alltför konstruerad karaktär. Det är en av anledningarna till att elever på högstadiet så ofta drabbas av tunghäfta när de skall yttra sig i klassen.

# Undervisningen i orienterings- ämnena – ett misslyckande?

## Planer och förverkligande

Det alltmer komplicerade samhälls- och yrkeslivet kräver att skolan ger eleverna en bred samhällsorientering och underlättar deras anpassning ute i livet. För att göra övergången från skola till yrkesliv så friktionsfri som möjligt har man gjort *samhällskunskapen till ett kärn- och karaktärsämne* i enhets-skolan. Skolan skall vara samhällsori- enterad, stå i samhällets tjänst, dess isolering skall brytas och fönster öpp- nas ut mot samhället. Den närmare kontakten med verkligheten skall inte förmedlas enbart genom samhällskun- skap. Även sådana ämnen som historia och geografi skall bidra till att skapa en *medborgarskola*.

Men det råder stor oenighet om vad som härvid kan anses vara väsentligt för de unga. Osäkerheten vad beträffar kursinnehållet på enhetsskolans hög- stadium är stor därför att nya grupper elever tillkommit med andra studie- och utbildningsmål än de nuvarande realskoleelevernas.

I fortsättningen kommer vi huvud- sakligen att uppehålla oss vid sam- hällskunskapen — kärnämnet.

Man väntade sig onekligen mycket av denna samhällsorienterande under- visning. Den skulle ge eleverna ett annat intresse för det levande, funge-

rande samhället. Det teskedsvisa ma- tande som tidigare onekligen känne- tecknade undervisningen i samhälls- kunskap och orienteringsämnen över- huvud, skulle ersättas av en aktivitet och ett engagemang från elevernas sida, ett självständigt sökande och ställningstagande.

Förväntningarna har, än så länge, långt ifrån infriats. Snarare är det så att man i vissa fall kan tala om miss- lyckanden vad beträffar undervisnin- gen i de ämnen som har en allmänt orienterande karaktär. I varje fall gäl- ler det de s. k. praktiska klasserna. I vissa ämnen har man inte alls upp- nått vad man hoppats. Dessa misslyc- kanden har tagit sig flera och skiftan- de uttryck.

De symptom som nämns får inte be- traktas som separata fenomen. Det rå- der ett nära samband mellan dem.

1) *Disciplinproblemen* är många gånger påtagliga i de s. k. läsämnen. Många lärare har svårt att få eleverna att hålla tyst, sitta stilla och höra på. Speciellt besvärligt har det varit i de fall ämnet fått karaktär av pratämne — dvs. då läraren går igenom och ele- verna skall sitta överksamma och följa med. Resultatet blir en allmän oro i klassen, om nu eleverna inte hänger sig åt dagdrömmeri.

2) *Bristande intresse hos eleverna för ämnet* är i vissa fall mycket påtagligt. Läraren har mycket svårt att finna resonans och många elever "sitter av" lektionerna.

3) *Ringa kunskapsbehållning* är ett annat symptom. Ofta kan eleverna vid ett (skriftligt) förhör — rent kvantitativt — redovisa goda kunskaper. De kan räkna upp våra departement, kanske rentav hjälpligt redogöra för ett riksdagsärendes gång, nämna några viktiga händelser under franska revolutionen, räkna upp de längsta floderna i världen etc. Men redan efter någon vecka är det mesta som bortblåst. Avsnitt som man gått igenom mycket noggrant och sedan repeterat är efter en kort tid glömda av de flesta eleverna. Ja, de gör på fullt allvar gällande att de aldrig tidigare hört talas om dem.

4) *Elevernas förmåga att tänka och arbeta självständigt och med kritisk sans* är ofta mycket ringa. Helt kan detta förhållande inte förklaras av elevernas bristande mognad. Här kan nämnas att lärarna ofta helt misslyckas i sina försök att motverka suggestionerna från nöjesindustri och massmedia. Eleverna blir värnlösa offer för dessa krafter.

5) *Svårigheterna att omsätta principerna för social fostran i klassrummet*. I många klassrum har förvisso inte undervisningen karaktären av ett friktionsfritt umgänge mellan lärare och elever eller ett gott inbördes samarbete mellan eleverna.

6) *Goda arbetsvanor grundläggs inte alltid i skolan*. Ibland verkar det som om eleverna lär sig att slå dank och komma ifrån med så lite arbete som möjligt.

Naturligtvis är det som sägs i dessa punkter på intet vis allmängiltigt. Men karakteristiken är riktig för *ett ganska stort antal klasser eller för vissa elevgrupper i många klassrum*. I många klasser arbetar övervägande delen av eleverna håglöst, utan spontant intresse. De har ingen egen syn på arbetsuppgifterna och kunskapsbehållningen blir mycket liten.

## Orsaker till det dåliga resultatet

Flera samverkande faktorer har gjort att förhoppningarna vad beträffar undervisningen i orienteringsämnena i allmänhet och samhällskunskapen i synnerhet inte har infriats. Det har gjorts ickeaktiga antaganden från ledande skolmän om vad som engagerar eleverna, och man har underlåtit att ändra på förhållanden som visat sig pedagogiskt otillfredsställande.

### Ämnesinnehållet och elevernas intressen

Ibland har ämnesinnehållet stått i direkt motsats till ungdomarnas starka behov av orientering. Ämnesurvalet av stoff tycks främst ha gjorts på grundval av följande principer:

#### 1) *Den encyklopediska principen*

Även om kursplancexperterna har försökt frigöra sig från fullständigetsraseriet, saknas fortfarande den radikala brytningen med den traditionella synen på urvalet av lärostoff. Trots att

man inser att man måste frigöra sig från den vetenskapligt-systematiska synen vid utformningen av kursplanerna, har det i de flesta orienteringsämnena blivit en *akademisk kurs i rästficksformat*: konsekvenserna visar sig i elevernas inställning till undervisningen i samhällskunskap.

Den första årskullen som gick ut från enhetsskolan blev varje år från klass 5 föremål för en intresseutfrågning som gjordes av skolöverstyrelsen. Frågorna ville klargöra elevernas intresse för olika ämnen. Till ämnet *samhällskunskap* var elevernas inställning ännu i klass 7 klart positiv. Därefter sjönk intresset kraftigt. I klass 8 — liksom i klass 9 — var samhällskunskap det orienteringsämne som eleverna visade minst intresse för, kristendoms-kunskap undantagen. Intresset för samhällskunskapen — ett av enhetsskolans karaktärsämnen — sjönk alltså i takt med att den sociala mognaden tillväxte. Detta måste anses i hög grad betänkligt.

En närmare analys av elevernas intresse för samhällskunskapens olika delar redovisas i *På försök* nr 4—5 1956 av fil. lic. Ivan Blomberg. Undersökningen rörde inställningen hos eleverna i klass 9. Det visade sig att de flesta av de moment som lästes i klass 8 och 9 behandlade sådana allmänt samhälleliga problem som många lärare säger sig ha svårt att intressera eleverna för: kommun, riksdag, regering, statsförvaltning, samhällsekonomi, politiska partier, arbetskonflikter och fackliga organisationer. Elever med lägre skolbegåvning i synnerhet tycker att dessa moment är tråkiga. Blomberg påpekar att svagast är "in-

trasset för samhället i stort, dess struktur och problem, alltså för det stoff som motsvarar de akademiska ämnena statskunskap och nationalekonomi".

Resultaten av de här nämnda undersökningarna är som sagt föga överraskande. De endast bekräftar en allmän lärarefarenhet. Strävan att täcka hela fältet och att trots nerbantningar ha kvar det systematiska, vetenskapliga greppet på ämnet har bidragit till att undervisningen ofta misslyckats.

### 2) *Folkbildningsambitionen*

Det är emellertid inte bara den grundligt vetenskapliga principen och systematiserandet som orsakar det sjunkande intresset för — i det här fallet — samhällskunskapen på högstadiet. Det finns också en i och för sig vällovlig men alltför nitisk folkbildarambition hos kursplanekonstruktörerna, även om denna strävan ofta är en direkt reaktion mot det akademiska betraktelsesättet. Man vill orientera de unga om vad de som medborgare i ett demokratiskt samhälle måste veta. Följden har blivit ännu flera — och självfallet viktiga — kursmoment. Många av dessa avsnitt finner eleverna synnerligen tråkiga. Det minsta intresset röner enligt denna undersökning arbetskonflikter, fackliga organisationer, politiska partier och statsförvaltningen.

### 3) *Den atomistiska synen på ämneskretsen*

Den traditionella uppstyckningen av orienteringsstoffet i ett flertal ämnen gör att t.ex. närbesläktade avsnitt ofta behandlas helt isolerade från varandra. Moment från olika ämnen kan inte gripa in i och stödja varandra.

Ett exempel från schemat: ena timmen har en klass samhällskunskap för en lärare, påföljande timme geografi för en annan lärare, dagen därpå historia, kristendom och biologi för olika lärare. Vill det sig illa, kan det dröja en vecka, ja ibland fjorton dar eller rentav tre veckor innan nästa lektion följer i något av de tre ämnena. Särskilt för de mindre studiebegåvade blir en sådan ordning en pedagogisk pyttipanna; en elev hinner kanske endast börja på en större arbetsuppgift den ena timmen och nästa lektion som berör detta arbetsområde kommer först en eller ett par veckor senare. Kunskapsbehållningen blir i sådana fall ringa och eleverna finner uppgifterna oinspirerande.

### Arbetsättet och de pedagogiska hjalpmedlen "avintresserar" eleverna

"Timplaner och huvudmoments" anvisningar om hur undervisningen bör läggas upp har tyvärr inte på långt när kunnat följas. I anvisningarna står — likalydande för samtliga teoretiska ämnen: "Eleverna bör systematiskt övas att arbeta självständigt och under eget ansvar och att därvid utnyttja olika slags studie- och arbetsmaterial, göra egna iakttagelser och sammanställningar och på grundval därav dra slutsatser." Vidare understrykes: "Målmedvetet bör man söka vänja eleverna vid produktivt och friktionsfritt samarbete med kamrater. Åtskilliga av uppgifter-

na inom ämnet kan lösas under grupp- arbete eller andra former av samverkan mellan eleverna."

I många av de praktiskt inriktade klasserna har ganska lite av dessa planer kunnat omsättas i klassrumspraxis, inte minst gäller detta samhällskunskap. Eleverna ignorerar ofta de s. k. läsämnena och tar lätt på läxorna. Detta har gjort att lärarna allt oftare använder skriftliga förhör. Då följer nämligen eleverna med bättre på timmarna och tvingas att läsa på läxorna för att undvika underbetyg på skrivningen. Lappskrivningar får då en direkt disciplinbefrämjande effekt. Men så självklara och centrala undervisningsformer i samhällskunskap som undervisningssamtal och diskussioner undviker många lärare. Sådana lektioner skapar lätt oro i klassrummet och lärarna finner dem påfrestande.

I många klasser bestäms alltså undervisningens form av hur den kan tänkas återverka på elevernas uppträdande. Många lärare måste för att eleverna skall följa med hålla sig till stoff som han lätt kan kontrollera att eleverna lärt sig. Han måste ge skrivningar och skapa arbetsformer som minskar risken för störande intermezzon. Om läraren däremot resonerar med eleverna och gör utblickar på områden som eleverna förmodar att de inte får frågor på, tar många av dem dessa stunder som avkopplingspauser.

Denna negativa karakteristik av många lärares arbetssätt riktar sig inte mot förhörsmetodik överhuvud. Något måste emellertid göras för att man skall komma bort från den sorts undervisning som präglas av detaljförhör — muntliga och skriftliga.

Av Blombergs undersökning av elevernas inställning till olika arbetsformer inom samhällskunskapen framgår att sysselsättningar som *att läsa i läroboken i samhällskunskap* liksom att söka reda på och skriva svar på arbetsuppgifter är bland det som eleverna finner minst intressant. Säkerligen är det inte dessa arbetsformer i och för sig man tycker illa om. Elevernas liknöjdhet beror helt säkert på att de allra flesta läro- och läseböckerna är olämpliga för sådana arbetsformer. Att läroböckerna i så liten utsträckning kan användas som underlag för en aktivitetsbetonad undervisning beror dock inte på textens stil och förekomsten av många främmande ord utan snarare på överflödet av allmänt vaga och abstrakta uttryck. Det vimlar av ord som saknar anknytning till elevernas föreställningsvärld. Det levande, konkreta och exemplifierande saknas. Ett annat krus är bristen på meningsfulla och pedagogiskt lämpliga arbetsuppgifter i läroböckerna.

Vad som här sagts om läroböckerna gäller också de *böcker för bredvidläsning* som används. Man kan utan överdrift påstå att ganska få avsnitt är direkt användbara i undervisningen.

Under de senaste åren har ett stort antal *mindre häften och broschyrer* om speciella samhällsproblem utgivits för skolbruk. De är ofta skrivna på ett medryckande sätt, men tyvärr kräver de ibland för mycket av eleverna. Det gäller t. ex. mycket av det informationsmaterial som bransch- och yrkessammanslutningar ställt till skolornas förfogande som underlag för teoretisk yrkesorientering och vägledning.

Användningen av *arbetsböcker* och annat arbetsmaterial bygger på principen att eleverna själva skall få bearbeta stoff och söka sig fram till information. Såsom detta arbetsmaterial nu är utformat ger det emellertid föga av levande kunskap och stimulerar knappast eleverna till att läsa vidare.

Ett flertal *bildband* som illustrerar sådana avsnitt som kommun, regering och riksdag, statsförvaltning och yrkesliv finns i de flesta enhetsskolor. De avser att komplettera lärarens och läroböckernas framställning. Banden är emellertid föga pedagogiska. De rader upp bilder som följande: personer sittande kring ett bord (ett riksdagsutskott), en expedit som räcker varor till en kund (kundservice). Skisser och diagram är också ofta oöverskådliga och intetsägande.

## Tänkbara åtgärder

### Kursinnehållet

Kursinnehållet i samhällskunskap och även i övriga orienteringsämnen är delvis svårt att levandegöra för eleverna. Det arbetssätt som tillämpas och de pedagogiska hjälpmedel som står till buds bidrar också till att undervisningsresultaten blir nedslående.

Skall man kunna väcka elevernas allmänintresse och vidga deras syn är det nödvändigt med en kraftig revidering av kursinnehållet.

1) Det behövs för det första *en inriktning av undervisningen på problem som är vitala* för de unga, på sådant som angår och oroar dem i samband med deras inträde i de vuxnas samhälle. För lärare är det något av ett pedagogiskt under att se hur förändrad en likgiltig klass blir då han berör frågor som *bränns*. Uppmärksamheten blir intensiv.

Enligt Blombergs ovan nämnda undersökning av elevernas inställning till olika moment i samhällskunskap är intresset störst för följande kursavsnitt: fritidens utnyttjande, orientering om yrkes- och anlagsfrågor, familjen, hemmet och äktenskapet, skolor och utbildningsvägar. Blomberg kommenterar: "... ett gemensamt drag hos moment, som starkt väcker intresse, är att de omedelbart och lättfattligt berör elevernas personliga angelägenheter och behov." Eleverna har ett starkt behov att analysera sin egen situation. De vill få livsåskådningsproblem belysta på ett konkret sätt. Konstaterandet innebär visst inte en uppmaning till dalt och psykologiserande i stil med amerikanska skräckexempel, men man bör ta upp sådana problem som de unga kan komma att konfronteras med och belysta dem på ett sakligt sätt.

2) Men det är inte bara det som direkt berör de unga som kan engagera. Mycket av det som sker runt om dem liksom det som sker ute i världen, *det levande aktuella*, intresserar, roar och oroar dem. De snappar ofta upp mycket från tidningar, radio och TV, men ibland missförstår de det som presenteras. Det är inte bara det näraliggande

som då väcker deras intresse och kunskapsbegär utan också sådant som sker i andra världsdelar. Allt beror på om det presenteras på ett lättfattligt sätt. Frågor som: "Vad sker i de underutvecklade länderna?" "De färgade folkens frigörelse", "Teknikens utveckling" är synnerligen intresseväckande.

3) En undervisning som tar sikte på de ungas omvärld och på det aktuella skeendet måste emellertid utgå från *ett kraftigt reviderat allmänbildningsbegrepp*. I samtliga skolformers kursplaner betonas att samhällsutvecklingen ställer allt större krav på medborgarna, vilket betyder att allmänbildningen måste höjas. Det betonas att kulturarvet måste förmedlas till de uppväxande. Det är emellertid uppenbart att tidigare epoker och föreställningsätt knappast kan göras verkligt levande, om man samtidigt skall koncentrera sig på att utbilda de unga till *medborgare*. Att i ett sådant snabbt föränderligt samhälle — med de ungas "förändringskänslighet" och inriktning på det aktuella — försöka anlägga en systematisk kulturarvaspekt är i många fall meningslöst. Stora grupper av elever ställer sig helt avvisande till allt som inte är speciellt dramatiskt och färgrikt.

4) För de föga teoretiskt inriktade eleverna och — särskilt för den grupp som är relativt svagt begåvad — blir uppspaltningen i ett stort antal ämnen till ett puzzel där något helhetsmönster inte kan skönjas. Oerhört mycket skulle vinnas med en undervisning som lades upp kring *vissa kärnor*

eller ett visst kärnämne. Det humanistiska liksom det naturvetenskapliga ämnesområdet kunde därvid betraktas som en enhet. Kring kärnan samhällskunskap skulle då övriga humanistiska ämnen kunna grupperas. Undervisningen skulle då kunna utgå från det samhälle vi lever i.

Detta behöver inte betyda att det historiska stoffet och betraktelsesättet utmönstras. Men däremot innebär det att man måste överge kronologisk genomgång och en geografisk-systematisk uppläggning av ämnena historia och geografi. Sådana grepp på undervisningen har länge visat sig vara olyckliga för de flesta eleverna. För närvarande måste man "hinna med kursen" i de olika ämnena, i allmänhet gå igenom och ge läxa på det mesta i ett stort antal läroböcker. Det skall ske även med alla de ungdomar som ännu på högstadiet saknar flera av grundförutsättningarna — kunskaper och färdigheter — att orientera sig i samhället.

Många kan inte använda en telefonkatalog, än mindre slå i tidtabeller, register och uppslagsböcker. De känner sig hämmade vid ett telefonsamtal, de hittar inte i en tidning. De är desorienterade inför en karta och de är bortkomna vid besök på post och banker. De känner ofta inte till någon enda politiskt mera känd person i Sverige eller utlandet. De kan i bästa fall placera Stockholm, Göteborg och Malmö någorlunda rätt på kartan. De är helt främmande för pris och kvalitet på varor och relationerna dem emellan.

Och ändå har lärarna gått igenom allt detta. Men eleverna har glömt det nästan lika fullständigt som allt annat

stoff som inte ingår i ett meningsfullt sammanhang: Sveriges kungar under 1700-talet, Sveriges grundlagar, floderna i Afrika, Bibelns böcker etc.

5) Överhuvudtaget kan det diskuteras om det gängse kunskapsmeddelandet bör vara det centrala i undervisningen i en tid då tidningar, radio, biografier och TV i många fall sköter denna uppgift på ett mera stimulerande och pedagogiskt riktigare sätt än skolan förmår. Snarare är det kanske lärarens uppgift att som *trädgårdsmästare* gallra i den suggererande mängd av händelser och fakta som tränger sig på de unga och hos dem väcka en önskan att få ordning i det till synes kaotiska stoffet.

### Arbetsätt och pedagogiska hjälpmedel

Mycket av vad som ovan sagts kan man såväl på ledande skolhåll som bland lärare instämma i. Men kan lärarna omsätta förslagen i skolvardagen?

Skulle inte lärarna drunkna i arbete, om de själva måste lägga upp en sådan samlad undervisning med utgångspunkt från det aktuella? Skulle inte osäkerheten och famlandet bli ännu större, om läraren så radikalt lade om sin undervisning? Skulle inte eleverna rentav bli ännu mer uttråkade, om de under en viss period fick arbeta med ett och samma sakområde? — Jo, helt säkert. Den pedagogiska villervallan

skulle bli ännu värre, om inte lärarna på olika sätt fick hjälp med uppläggningsen av undervisningen. Man behöver bara påminna om hur få av riktlinjerna i "Timplaner och huvudmoment" som följts för att man skall förstå svårigheterna.

Där rekommenderas samtal i klassen om aktuella händelser, diskussioner om samhällsfrågor liksom tidningsstudier. Men utan tillgång till åskådligt och lättillgängligt material och utan konkreta förslag till uppläggning av en mera engagerande undervisning går dessa idéer inte att förverkliga. Trots rekommendationerna blir det lätt samma malande från lärarens sida; eleverna sitter passiva med undantag för några få pratsamma eller speciellt intresserade. Ett fåtal lärare kan givetvis levandegöra stoffet och få eleverna engagerade, och detta har fått många — experter och lekmän — att underskatta svårigheterna. De naiva råd för undervisningens uppläggning som lärare ibland får tyder på en sådan kolartro. Det är lätt att konstatera att mycket litet har gjorts från skolmyndigheternas och samhällets sida för att ge lärarna möjligheter att presentera ett stoff på ett livsnära och aktuellt sätt.

Men är det möjligt att ens under gynnsamma betingelser utforma en sådan undervisning som den ovan skisserade? — Ja, men ännu saknas ett flertal förutsättningar.

1) Det fordras en kursplan som är upplagd efter *helhetsprincipen* och siktar till *integration* i undervisningen. Men det räcker inte med allmänna

riktlinjer. Vad som behövs är konkreta och realiserbara förslag till hur undervisningen skall läggas upp för att eleverna skall kunna arbeta med problem och uppgifter på egen hand. Dessa förslag bör gå mycket långt i konkretion, bara det påpekas att det är fråga om förslag.

2) Det krävs *en annan typ av läroböcker* än de flesta som nu används. Vad uppläggningsen beträffar bör stoffet i betydligt större utsträckning än nu koncentreras till undervisningsenheter eller block, i "sakområden". *Mera om mindre och mindre om mera* är en princip som i hög grad är tillämplig på undervisningen i orienteringsämnen.

Med undantag för en verklig minikurs bör inom en vid ram övrigt stoff vara valfritt. Läroboksförfattare liksom lärare skulle ha frihet att välja de undervisningsenheter (arbetsområden) som de anser mest givande. De bör inte försöka "ta med allt" utan i stället försöka behandla sådant stoff som de vet intresserar ungdomarna.

Läseböcker, liksom övrig tryckt undervisningsmateriel, bör vara utformade så att de kan öva upp elevernas förmåga att på egen hand söka reda på uppgifter och sovra stoffet. Så är för närvarande inte fallet. Det skulle också i hög grad underlätta arbetet för lärarna om lärobok och läsebok stödde varandra. Lärobokens arbetsuppgifter skulle kunna lösas med hjälp av texter i läseboken.

3) En undervisning som siktar på eller utgår från det aktuella kan emellertid

inte bli verklighet, om inte *material som belyser det aktuella skeendet* ställs till lärarens och elevernas förfogande. Några exempel på vad som skulle behövas: åskådliga kartskisser över politiskt aktuella områden, kortfattade och begripliga redogörelser för viktiga utrikeshändelser, översikter över centrala inrikespolitiska frågor, bilder och diagram som belyser vetenskapliga rön etc.

Att sammanställa sådant material och distribuera detta till skolorna — låt oss säga en gång i veckan — kräver givetvis ett intimt samarbete mellan centrala skolmyndigheter å ena sidan och nyhetsförmedlande och informerande organ å andra sidan. Det krävs i så fall en person med journalistisk träning och pedagogisk utbildning för att välja ut och sammanställa lämpligt material. Från t. ex. tidningarnas sida skulle extraherandet av sådant nyhetsstoff för skolbruk förmodligen inte stöta på motstånd. Inte heller behöver kostnaderna för tryckning och distribution bli oöverkomliga. Möjligen kunde sådant nyhets- och informationsstoff presenteras i form av en ungdomstidning, som utkom med mer eller mindre jämna mellanrum.

Idén kan tyckas utopisk — inte minst med tanke på hur svårt det överhuvudtaget har varit att omsätta pedagogiska idéer i praktiken. Den är emellertid långt ifrån så utopisk som tanken att lärarna utan hjälp av aktuellt material skall kunna ge en levande skildring av världshändelserna och samhället av i dag. (Det är en uppgift som endast "stjärnpedagogerna" går i land med).

4) Lärarerfarenhet och undersökningar visar att ungdomarna för närvarande har mycket litet intresse för det komplicerade samhällsmaskineriet. Samhällets förmåner upplevs som självklara. Direkta studier av verksamheten vid några representativa samhällsinstitutioner skulle säkert öka intresset för det allmänna och ge en mera levande bild av verksamheten än den teoretiska undervisningen gör.

Man skulle kunna vänta att de allmänna inrättningarna vore mottagliga för synpunkten att samhället hjälper sig själv genom att hjälpa de unga till *praktisk samhällsorientering*. Denna inställning har i varje fall inte helt genomsyrat det praktiska handlandet. Enskilda företag lägger ner mycken tid på att göra klassernas *studiebesök* givande. Vissa statliga inrättningar ställer sig emellertid ofta mindre positiva till dylika besök.

Det fordras i det sammanhanget utbildade handledare som på ett begripligt sätt kan förklara organisationen, vilka arbetsuppgifter som hör samman och hur institutionen blir en kugge i samhällsmaskineriet.

★

Mycket av vad som här sagts kan tyckas vara utslag av en allmänt negativ inställning till ämnet samhällskunskap. Det är i så fall en missuppfattning. Den kritiska inställningen till de nuvarande undervisningsmetoderna beror enbart på besvikelse över att man gjort så lite för att få de unga intresserade av väsentliga samhällsproblem. Inte minst är det viktigt att just de praktiskt inriktade finner mening med undervisningen i orienteringsämnen.

## Sammanfattning

Undervisningen i samhällskunskap, ett av enhetsskolans karaktärsämnen, liksom i övriga orienteringsämnen har knappast blivit vad man väntade. Eleverna visar i stor utsträckning bristande intresse för ämnet. Det otillfredsställande resultatet beror såväl på kursinnehållet som på arbetssättet och de pedagogiska hjälpmedlen.

Vid utformningen av kurserna har man envist försökt täcka hela fältet. Den encyklopediska principen är förhärskande. Uppsplittningen av orienteringsstoffet på ett flertal en- och tvåtimmarsämnen gör eleverna förvirrade.

Undervisningen är fortfarande alltför litet inriktad på brännbara konkreta problem som rör ungdomarna själva och det som händer ute i världen.

De pedagogiska hjälpmedlen och arbetssätten tar för liten hänsyn till elevernas behov av aktivitet. Här om i något ämne skulle lämpliga pedagogiska hjälpmedel kunna revolutionera undervisningen. Orienteringsämnen, särskilt samhällskunskap, blir lätt pratämnen.

Det måste anses ytterst betänkligt om stora grupper av elever är likgiltiga inför vitala samhällsproblem.

# Vardagens fysik

av Arne Hörnblad

En elementär undervisning i fysik kan läggas upp på minst två olika sätt. Anningen som en grundutbildning för vidare studier i fysik eller som en kurs i vardagens fysik, avsedd att ge sådana kunskaper som underlättar kontakten med olika slag av teknisk apparatur, från tryckkokaren och bilen till arbetsplatsens mer eller mindre komplicerade maskiner.

## Teoretisk kurs . . .

Den förstnämnda, *teoretiskt inriktade kursen* kräver givetvis att studier ges en viss bredd, samtidigt som ett betydande utrymme lämnas åt de teoretiska sammanhangen. Man går då vanligen ut från enkla, principiella försök för att därav dra slutsatser i form av en teori, en naturlag eller en regel. De praktiska tillämpningarna av slutsatserna lämnas däremot ett mycket begränsat utrymme.

## . . . eller praktisk

Den andra, *icke-teoretiskt inriktade kursen* kräver också, på grund av den

snabba mekaniseringen, elektrifieringen och automatiseringen av vår vardags- och yrkesvärld, att undervisningen ges en betydande bredd medan de teoretiska sammanhangen kan skjutas mer i bakgrunden. Denna kurs bör inriktas på praktiska tillämpningar, och även ett minimum av teorier blir mer ett medel än ett mål. Huvudsaken måste vara att elevernas erfarenheter från demonstrationer och laborationer liksom från fritiden sätts in i ett enkelt system för framtida bruk. Härvid får man ofta bortse från kravet på formell korrekthet. Valet står mellan fysikalisk, formell korrekthet (och elegans) och kravet på att eleverna, så långt det är möjligt, skall förstå sina regler och teorier samt kunna känna igen dem när de sätter sig in i hur en ny apparat fungerar. Om t. ex. eleverna i elektricitetsläran får lära sig att spänningen motsvaras av trycket i en vattenledning, resistansen av motståndet i vattenledning och strömstyrkan av vattnets "hastighet", så får de en någotsånär riktig uppfattning om spänningens, resistansens och strömstyrkans natur. De bör också veta att spänningen mäts i volt osv. Att sedan gå in på hur enheterna definieras torde vara meningslöst.

## Undersökande laborationer

De flesta fysiklaborationer i en teoretiskt inriktad studiegång går ut på att göra ett experimentellt, enkelt försök som sedan görs till föremål för olika mätningar. Mätvärdena visas sedan kunna sammanfattas i en formel eller ett omräkningstal. För icke-teoretiskt inriktade elever är dock de exakta kvantitativa relationerna för svåra och ointressanta. Endast ett fåtal laborationer bör således läggas till grund för beräkningar. Är inte den sökta storheten direkt mätbar, får man nöja sig med att konstatera sambandet i enkla satser. T. ex. "Ju brantare plankans lutning är, desto större kraft åtgår" (lutande planet). En delvis ny typ av laborationer bör dock införas: I stället för att vara mätande kan laborationen göras direkt *undersökande*. "Hur ser en dammsugare, ett strykjärn eller en mopedmotor ut inuti?" — Det är varken möjligt eller nödvändigt att låta hela laborationsgruppen på en gång göra samma laboration. Tvärtom ger dessa laborationer möjligheter till en enkel differentiering. Åtskilliga av övningarna lämpar sig också ypperligt som inledning till större eller mindre grupparbeten.

## Realistisk undervisningsmateriel

En undervisning som på detta sätt är inriktad på de praktiska tillämpningarna ställer stora krav på institutioner och institutionsföreståndare. De nuvarande institutionerna innehåller

ofta endast materiel som visar principer, men ingen materiel som visar principerna omsatta i apparater för praktiskt bruk. Här fordras en omfattande komplettering med vardaglig, praktisk materiel. Den behöver inte vara perfekt i utförandet. Ett föremål som tagits direkt från praktiskt arbete har större pedagogiskt värde än en aldrig så perfekt, specialtillverkad, anordning. Sådana demonstrationsapparater verkar för avlägsna. En kristallmottagare med en spole av koppartråd lindad på en träcylinder eller på ett papprör, och med en kondensator från en kasserad radioapparat stimulerar på ett helt annat sätt till egna försök än en välgjord, för skolbruk specialtillverkad motsvarighet.

Kompletteringar av institutionens demonstrationsmateriel kan många gånger göras med uttjänt (skrotad) materiel från privata firmor. I de flesta fall måste materielen prepareras, exempelvis uppålmålas och monteras. På en maskin kan en del av höljet tas bort och ersättas med glasklar plast utan att funktioneringen äventyras. Som exempel kan nämnas monterade bromsdetaljer, uppsågade och monterade förgasare till bilar eller motorcyklar, en centrifugalpump monterad och körbar med ena väggen av plast, tändsystemet från en motorcykel monterat så att man direkt kan se när spänningen för gnistan alstras osv. Materiel av denna typ gör fysikundervisningen meningsfull och intressant för eleverna. För laborationerna krävs även en viss verktygsutrustning såsom skruvmejslar, skiftnycklar och tänger, lödkolvar etc.

Det skulle säkert bli av största betydelse om man dessutom kunde anskaffa satser av annan intressant materiel (motorer, telefon, radio m. m.) som eleverna kunde få låna hem och experimentera med. Det skulle ge undervisningen ett helt nytt utgångsläge. För att ytterligare stimulera intresset bör man ge fysikinstitutionen ett väl-försett bibliotek. Där bör finnas experimentböcker och annan lämplig brevidläsningslitteratur som fysikläraren kan rekommendera eleverna att låna hem då det genomgånga momentet med fördel kan byggas ut med studier i bibliotekets böcker. Då experimenten ibland kräver sådan apparatur som eleverna knappast kan väntas skaffa själva, bör institutionen kunna tillhandahålla vissa delar att lånas hem, t. ex. el- eller fjädermotorer för sådana experiment som skulle vinna på att göras med en drivande motor. En enkel, säker spänningsskälla som kan anslutas till nätet önskar många pojkar som ledsnat på ficklampsbatteriernas begränsade möjligheter. Anskaffningskostnaderna för hjälpmedel som de uppräknade torde i relation till vad fysikundervisningen i övrigt kostar bli rätt blygsamma.

För en sådan utbyggnad av institutionerna fordras ofta en större förståelse från skolledningens sida för undervisningsmaterialets utomordentliga betydelse för undervisningen i en icke-teoretisk klass. Vidare måste huvudläraren-institutionsföreståndaren få mer tid till sitt förfogande för institutionens uppbyggnad och vård. Av största betydelse vore om man kunde få en deltidsanställd institutionsvaktmästare till hjälp. Detta torde dock vara orea-

liserbart för närvarande. Med ett gott samarbete inom skolan bör materielen ändå kunna anskaffas. Prepareringar kan med fördel utföras av vissa elever i klass 9 y (gren 3, metall och 7 b, allmänpraktisk) liksom i metallslöjden i de lägre klasserna. Underlag för monteringarna bör kunna tillverkas i träslöjden. Själva "skrotanskaffningen" tycks erbjuda de största svårigheterna. Intresserade elever (liksom en eventuell föräldraförening) kan dock utträtta ett värdefullt arbete, om de ges erforderlig ledning.

### Fysikkursens innehåll

Vad bör då en praktiskt inriktad fysikkurs innehålla? Vilka moment i en traditionell, teoretisk kurs bör tas med? — Diskuterar man dessa frågor med praktiskt verksamt folk, får man ofta många radikala förslag till nedskärningar i de gamla kursplanerna till förmån för s. k. nyare och modernare stoff. "Bort med Archimedes princip och sådant!" "Bort med optiken, den har man ändå ingen nytta av!". Vad man sedan skall ersätta de utrensade avsnitten med beror helt av förslagsställarens eget fackområde. Vederbörande har kanske under fortsatta studier blivit så förtrogen med ett eller annat kursavsnitt att han inte tänker på att det dock gäller att ge eleverna en *grund*.

Att ett isberg har största delen av sin volym under vattenytan är "självkänt" liksom att en ballong får större lyftkraft ju större dess volym är. Om

man går igenom en vanlig realskolekurs i fysik, finner man att det mesta är ganska nödvändigt, om man skall få en allmän fysikkurs, dvs. en kurs som kan ligga till grund för en vidareutbildning eller för en riktig förståelse av vardagens fysik. Skillnaden blir således, som ovan framhållits, den praktiska kursens inriktning på *tillämpningarna*. Det räcker således inte i den praktiska kursen att demonstrera en viss fysikalisk företeelse. Principdemonstrationen måste följas av en inventering av de tillfällen i vardagslivet då man drar nytta av företeelsen (eller skyddar sig mot den). Denna inventering skall också så långt möjligt följas av demonstrationer av de apparater och metoder som bygger på företeelsen ifråga. Valet av studieobjekt måste göras med stor omsorg så att även de mindre begåvade eleverna kan följa med utan att för den skull behöva vara specialinriktade på området ifråga.

Undervisningen för de icke-teoretiskt inriktade eleverna får givetvis inte drivas så att den endast blir en form av underhållning. Kravet på kunskaper måste upprätthållas och resultatet av undervisningen kontrolleras med prov som avpassas särskilt för dessa elever. Ett problem som redan i teoretiskt inriktade avdelningar erbjuder stora svårigheter och som accentueras ytterligare i s. k. praktiska klasser, är skillnaden i intresseriktning mellan pojkar och flickor. En undersökning har visat att fysik för pojkarna är ett av skolans populäraste ämnen medan flickorna anser att ämnet är ett av de tråkigaste. Orsaken är till stor del att finna i fysikkursens upplägg-

ning och då framförallt i exemplifieringen. För närvarande finns nästan enbart exempel som appellerar till pojkarna. Det gäller således för läraren att ta vara på varje tillfälle att låta flickorna syssla med sådan fysik som de känner igen och tror sig ha nytta av. Problemet har i vissa distrikt förenklats av att man vid fysikundervisningen delat upp eleverna i pojk- respektive flickavdelningar.

Elever som visar särskilt intresse för något kursavsnitt t. ex. allmän elektricitetslära eller elektronik med radio bör få tillfälle att läsa överkurs. Sådana specialintressen kan även ges större plats inom ramen för tillvalsämnen. Om det lokalt finns förutsättningar för sådan undervisning, kan man t. ex. bilda sådana undervisningsgrupper (om minst fem eller sex elever anmäler sig).

## Sammanfattning

Fysikundervisningens syfte bör vara att ge eleverna en orientering om vardagens fysik samt någon uppfattning om fysikens elementära lagar. Man behandlar i stort sett samma kursmoment som i en vanlig realskolekurs men inför en vidgad undervisning om praktiska tillämpningar. Laborationerna görs i regel experimenterande och undersökande, endast i undantagsfall direkt mätande. För att detta skall vara möjligt måste institutionerna upprustas med bruksmateriel som visar hur de grundläggande fenomenen utnyttjas i industri etc.

# Vardagens kemi

av Bror Zackari

Den kemilärare som första gången står inför en "praktisk" klass finner i regel ganska snart att många elever inte är hågade att plugga in de olika termer och begrepp som är nödvändiga för en verklig insikt i ämnet. Men situationen har sina ljuspunkter. För det första är kemi för eleverna ett nytt läroämne på schemat och väcker bara av den anledningen en viss nyfikenhet. För det andra är det övervägande antalet av eleverna intresserade av experimenten, såväl av lärarens demonstrationsförsök som av de egna laborationerna. Det gäller för läraren att bygga på detta intresse, att vidmakthålla nyfikenheten och att stimulera intresset för experimenten för att den vägen få eleverna att öppna läroboken och nöta in de nödvändiga termerna och begreppen.

## Kemikursens inriktning

Skolkommissionens synpunkter på en kursplanerevision var bl. a. följande: "Behovet av sådana kunskaper och färdigheter som man oftast har användning för i det praktiska livet bör tillgodoses."

Man bör således vad det gäller dessa praktiskt inriktade elever försöka åstadkomma en kursplan som tar sikte på skolkommissionens synpunkter och gör eleverna av den här kategorin *intresserade* av undervisningen.

Man kan säga att kemins område består av två delar:

1) *teoretisk kemi*, som systematiserar fakta om ämnena och

2) *beskrivande kemi*, som handlar om kemiska fakta och deras sammanställning.

*Den teoretiska kemien* är den del som eleverna har svårast att intressera sig för och den möter följaktligen det största inlärningsmotståndet. Det tycks mig dock nödvändigt att eleverna lär sig de delar av teoretisk kemi som också huvudmomenten i kemi alternativkurs 1 anger, nämligen vad som menas med grundämnen, skillnaden mellan en kemisk förening och en blandning, förening och sönderdelning, atombegreppet, oxidation och reduktion samt — om också enbart ur allmänbildningssynpunkt — något om kemiska tecken och enkla formler.

Vad den *beskrivande* kemien beträffar, så är det väl den som ger de största möjligheterna att förverkliga skolkommissionens intentioner — främst genom lämpligt val av ämnesområden. Det skulle i första hand gälla att välja ämnen och ämnesgrupper som eleverna kommer i praktisk kontakt med i det dagliga livet eller i sitt framtida yrke. Jag ger i det följande förslag till några sådana ämnen och ämnesgrupper. I stället för att gå igenom de olika grundämnenas kemi var för sig har jag fört ihop olika ämnen i sådana grupper där de förekommer i det praktiska livet. Den konventionella indelningen av kemien i en oorganisk och en organisk del följs inte utan ämnena behandlas under sina grupp rubriker, oavsett om de från kemisk synpunkt är organiska eller oorganiska.

Bland de icke metalliska grundämnen bör *syre, väte, kväve och kol* bli föremål för något mera ingående studium var för sig, syret på grund av sin viktiga roll vid förbränningen och vätet bl. a. som varande den ena av komponenterna i vatten. Kvävet betydelsefulla roll både i gödselmedel och sprängämnen anser jag motivera valet. Man kan också beskriva de nitrösa gasernas giftighet och användandet av dikväveoxid vid förlösningar (lustgas). I läroböcker i kemi finns experiment beskrivna på det här området och det torde inte behövas någon annan apparatur än den sedvanliga. Kolets förekomst i alla organiska ämnen motiverar ett mera speciellt studium av detta grundämne. — Vissa *syror, alkalier och salter* bör kanske också bli föremål för särskilda studier.

## Vardagens kemi i ämnesområden

### *Vatten*

Vattnets sammansättning — Sjövattnen, regnvatten, destillerat vatten — Vatten för hushållsbruk — Vilka krav bör man ställa på matarvatten? — Något om avloppsvatten — Avhärdning av vatten — Något om vattenrening

### *Tvättmedel*

Tvål, såpa, syntetiska tvättmedel — Vättvätt, kemisk tvätt — Något om olika textiltfibers förhållande vid tvätt — Blekning och blekmedel — Fläckurtagning — pH-begreppet.

### *Näringsämnen*

Fetter, kolhydrater, äggviteämnen — Vitaminer, enzymer — Något om smör, margarin, mjölk, socker, mjöl m. m. — Bakpulver — Något om läskedrycker och konditorivaror — Stekning och kokning

### *Fotokemi*

Framkallning, kopiering — Växternas fotosyntes

### *Korrosion och rostskyddsmedel*

Järnets rostning men även oxidering av aluminium, koppar, zink, mässing — Skyddsmetoder såsom förzinkning (galvanisering) kadmiering, förtenning, förnickling, metallsprutning — Asfaltlack (ev. även mönja) — Insmörjning med fett — Aluminiums anodoxidering = eloxering — Impregnering mot röta och väta — Ytbehandling: slipmedel, polermedel

### *Gödselmedel*

Den naturliga gödselns innehåll av kväve; ammoniakbildning vid förruttelse — Chilesalpeter, Norgesalpeter — Sveriges tillverkning av kalkkväve — Tomasfosfat, superfosfat — Kaliumklorid (Stassfurtlagren), kaligödsel från cementfabriker

### *Glas, levaror och tegel*

#### *Kalk och murbruk, cement*

Bränd kalk, släckt kalk (våt- och torrsläckt) — Koldioxidens roll för murbruk — Olika slag av cement (Portlandcement, Blandcement) — Cementens hårdnande — Vattenhaltens betydelse

### *Smörjolja*

Mineralsmörjolja, silikonsmörjolja — Begreppet viskositet

### *Förbränning*

Begreppsförklaring — Låga och icke låga — Fullständig och ofullständig förbränning — Olja, kol, koks, acetylen, lysgas m. fl. — Eldningsekonomi — Svetsning och skärning — Förbränning vid låg temperatur; katalysatorer, enzymer — Självantändning

### *Något om kosmetika*

Puder, hudkrämer, parfymer, tandkräm, hårvatten

### *Ämnen med farliga egenskaper*

Frätande, giftiga, eldfarliga, explosiva ämnen — Kvicksilver (alkylkviksilverföreningar som används till betning av utsäde) — Bly (tetraetylbley; används som antiknackningsmedel i bensin) — Bensin (lösningsmedel bl. a.) — Trikloretylen — Arsenik — Klor

### *Eldfarliga vätskors handhavande och förvaring*

### *Valda delar ur giftstaigan*

### *Konstmassor (plast m. m.)*

Ebonit, bakelit, nylon, revlon osv.

### *Färger, lacker, fernissor*

### *Något om Sveriges kemisk-tekniska industri*

## Sammanfattning

För att de mindre teoretiskt inriktade eleverna skall förstå den beskrivande delen av kemikursen är det nödvändigt att man går igenom och nöter in vissa termer och begrepp ur den *teoretiska kemin*.

I den *beskrivande kemin* bör man inte mer än i undantagsfall studera de skilda grundämnenas kemi. Olika ämnen bör här föras ihop och bilda grupper. Grupprubrikerna gör inte anspråk på att vara definitiva utan presenteras endast som ett förslag till hur den beskrivande kemin kan läggas upp för att bli mera praktiskt betnad.

*Laborationsutrustningen* behöver kanske inte i större utsträckning skilja sig från den sedvanliga. Ett genomarbetat laborationskompendium eller en handledning kan på den punkten ge ett mera definitivt svar.

## Läraren — fostraren

När den obligatoriska nioåriga skolgången infördes, fick enhetsskolans högstadium ta emot elever som hade andra studieförutsättningar och andra studiemål än de tidigare realskoleleverna.

Det blev en svår uppgift för lärarna att ställa om sin undervisning så att den passade de nya elevgrupperna. Långt ifrån alla lyckades med det. Många lärare kände sig som i ett pedagogiskt ingenmansland, då de undervisade i klasser utan teoretisk inriktning, och förhållandena i klassrummet blev närmast kaotiska, då oerfarna lärare sattes att undervisa elever vilkas behandling krävde ett speciellt pedagogiskt handlag.

Man måste dock akta sig för att svartmåla. I enhetsskolor med några års erfarenheter av högstadiundervisning med sådana elevgrupper utan teoretisk inriktning kan man i allmänhet märka en stabilitet och en viss tradition i undervisningen. Det är också påtagligt hur för varje år allt flera lärare lyckas anpassa sin undervisning till stora och delvis nya elevkategorier. Det gäller i första hand följande grupper:

1) *De elever som går en helt teoretisk studieväg*

De lärare som undervisar dessa elever tycks inte ha någon större svårighet att anpassa undervisningen och lägga upp den på ett pedagogiskt vettigt sätt. Här kan nämnas att de nya metodiska

grepp som vidareutbildade folkskollärare tillfört undervisningen — en mera arbetsskolebetonad undervisning — av allt att döma utgör ett värdefullt tillskott.

2) *Den grupp av elever som enligt förslaget i "Högstadiet — ett förgrenat vägnät" borde gå någon av de teoretiskt-praktiska utbildningsvägarna, den s. k. mellangruppen*

Inte minst för dessa elever har de vidareutbildade folkskollärarna gjort en betydande insats. I princip skiljer sig inte undervisningsmetodiken från den i de helteoretiska klasserna. Det gäller främst att göra de svårare abstrakta momenten mera lättillgängliga. Än saknas också lämpliga läroböcker och annan undervisningsmateriel för dessa elever, som ofta måste gå långsammare fram och stimuleras mera än de som står på en allmänintellektuell högre nivå.

Men för vilka elevgrupper har då lärarutbildningen ännu inte funnit de lämpligaste formerna? — I första hand följande två grupper:

1) *De teoretiskt svagt begåvade men därför inte hjälpklassmässiga eleverna* För undervisningen av dessa elever är det kanske lika mycket en annan inställning som en annan lärarutbildning som behövs. Vill lärarna nå resultat med sådana elever, måste de skära ner

pretentionerna på kvantitativt goda resultat i de teoretiska ämnena och ta som sin huvuduppgift att försöka bibringa eleverna vissa bestämda grundläggande färdigheter. De bör alltså ge eleverna ett slags minimikurs i att läsa, tala, skriva och räkna, färdigheter som dessa får direkt användning för ute i livet och därför bör lära in ordentligt. Det väsentliga i metodiken är att läraren varierar det i allmänhet begränsade stoffet så att intresset hålls vid liv och eleverna inte upplever övningarna som "ett evigt tragglande".

I orienteringsämnen bör undervisningen levandegöra samhällsfrågor och ta upp konkreta problem som kan intressera ungdomen oavsett om dessa problem är omnämnda i kursplaner eller behandlade i läroboken. Vidare bör läraren söka få eleverna intresserade av värdefulla (= aktiverande) fritidssysselsättningar.

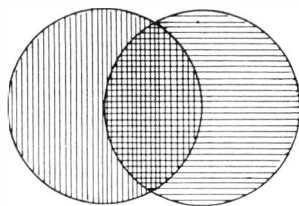
## 2) *De labila, emotionellt omogna och ofta besvärliga eleverna*

Det är i stor utsträckning dessa elever som är föremål för diskussion på kollegierna, och det är de som ofta står i opposition till lärarna och skolans normer. För dem behövs en ny typ av lärare. Denne måste främst verka som stabiliserande och lugnande faktor och därigenom bidra till elevernas allmänna fostran.

Lärares övriga uppgifter är till stor del desamma som vid undervisningen av de tidigare nämnda eleverna i grupp 1. Eleverna brister ofta i vissa grundläggande färdigheter. Deras ringa koncentrationsförmåga och svaga uthållighet gör att grunderna inte till-

räckligt har nöts in. En föga kursbunden men stimulerande konkret-praktisk samhällsorientering, som i vissa delar måste ges utanför klassrummet, kan i hög grad stimulera intresset.

Givetvis finns det inga klara gränser mellan kategorierna "teoretiskt svagt begåvade" och "emotionellt omogna" elever. Inte heller finns det någon skarp avgränsning mot övriga elever. Delvis täcker de här två nämnda grupperna varandra. Förhållandet åskådliggöres av nedanstående skiss.



Teoretiskt svagt begåvade elever



Emotionellt omogna elever

Många elever är alltså såväl teoretiskt svagt begåvade som emotionellt omogna och labila. Säkerligen förstärks detta samband genom att skolan ännu inte så långt som önskvärt vore också har blivit en skola för de mindre begåvade. Elever som under flera år haft svårt att tillgodogöra sig undervisningen blir helt naturligt i pubertetsåren svärbemästrade och negativt inställda till teoretiska studier. Det är snarast överraskande att så många av dessa elever är lugna och stabila i sitt skolbeteende.

I klass 8 — då skolledan är ganska utpräglad — utgör de två elevgrupperna ungefär 20 procent av eleverna. Variationerna är kraftiga från skola till skola liksom från det ena året till det andra vid samma skola.

## Intresseväckande och arbetsstimulerande åtgärder

Hur skall man lägga upp en undervisning som i större utsträckning tar hänsyn till dessa elevkategorier?

1) *En tänkbar väg är den man följt i Österåker.* Klassgemenskapen från mellanstadiet upplöses inte vid övergången till högstadiet utan bevaras i klass 7 och 8. I kärnämnenas delas emellertid eleverna upp på nivåer, s. k. nivågruppering. Först i klass 9 går eleverna skilda linjer. (Se Göte Rudvalls avsnitt "Sammanhållet högstadium"). Med en sådan differentieringsmodell menar man sig eliminera de socialt mindre önskvärda beteendena som uppstår då ett stort antal mindre studiebegåvade och/eller studietrötta elever samlas i en klass. Man kan dessutom genom en sådan modell undvika den orättvisa som begås mot många av de teoretiskt svagt begåvade men arbetsvilliga och positivt inställda eleverna, då ett flertal labila elever samlas i en s. k. praktisk klass. Dessa senare tar nämligen en oproportionerligt stor del av lärarens tid i anspråk, och han hinner inte ägna sig tillräckligt åt de övriga eleverna.

För de allmänt oroliga och i många

fall relativt studiebegåvade eleverna har ett sådant sammanhållet högstadium många gånger en nerlugnande effekt. Deras labilitet neutraliseras av majoritetens lugna och studieintresserade.

För de mindre studiebegåvade måste emellertid den uppenbara skillnaden i studiekapacitet verka hämmande och många gånger rent deprimerande. Samtidigt måste det inverka menligt på de studiebegåvades resultat att undervisas i samma klassavdelningar som svagt begåvade och föga studieintresserade elever. Med få undantag finner också lärarna vid de större skolorna att en sådan differentieringsmodell är en pedagogisk anomali. Säkerligen kan Österåker-systemet bidra till att lösa landsbygdens besvärliga högstadieproblem. — Däremot är det förmodligen oralistiskt att tro att elever med vitt skilda studieförutsättningar skall komma att undervisas i samma avdelning i de stora skolorna, där eleverna kan delas upp på olika undervisningsavdelningar. Man kan därför vänta att det även i fortsättningen kommer att finnas klasser som till sin sammansättning i stora drag påminner om de s. k. praktiska klasserna.

2) Som ett medel att få en mera studievänlig atmosfär i klasser med ett flertal elever som inte är inriktade på teoretiska studier skulle man vid varje större skola kunna skapa en "avlastningsklass" eller "nerdämpningsklass" med 10—12 elever. Klassen skulle bestå av särskilt oroliga elever på högstadiet, men elevernas vistelse i denna klass skulle betraktas som en tillfällig remittering. Så snart anpassningsstörningarna blivit mindre utpräglade

skulle de remitterade eleverna återgå till sin ordinarie klass.

En sådan "remitteringsklass" skulle innebära en stor lättnad för många lärare på högstadiet och göra stämningen i de vanliga klasserna mera harmonisk. Svårigheterna att ge en god arbetsfostran i en klass med några speciellt oroliga — men därför inte direkt observationsklassmässiga elever är nämligen mycket stora.

Liksom i många andra fall står och faller förslaget om "remitteringsklasser" med lärarfrågans lösning.

3) *Mera praktiskt inriktade kursplaner, en mera utpräglad arbetsskolemetodik liksom bättre och arbetsstimulerande pedagogiska hjälpmedel* är viktiga instrument för skapandet av en lugn och positiv inställning hos eleverna. Kan man bara sysselsätta eleverna på ett för dem meningsfullt sätt, försvinner ofta mycket av skolledan och oron. Vi har i det föregående lämnat förslag till hur kursplaner och undervisningsmateriel skulle kunna anpassas till förutsättningarna hos dessa elever. En sådan anpassad undervisning är ett grundvillkor för att skolkommissionens tankegångar om personlighetsfostran skall kunna realiseras.

## En annan lärarutbildning

Men man kommer inte till rätta med skolproblemen för de teoretiskt mindre begåvade och/eller allmänt oroliga eleverna förrän man fått en lärarutbildning som på väsentliga punkter avviker från den för högstadielärare vanliga.

### *Folkskollärare med akademisk vidareutbildning*

En stor grupp av lärare på enhetsskolans högstadium är folkskollärare med viss akademisk vidareutbildning. Dessa lärare har hittills visat sig vara en stor tillgång för enhetsskolans högstadium. De har t. ex. smidigt kunnat användas i undervisningen av samtliga elevkategorier.

Det kan alltså tyckas som om frågan om lärarutbildningen därmed vore tillfredsställande löst. Folkskollärarytbildningen gör att lärarna bör kunna anpassa undervisningen efter de svagare elevernas studieförutsättningar, den akademiska vidareutbildningen gör att undervisningen kan bli mera kvalificerad för de teoretiskt inriktade eleverna.

Ett mycket svårbemästrat problem är emellertid följande: För folkskollärare med akademisk vidareutbildning — t. ex. två betyg — står en fortsättning fram till adjunkskbehörighet öppen. Man vill naturligtvis undvika att en vidareutbildning slutar i en återvändsgränd. För barn som inte är studieinriktade kan en sådan utbildningstrappa få mindre lämpliga konsekvenser. De folkskollärare som skaffat sig viss vidareutbildning förvärvat i de flesta fall också adjunkskbehörighet. Dessa lärare är därför ofta tjänstlediga för studier. Det har som följd att just de elever som mer än andra behöver undervisas av en och samme lärare i stor utsträckning måste undervisas av öfverfarna vikarier. Det är uppenbart att skadeverkningarna av sådana täta lärarbyten har varit stora. En förutsättning för lugn och ordning i skolan är en stabil lärarkår.

Man kan inte heller vänta att lärare som måste lägga ner stor kraft på sina egna studier helt och fullt kan engagera sig i de elevvårdande och fostrande uppgifterna.

Önskemålet att underlätta en successiv vidareutbildning med folkskollärarexamen som grund går alltså knappast att förena med strävan att lägga större vikt vid de elevvårdande och allmänt fostrande uppgifterna.

Det gäller att skapa en "lärartyp" som lägger minst lika stor vikt vid allmän fostran och elevvård som vid kunskapsförmedling. Lärarna på högsta-diet anser sig knappast vara utbildade för sådana uppgifter och det är också få lärare som är villiga och lämpliga att ta sig an dessa grupper av elever.

## Läraren — ungdomsledaren?

Hur bör man då utforma utbildningen för de lärare som undervisar elever som inte kan tillgodogöra sig så mycket av en traditionellt upplagd undervisning?

Ett väsentligt krav är att utbildningen är mångsidig. Läraren bör nämligen undervisa i ett flertal ämnen i den avdelning han är klassföreståndare. Att en eller två lärare har hand om huvuddelen av undervisningen ger nämligen stabilitet och kontinuitet åt skolarbetet. Disciplinivårigheterna blir också mindre än om ett flertal lärare undervisar i en klassavdelning.

Folkskollärarytbildningen ger en god grund för sådana mera allsidiga läraruppgifter. I denna ingår inte bara teoretiska ämnen utan även övnings-

ämnen som slöjd, teckning och gymnastik.

Läraren bör vidare vara något av ungdomsledare. Är han inte det, är han knappast lämplig som lärare för de här nämnda eleverna. Folkskollärarytbildningen bidrar dock till att utveckla sådana ungdomsledaregenskaper hos läraren.

Folkskollärarytbildningen är alltså av flera skäl en god grundval för lärare som efter vidareutbildning skall undervisa högstadiel elever som visar dåligt studiecintresse.

Vilken påbyggnad behövs på folkskollärarexamen? Lärarens kunskaper i färdighetsämnena, i modersmålet, matematik och likaså i engelska, är ofta tillräckliga. Vad som däremot behövs för att en folkskollärare med framgång skall kunna undervisa de elever det här gäller i dessa ämnen är *en ny metodik*, ett nytt grepp på ämnena. Men därför får de elementära färdigheterna inte eftersättas.

Lärarna måste vidare kunna ge eleverna en levande bild av samhället och dess förändringar, en konkret och verklighetsnära orientering om yrken, yrkesmiljöer och utbildningsvägar; han måste också lära eleverna att förstå sig själva och omvärlden. Detta kan inte folkskollärarytbildningen ge. Och det är tvivelaktigt om en akademiskt betonad vidareutbildning i samhällsvetenskapliga eller i naturvetenskapliga ämnen ger läraren förutsättningar att meddela en undervisning som den ovan skisserade. Frågan är om överhuvudtaget en vidareutbildning med huvudvikten lagd vid föreläsningar, seminarier och tentamina gör lärarna mera skickade att undervisa elever som

i hög grad måste stimuleras och aktiveras för att undervisningen skall ge något.

I denna skrift kan endast ges några allmänna riktlinjer för en sådan vidareutbildning till högstadielärare. Nedan skisseras de i några punkter.

1) Ämnesutbildningen bör omfatta två kombinationer av ämnen (med folk-skollärorexamen som grund)

a) en samhällsvetenskaplig ämneskombination: samhällskunskap, yrkesorientering, historia och geografi,

b) en naturvetenskaplig ämneskombination: fysik, kemi och biologi.

Med en sådan uppläggning av utbildningen skulle två lärare kunna ha all undervisning i de teoretiska ämnena och, om så visar sig erforderligt, också leda undervisningen i något eller några av övningsämnena.

2) Ämnesutbildningen bör omfatta ungefär två terminer. För vidareutbildningen i såväl samhällsvetenskapliga som naturvetenskapliga ämnen gäller att den bör läggas upp med nära anknytning till samhälls-, närings- och vardagslivet. Den bör alltså ta sikte på sådant stoff som kan tänkas intressera elever som i stort sett ogillar "skolbänksstudier". För att belysa vad som avses med en sådan inriktning av utbildningen citeras vad några av SNS skolgrupper sagt om yrkesvalslärarens utbildning (i "Skola och näringsliv i Sverige och USA" s. 21 f): "Det bör understrykas att denna utbildning inte enbart får läggas på det teoretiska planet i form av särskilda kurser. *Yrkesvalsläroren behöver på samma sätt som cleverna — men i högre grad — praktisk orientering om ortens näringsliv.* Det är nödvändigt att yrkesvalsläroren

får kontakt med näringslivsfolk och personlig erfarenhet om förhållandena ute på arbetsplatserna . . . Utöver de centralt anordnade kurserna för dessa lärare bör de sålunda beredas möjligheter att genom praktik eller någon form av längre studiebesök följa arbetet direkt inom olika företag."

3) Undervisningsmetodikerna i de praktiskt inriktade klasserna bör studeras noggrant. I detta utbildningsmoment bör lärare med flerårig erfarenhet av de elever det gäller medverka.

4) Även ungdomspsykologi med praktiska tillämpningar bör ingå i utbildningen. Klassföreståndarens uppgifter bör behandlas i detta sammanhang. Också här kan erfarna enhetsskollärare tillföra utbildningen värdefullt erfarenhetsstoff.

5) Auskultationer och egen undervisning på högstadiet i olika enhetsskolor bör utgöra ett av de viktigaste momenten i den praktiska lärarutbildningen.

6) Utbildningstiden bör omfatta sammanlagt minst tre terminer.

Kan man då hoppas på att via en sådan utbildningsväg få lärare som är lämpliga för främst de elevvårdande och fostrande uppgifterna? — Ja, det kan man, förutsatt att löne- och undervisningsvillkoren inte håller dem borta.

*För det första* bör dessa lärare i fråga om löner ställas i paritet med de akademiskt utbildade lärarna (adjunkterna). Utbildningstiden är inte mycket kortare, och arbetet med elever utan egentlig studiehåg är ofta mycket krävande. På lång sikt kommer en sådan lönepolitik att ge riklig återbäring i form av minskade ungdomsproblem. Det vore olyckligt om man låste fast

lärarutbildningen och menade att akademiskt betonade studier är en nödvändig förutsättning för att läraren skall kunna ge eleverna — oberoende av studieinriktning — en kvalificerad undervisning.

För det andra bör de lärare som utbildas för att ta hand om de icke teoretiska eleverna också undervisa ett visst antal timmar i klasser med teoretiskt inriktade elever. Det måste vara stimulerande och berikande för dessa lärare att få uppehålla kontakten med de mera teoretiskt lagda eleverna. Det bör understrykas att en lärarutbildning inriktad på det praktiska livet — vare sig den är samhällsvetenskapligt eller naturvetenskapligt orienterad — inte är underlägsen en mera akademiskt präglad. Tvärtom får en lärare med en sådan verklighetsnära utbildning ofta lättare att ge undervisningen mening och innehåll — även när han har hand om mera teoretiskt inriktade elever.

## Sammanfattning

Vad beträffar undervisningen av vissa elevgrupper på enhetsskolans högstadium har lärarutbildningen ännu inte fått en lämplig utformning. Det gäller

främst utbildningen av lärare för teoretiskt svagt begåvade men därför inte hjälpklassmässiga elever och labila, emotionellt omogna elever. Delvis täcker de två elevgrupperna varandra. Olika åtgärder, såsom speciella nedlämpningsklasser och mera konkret utformade kursplaner kan göra eleverna mera positivt inställda till skolarbetet. Men vi lär inte komma till rätta med dessa elevers skolproblem förrän vi fått en lärarutbildning som på väsentliga punkter skiljer sig från den som nu är vanlig för högstadielärarna. De akademiska studierna skall med andra ord inte sätta sin prägel på en sådan vidareutbildning.

1) Utbildningen bör vara så mångsidig som möjligt, förslagsvis folkskollärarexamen plus vidareutbildning inom det samhällsvetenskapliga eller naturvetenskapliga området.

2) Vidareutbildningen skall ha en nära kontakt med samhälls-, närings- och vardagsliv. Den skall alltså inte vara i första hand teoretisk.

3) Vad beträffar den praktiska lärarutbildningen bör man i största möjliga utsträckning utnyttja de erfarenheter man tillgodogjort sig ute i försöksdistrikten. Erfarna lärare på enhetsskolans högstadium kan här göra betydande insatser.



# Sammanhållet högstadium

*Göte Rudvall*



# Försök med odifferentierade klasser 7 och 8 på enhetsskolans högstadium

## Skoltraditionens makt

Man har i skolvärlden ofta anledning att meditera över traditionens stora makt. Författaren till detta avsnitt hade för någon tid sedan tillfälle att samtala med en amerikansk pedagogikprofessor på studiebesök i Sverige, Francis Chase från Chicago. Jag talade om för honom, att de försök med i stort sett odifferentierade klasser i sjuan och åttan på enhetsskolans högstadium som sedan 1951 bedrivits i Åkersberga Centralskola inom Österåkers skoldistrikt, liksom tidigare på flera andra håll, kritiseras och sägs bygga på föråldrade förutsättningar. Vi får höra att det vi arbetar med är sådant som i USA, den progressiva skolans hemland, länge har prövats och nu utdömts som ineffektivt och oanvändbart. Jag frågade honom, hur mycket sanning som kunde ligga i det sista påståendet och fick ungefär följande svar.

Det är riktigt att amerikansk skola genomlever en kris och att man nu vänder sig till Europa för att se vad man kan tillgodogöra sig av dess skoltradition med dess större krav på intellektuell disciplin. Även om skolväsendet i USA är ytterst oenhetligt med skiftande förhållanden inom olika stater, är ett i alla ämnen odifferentierat

högstadium ända upp i klass 9 och klass 10 mycket vanligt. Kritiken mot de dåliga kunskapsresultaten i vissa ämnen har funnits länge men har på senare tid förstärkts och vunnit ökad publicitet — inte minst på grund av Sputnik-psykosen och konkurrensen med det ryska skolväsendet. Vad man önskar få fram är dock i regel inte ett parallellskolesystem av europeiskt snitt med examina och sträng differentiering utan endast ganska obetydliga modifieringar av den odifferentierade High School med inskränkningar i det nästan obegränsade tillvalssystemet. Dessutom vill man låta eleverna bilda homogena grupper i vissa färdighetsämnen, t. ex. moderna språk och matematik.

Dessa från vår synpunkt mycket rimliga och anspråkslösa förslag till modifieringar lär väcka mycket starkt känslomässigt motstånd från en stor del av lärarkåren inom High School. Det strider för mycket mot vad man lärt sig uppfatta som väsentligt inom amerikansk demokrati med dess krav på jämlikhet och social fostran, och framförallt strider det mot vad praktiskt taget alla lärarna känner till och utbildats för. De värnar om sin tradi-

tion, nästan oreflekterat och i strid med nya idéer och erfarenheter.

Den svenska högre skolan har en rakt motsatt tradition, som i lika hög grad betraktas som förankrad i tingens ordning. Realskolan är utformad framförallt som en förberedelse för fortsatta teoretiska studier, och elevmaterialet är relativt strängt gallrat. Kravet på *studieeffektivitet* är i så hög grad det primära att begreppen effektivitet och studieeffektivitet i diskussioner ofta används som identiska. Några andra kriterier på skolans framgång har man svårt att föreställa sig och verkligheten ta hänsyn till, då de inte lika lätt kan bli föremål för mätningar och i varje fall inte har blivit det i någon högre grad.

*Skolforskning* är en försummad gren av vår vetenskap, främst när det gäller att undersöka hur olika organisationsformer och undervisningsmetoder inom skolan påverkar personlighetsdanningen.

När statsmakterna plötsligt inriktar sig på försök med en helt ny organisation av skolväsendet — nioårig enhetskola för alla — är det därför helt naturligt att de lärare som har erfarenhet endast av realskola främst vill bevara de värden som denna skolform representerar och mest intresserar sig för de elevgrupper som de tidigare haft om hand. Lärarna i den gamla obligatoriska skolan, folkskolan, känner sig oerfarna när det gäller att ta hand om de nya elevkategorier som inom ramen för den nya skolan skall nå en kunskapsstandard som möjliggör gymnasiestudier. De accepterar läroverkslärnarnas synpunkter på hur högstadiet

bör vara organiserat för att motsvara gymnasiernas krav — i många fall för att i stället så mycket bestämdare före sjunde klassen kunna värna om klasslärarsystemet, det system som de traditionellt har uppfattat som det bästa. Det blir ju klasserna 4—6 som i fortsättningen kommer att bli folkskollärarens huvudsakliga arbetsområde.

Detta skrivs inte för att förlöjliga vare sig den ena eller den andra traditionen, endast för att understryka hur stor roll lärarinställningen spelar. Denna stabilitet rymmer stora värden; de erfarenheter som gjorts riskerar inte att sopas bort av tillfälliga moderiktningar. Resultaten av försök att forcera utvecklingen inskränker sig ofta till *namändringar*, medan den pedagogiska verkligheten där bakom i stort sett förblir oförändrad. I ett statistiskt samhälle vore skolans konservatism nästan enbart en fördel. Men om — i en så dynamisk tid som vår — de värderingar och det kunskapsinnehåll som morgondagens medborgare får del av hänför sig till gårdagens samhälle, är farorna uppenbara.

## Reaktionen inför skolkommissionens långsiktsprogram

Mot bakgrunden av vad som är sagt om skoltraditionens stora betydelse blir den starka reaktion som från många håll mötte 1946 års skolkommissions betänkande ifråga om organisationen av elevernas studiegång på högstadiet ganska förklarlig. Vissa tankegångar

där stred alltför mycket mot svensk bildningstradition och uppfattades som nära nog ett dödligt hot mot den högre bildningen. Jag tänker här på det försiktiga rekommenderandet av odifferentierade avdelningar i klass 7 och 8. Nya undervisningsmetoder med ökad individualisering och grupparbetsmetodik förutsattes göra det möjligt att tillgodose också elitens berättigade krav, även om klassen inrymde alla slags elever, hjälpklass elever undantagna.

En uppdelning av eleverna efter val av tillvalsämne fr. o. m. klass 7 ansågs dock som det normala, tills en ny lärarutbildning och lämplig undervisningsmateriel gjort det möjligt att tillämpa den nya metodiken. Endast i små skoldistrikt och där det fanns tillräckligt många intresserade lärare med förmåga att använda de moderna undervisningsmetoderna förutsattes systemet till en början komma att användas.

Detta att skolkommissionens betänkande främst innebar ett *långsiktisprogram* förbisågs av de flesta både beackare och beundrare, och ganska allmänt uppfattades enhetsskolan som i princip identisk med ett odifferentierat högstadium. Så är fallet på många håll ännu. I flera skolor arbetade man entusiastiskt på att genomföra en skoltyp av det slag som antytts. Speciellt var många folkskollärare, som ju av tradition är vana att ha alla elevkategorier tillsammans, mycket entusiastiska för den nya skolformen. Men dessa lärare arbetade utan nämnvärd kontakt med kraven i realskolan, och de nämnda individualiserings- och grupparbetsinstrumenten saknades i stort sett. Likaså saknades läroböcker

anpassade efter kurserna och arbets sättet, och skolans ledning hade ringa tid för pedagogiskt planeringsarbete.

De akademiskt utbildade lärare som fanns i försöksdistriktet var i regel unga och oerfarna, ordinarie tjänster fanns inte och läraromsättningen var därför enorm. Ämnes- och klasskonferenser hölls inte alltid på effektivaste sätt och blev ofta inte protokollförda. Förhållandena var överhuvud kaotiska.

Trots allt arbete av enskilda lärare och trots all entusiasm för de värden som den nya skolan skulle ge i förhållande till den gamla "pluggskolan" måste därför resultatet för den första kullen av elever som gick till gymnasium bli nedslående. De skulle ju jämföras med elever som gått fem eller fyra år i en urvalsskola med femtioåriga traditioner med hård examenspress, kvarsittning och ferieläsning för ett stort antal elever.

## Sänkning av student-examensåldern

I detta sammanhang kan jag inte låta bli att understryka det olyckliga i att statsmakterna, då de satte i gång denna genomgripande skolreform, väntade sig att den nya skolan *omedelbart* skulle visa sig likvärdig med den gamla realskolan vad beträffar möjligheten att förbereda för studier i ett treårigt gymnasium, trots att detta var synkroniserat med realskolans men inte med enhetsskolans kurser och studiemål. Eftersom flertalet elever som tar

studenten blivit fördröjda något år i förhållande till den tolvåriga studiegång fram till studentexamen som den femåriga realskolan teoretiskt sett ger möjlighet till, *innebar alltså det uppsatta målet, att försöksskolan omedelbart skulle kunna sänka den genomsnittliga studentåldern med upp emot ett år utan förändring eller sänkning av bildningsmålet.* Enhetsskolans värde som gymnasieförberedande skola kom att bedömas efter hur den lyckades med detta.

Detta kraftprov skulle ske samtidigt som man beslutat att alla elever skulle tas om hand i samma skolorganisation, att bildningsmålet skulle moderniseras och anpassas till det nya demokratiska samhället, att större hänsyn skulle tas till elevernas mognadsutveckling och samhällets behov, att kvarsittning och utkuggning skulle bli relativt sällan förekommande företeelser, att elevernas obligatoriska hemarbete skulle begränsas, examen avskaffas och försök med nya undervisningsmetoder anställas, ofta på orter där ingen högre skola tidigare funnits.

Så här efteråt är det nästan ofattbart hur personer insatta i skolfrågor kunnat föreställa sig något sådant. Delvis blir det begripligt mot bakgrunden av den kritik av den gamla skolan, "pluggskolan", som framfördes i skolkommissionens betänkande och framförallt i diskussionen kring detta. Många av dem som önskade en ny skola tycktes tro att allt det nya värdefulla som utlovades skulle komma som genom ett trollslag, bara skolan ändrade namn. De insåg inte i hur hög grad betänkandet var ett långsiktigsprogram. De som representerade

de traditionella skolformerna reagerade våldsamt mot nedvärderingen av deras arbete och mot den orealistiska skönmålningen av vad enhetsskolan omedelbart skulle kunna åstadkomma.

Den skadeglädje som kom till uttryck vid den första enhetsskolekullens misslyckande i gymnasiet måste ses mot bakgrunden av den onödigt polemiska ton som använts av många av skolreformens tillskyndare. "Vad var det vi sa"-känslan hos dem som känt sig förfördelade var ibland rentav kombinerad med förvåning över att det var så illa ställt som det verkligen var.

## Ensidig försöksverksamhet

I strid med skolkommissionens förslag bröt statsmakterna ut försöksverksamheten med enhetsskola från en motsvarande försöksverksamhet med ett nytt gymnasium. De förutsatte att eleverna från enhetsskolan skulle klara ett treårigt gymnasium, "försöksgymnasium", med helt oförändrade kursplaner och bildningsmål. Det förhållandet försvårade i hög grad en pedagogisk försöksverksamhet. De särskilda kursplaner för försöksgymnasiet som så småningom utarbetats hade ännu läsåret 1957/58 inte börjat tillämpas. Individualisering av undervisningen och grupparbete var alltför oprövade och osäkra vägar att gå fram på då det gällde att snabbt skapa "realexamensstandard". Framförallt innebar försök med odifferentierade klasser på högstadiet alltför stor risk för de studiebegåvades kunskapsresultat, för att

man efter det första misslyckandet skulle våga fortsätta med det.

För att snabbt vinna kontroll över de gymnasieinriktades studieresultat vidtogs nästan överallt den nära till hands liggande åtgärden att föra samman de tvåspråkiga eleverna i särskilda avdelningar fr. o. m. klass 7. Så hade på många håll skett redan från starten med högstadiet, men också elever från sådana skolor hade enligt uppgift från gymnasierna stora svårigheter under sina första gymnasieår.

Veterligen har det inte gjorts någon undersökning som visat skillnaderna i gymnasieresultat mellan de enhetskollelever som gått i odifferentierade avdelningar i klass 7 och 8 och de som gått i särskilda tyskläsandeklasser från klass 7. En sådan undersökning skulle vara av stort intresse. Nu är det en ganska allmän uppfattning att det var den bristande differentieringen under de första åren som förorsakade misslyckandena, och man bortser i alltför hög grad från de *allmänna svårigheter* av vilka jag nämnt en del.

Den tendens som redan fanns i den gamla skoltraditionen att ensidigt ta hänsyn till de studiebegåvades intressen överfördes alltså praktiskt taget oförändrad till den skola för alla som enhetsskolan utgör. Det blev nödvändigt att så mycket som möjligt kopiera realskolans både kurser och arbetsmetoder. Realskolan var ju oöverträffad i att ge sådana kunskaper och färdigheter, eleverna skulle komma att prövas i dessa, och enhetsskolans värde skulle komma att bedömas därefter. För de övriga eleverna blev det alltid någon råd, resultaten för deras del skulle ju inte mätas på samma sätt.

Och framförallt: skolorganisationens inverkan på attityder och inställning till livet och samhället skulle sannolikt inte komma att prövas vare sig hos den ena eller andra kategorin — i varje fall var möjligheterna att bedöma dem inte så stora. Skolans uppgift att fostra för livet var det därför inte lika nödvändigt att ta hänsyn till. Domen låter hård, men jag förstår inte hur lärare med känsla av ansvar inför sina elever skulle kunna handla annorlunda.

I varje fall skulle jag inte själv vilja bedriva en försöksverksamhet som med visshet skulle medföra svåra lidanden för vissa elever, hur mycket jag än trodde på dess värde på lång sikt. Hade skolan i Österåker måst sända alla sina 9 g-elever till treårigt försöksgymnasium, skulle jag inte vågat förorda fortsatta försök med odifferentierade klasser på högstadiet. Men mera härom senare.

Sedan de första försöksårens beslut samt friska hy mycket snabbt övergått i eftertankens kränka blekhet, har försöksverksamheten huvudsakligen varit av *organisatorisk* art och även som sådan ensidig. Försök med nya undervisningsformer har förekommit i mycket liten utsträckning. Endast *den ena* av de båda former för organisation av klasserna 7 och 8 som föreslagits, nämligen sammanförande av eleverna i avdelningar efter val av tillvalsämne, har prövats under någon längre tid, om man undantar Österåker och något enstaka annat distrikt som varit för litet för att kunna genomföra en organisatorisk uppdelning. Man har nästan överallt fördelat eleverna på särskilda tvåspråkiga teoretiska klasser och en-eller

nollspråkiga s. k. praktiska klasser.

Dessa försök har varit av stor betydelse. De har visat att det fria valet av tillvalsämne och alternativkurs fungerat i stort sett lika tillfredsställande som den urvals- och sorteringsprincip som realskolan bygger på, när det gäller att få ett lämpligt urval av elever till en teoretisk studiegång. Det har också visat sig möjligt att i en sådan skola tillgodose olika elevkategoriers behov på ett bättre sätt än inom realskolan och folkskolan. I regel är systemet också smidigare och humanare mot eleverna, då de inte orkar med teoretiska studier eller har valt fel studieväg och önskar ändra den. Emellertid förefaller det som om det inte gått att ge eleverna i de s. k. praktiska klasserna sådana kurser och sådant *studieklimat* att de allmänt uppfattar sin skolgång som meningsfull på samma sätt som de teoretiskt inriktade. Det är väl inte heller möjligt, men mer borde kunna göras i den vägen.

Då man betraktar den relativa enhetligheten i organisationsformer och arbetsmetoder inom försöksverksamheten de senaste åren, bör man emellertid inte försumma att beakta det tvångsläge den befunnit sig i, då den redan från början varit tvungen att förbereda för det traditionella gymnasiet. Det finns en tendens att betrakta de nuvarande förhållandena inom enhetsskolan som försöksverksamhetens facit och på grundval av detta utdöma en del av skolreformens väsentligaste tankegångar som orealistiska och omöjliga att tillämpa i Sverige.

Man kan här inte nog starkt understryka att de i stort sett *ännu inte är prövade*. Förändringen av arbetsmeto-

der är ett företag på lång sikt — *hur* lång är i rätt hög grad beroende av hur mycket statsmakterna vill satsa på lärarutbildning, lärarfortbildning, särskild statlig försöksverksamhet och pedagogisk forskning. Tyvärr har hittills alltför litet gjorts i samtliga dessa avseenden, och skolkommissionens rekommendationer har inte följts, trots att den starkt underströk betydelsen av dessa åtgärder för "en fortskridande skolreform".

## Särskilda försöksskolor

Speciellt beklagligt var det faktum att förslaget om *särskilda försöksskolor* inte realiserades från början. I motsats till den spontana, relativt okontrollerade pedagogiska försöksverksamhet som man förutsatte skulle få allt större omfattning föreslogs särskilda försöksskolor, av vilka en del skulle förläggas i anknytning till lärarutbildningsanstalter och med särskilt utvalda lärarkrafter bedriva *systematisk* pedagogisk och organisatorisk försöksverksamhet.

Detta förslag upptogs aldrig i det stora skolbeslutet 1950. Man litade tydligen i alltför hög grad till vad den fria försöksverksamheten ute i skoldistriktet skulle kunna åstadkomma. Det var först 1954, när det stod klart att den pedagogiska försöksverksamheten inte kunde på ett tillfredsställande sätt bedrivas i de vanliga försöksdistriktet, som en utredning tillsattes efter initiativ av skolöverstyrelsen. Denna utredning föreslog sex experimentskolor, och skolöverstyrelsen tillstyrkte fyra.

Först nu, efter åtta års försöksverksamhet — då dess resultat skall utvärderas av en ny skolkommision, 1957 års skolberedning, och enhetsskolan snart definitivt genomföras — är *en* särskild försökskola färdig att starta i Linköping. Åtta oersättliga år har gått till spillo för högstadiet. Den försöksverksamhet som man inte vågat och kunnat bedriva i de vanliga försöksdistrikten skulle ha bedrivits där. Den försöksverksamhet som i vanliga skoldistrikt bara har kunnat ge resultat i form av allmänna intryck och förmodanden skulle där kunnat kompletteras med statistiskt hållbart material.

## Övergångstidens gymnasium tre- eller fyraårigt?

Inom regering och riksdag hade man inte en tillräckligt stark känsla för vilka svårigheter 1950 års skolreform måste kämpa med, då det skulle skapas en högre skola för alla. Man hade då inte förutsatt att den *från början* skulle behöva mäta sig med urvalsskolan, realskolan, i kunskapseffektivitet. Det bästa medlet att undvika detta hade varit att låta fyraåriga gymnasier få finnas kvar jämsides med treåriga, i varje fall *så länge man inte hade ett treårigt försöksgymnasium* med kurser och studiemål i de olika ämnena som anknöt till enhetsskolans målsättning. Det hade som redan nämnts i stort sett bara inneburit att nuvarande studentexamensålder bibehållits ännu en

tid och att man uppskjutit att ta ställning till frågan om man ansåg sig från allmänskulturell synpunkt ha råd att sänka den.

Det vore olyckligt om kurs 2-klaserna i enhetsskolan skulle bli en hårdare pluggskola än realskolan och om många i och för sig studielämpade elever skulle förlora möjligheten att välja yrken som de har håg till, bara därför att de haft koncentrationssvårigheter under pubertetsåren.

Som alternativ till den treåriga realskolan har man bibehållit möjligheten att också ha en fyraårig linje för dem som behöver eller önskar en lugnare studiegång. Vad vore naturligare än att tills vidare också bibehålla ett fyraårigt alternativ på gymnasiet för dem som gått på enhetsskolans högstadium i tre år eller i treårig realskola. Det borde ändå varit möjligt att vinna den erfarenhet av enhetsskolelevernas resultat som försöksgymnasieorganisationen syftar till.

Hade en möjlighet att räkna med fyraårigt gymnasium funnits överallt från början, skulle med all sannolikhet försöksverksamheten både med undervisningsmetoder och organisationsformer, blivit allsidigare, trots trycket från vad den traditionella skolan a priori ansett önskvärt och möjligt.

I varje fall är det som jag redan påpekat så att den försöksverksamhet med odifferentierade klasser 7 och 8 som bedrivits i Åkersberga sedan 1951 till stor del möjliggjorts av att våra elever kunnat välja mellan fyra- och treårigt gymnasium. Både eleverna och föräldrarna har haft så stor förkärlek för den lugnare studiegången i det fyraåriga gymnasiet att de i regel valt denna,

även i de fall lärarna direkt tillrätt den treåriga vägen. Föräldrarna har i alla fall varit tacksamma att barnen fått vara hemma tills de varit 16 år och sluppit resa den 3,5 mil långa vägen till Stockholm. Dessa speciella förhållanden gjorde att lärarkåren inte behövde gripas av den allmänna psykos som spred sig i flertalet andra försöksdistrikt genom det s. k. Enskedefallet.

## Försöken behöver tid på sig

Att Österåkers skoldistrikt vågat fullfölja sina experiment med odifferentierade klasser i vetenskapen om att flertalet elever har fyra år på sig i gymnasiet att få ett bra studentbetyg beror inte på någon likgiltighet för vilka kunskapsresultat skolan kan ge de studiebegåvade. Det har varit en ständig strävan att upprätthålla höga krav i dessa avseenden och att söka ge 9 eleverna en standard som är likvärdig med den realskolan har. Försöksverksamheten hos oss har hela tiden arbetat i förhoppningen att något sådant skulle vara möjligt. Men vi har också varit på det klara med att *detta mål inte vinnns lika snabbt som om man redan från början skapar elitklasser.*

Det är egentligen först nu efter sju års försöksverksamhet som vi vågar säga att vi i stort sett har lyckats och därför vågar offentliggöra våra intryck och uppmuntra andra med likartade förutsättningar att pröva samma system.

De instrument som skolöverstyrelsen under dessa år har satt i vår

hand är främst alternativkurser och nya betygsättningsnormer. Dessa har i förening med bl. a. nivågruppering av elever i vissa ämnen, en stabilisering av lärarkåren och ett intensivt utnyttjande av klass- och ämneskonferenser för varje år ökat elevernas studieprestationer. Praktiskt taget inga lärare påyrkar nu längre någon ändring av systemet. Vi har alla haft så stark känsla av att vad som vunnits av sociala och psykologiska värden varit så betydande *även för de studiebegåvade* att det uppvägt de nackdelar som på kort sikt kunnat iakttas ifråga om ren studieeffektivitet och om det merarbete som uppstått för lärarna.

När jag så mycket uppehållit mig vid svårigheterna för en allsidig försöksverksamhet då nästan enbart treåriga försöksgymnasier stått till buds är det inte främst för att vara efterklok och tala om vad som borde ha gjorts. Det väsentligaste motivet är att hos dem som äger inflytande och som verkligen *önskar* en försöksverksamhet med enhetsskola inskräpa att sådan verksamhet behöver tid på sig. Den får inte pressas av kravet på omedelbara resultat. Att bedriva *försöksverksamhet* måste innebära att man har rätt att misslyckas på några punkter. Även metoder som man tror är framtidsdugliga behöver flera år på sig för att effektiviseras och nyanseras innan man vågar bedöma deras värde. Vågar man bara pröva sådant som man nästan säkert vet kommer att ge omedelbara resultat, kommer man inte långt. Alla som inte nöjer sig med detta borde därför verka för att den fyraåriga gymnasiegången får vara kvar som ett alternativ ännu en tid.

## Förutsättningarna i Österåker

När jag i det följande kommer att redogöra för erfarenheterna av försök med i stort sett odifferentierade klasser 7 och 8, sker det inte för att propagera för ett mera allmänt genomförande av ett sådant system. På de flesta orter är såväl lärare som föräldrar alltför misstrogna mot möjligheterna att lyckas, och eftersom det tar något längre tid än med annan organisation och fordrar mer arbete i början är det viktigt att alla parter har tålmod och anser de värden man kan vinna väsentliga och värda uppoffringar under en övergångstid. Jag vill med min redogörelse framförallt visa hur systemet kan verka i praktiken under i huvudsak gynnsamma betingelser och hoppas därmed slå en liten bräsch i föreställningen att det är ogenomförbart i vårt land. Jag finner det angeläget att de distrikt som önskar arbeta på detta sätt får möjlighet därtill också sedan försöksverksamheten med enhetsskola ersatts av en definitiv enhetsskolorganisation genom riksdagsbeslut 1962.

I den mån några försöksdistrikt skulle känna sig frestade att pröva ett system liknande det i Österåker, är jag ganska övertygad om att det inte skulle behöva ta alls lika lång tid som för oss att nå godtagbara kunskapsresultat för g-eleverna. De svårigheter vi har haft har i hög grad hängt samman med problem som varit gemensamma för alla enhetsskolor och som nu är av betydligt mindre omfattning. Vissa av våra erfarenheter kunde man också

omedelbart ta hänsyn till och på så sätt undvika besvikelser och misslyckanden som vi måst genomlida.

Emellertid vill jag starkt framhålla några förhållanden som skapat gynnsamma förutsättningar för vårt arbete. Österåker med Ljusterö, som har sitt högstadium förlagt till Akersberga Centralskola, är ett landsbygdssdistrikt med omkring 5 000 människor, 3,5 mil från Stockholm. Årskullarna uppgår till emellan 75 och 100 elever. Näringslivet är rätt mångsidigt, men flera hundra personer har sitt arbete inne i Stockholm. Tätorten Akersberga är under stark tillväxt, och bostadsnöden i storstaden gör att många tjänstemannafamiljer under senaste åren flyttat dit ut. I stort sett dominerar dock socialgrupp tre. Någon högre skola har inte tidigare funnits på orten, och ytterst få barn har förut gått i realskolan. Efter enhetsskolans införande är avgången till realskola mycket liten, endast några enstaka elever per årskull. Intresset för skolan har länge varit positivt i bygden. Distriktet hörde till de fjorton första enhetsskoldistrikten som 1949 startade med försöksverksamhet i klass 5. Frånvaron av traditionen från en urvalsskola i förening med det positiva föräldrainsresset, en intresserad lärarkår och skolledning och, som tidigare nämnts, valmöjligheten mellan Stockholms olika tre- och fyraåriga gymnasier samt Mörby fyraåriga gymnasium har skapat de väsentligaste förutsättningarna för försöken med odifferentierade klasser på högstadiet.

## Pedagogiska erfarenheter

När jag, utan att tidigare ha haft större intresse för enhetsskolan, som den ende akademikern kom till Åkersberga Centralskola på hösten 1951 hade jag relativt ringa erfarenhet av realskola och ingen provårsutbildning. Jag blev klassföreståndare i en sjunde klass med undervisning också i den andra sjuan — de båda klasserna utgjorde tillsammans hela högstadiet. Givetvis kände jag mycket stark misstro mot vad en sådan skola kunde åstadkomma. Men jag försökte sätta mig in i skolkommisionens betänkan- och aktualiserade aktivitetspedagogiska principer för att bättre kunna bedriva den undervisning man enligt anvisningarna skulle bedriva i enhetsskolan.

Eftersom jag måste undervisa i en stor del av schemats ämnen för att få full tjänstgöring — mina egna ämnen var modersmålet, historia och samhällskunskap — kunde jag bedriva koncentrationsläsning i rätt hög grad och använda mycket tid till försök med grupparbete, trots att biblioteket var dåligt försett med böcker. Jag var inte särskilt nöjd med kunskapsbehållningen av grupparbetena, och ännu mer missnöjd blev jag åren därpå när det blev fler klasser och det vid schemaläggningen togs ringa hänsyn till att en lärare behövde ha flera sammanhängande timmar i samma klass. Eleverna hade nätt och jämnt kommit igång med ett grupparbete när klockan ringde och en lektion i ett annat ämne skulle börja. När de en senare dag skulle ta itu med sitt arbete igen var det inte lika roligt längre, och vissa

elever tycktes aldrig bli färdiga med sina arbeten. Det kändes så meningslöst att arbeta aktivitetspedagogiskt under sådana förhållanden att jag resignerade, vilket jag märkte att de flesta andra lärare gjorde, och höll mig till den beprövade klassundervisningen med inslag av mycket korta grupparbetsuppgifter på ett par tre timmar då och då.

Det kändes då faktiskt mer meningsfyllt med den andra av de ”moderna undervisningsmetoderna”, dvs. *individualisering* av undervisningen. Att hålla de begåvade eleverna sysselsatta med föredrags- och uppsatsuppgifter i orienteringsämnena var både roligt och tacksamt.

Ganska snart visade det sig att undervisningen i *engelska* på högstadiet inte höll måttet. Den väsentligaste orsaken var väl de ständiga lärarbytena under de första åren. Den första kullen elever hade, då den gick ut enhetsskolan, haft åtta lärare i engelska. Men det var tydligt att ett färdighetsämne som engelskan, som är beroende av att samtliga elever har tillgodogjort sig det väsentligaste av det genomgångna för att det skall gå bra att följa med i fortsättningen och där hör- och talövningar behöver uppta så stor plats, är i särskilt hög grad beroende av att avdelningarna är någorlunda homogena.

Detta hade ju också skolkommisionen ansett, då den föreslagit differentiering i detta ämne redan från vårterminen i klass 5. Att den ansåg att denna första uppdelning inte behövde bli en begåvningsuppdelning som skulle bli avgörande för elevernas studier i ämnet på högstadiet och att detta i

stort sett var en orealistisk förmodan är en annan sak. De teoretiskt begåvade behövde en fast grammatisk grund för studierna och möjligheter att pröva sina krafter på svårare uppgifter. De övriga behövde praktiskt betonade, enkla och lustbetonade uppgifter.

För att tillgodose bägge dessa kategoriers behov nivågrupperades eleverna på en praktiskt och en teoretiskt inriktad grupp redan från och med klass 6. Ämnet lades på samma timmar i de båda parallellavdelningarna av klassen, och de elever som hade de största förutsättningarna för ämnet läste tillsammans i en grupp medan de övriga bildade en annan grupp. Det visade sig ganska snart att skillnaden mellan vad de olika grupperna kunde tillgodogöra sig var så stor, att om samma betygsskala skulle tillämpas, skulle de som gick i den svagare gruppen få deprimerande låga betyg och de övriga lättförtjänt höga. Vi angav därför "begränsad kurs" i betygen på högstadiet för de elever som gått i den lättare gruppen. Man kan säga att det var alternativkurssystemet med dess dubbla betygsättningsnormer på gott och ont (vilket skolöverstyrelsen senare har fastställt) som här med egen kraft tvingade sig fram.

Frågan huruvida nivågruppering i engelska skulle förekomma redan i klass 6 hade varit föremål för livlig diskussion. Men eftersom någon uppdelning efter studieförutsättningar inte kunde ske under de s. k. förstärkningstimmarna, beslöts med relativt liten majoritet att tillämpa den på försök.

Förstärkningstimmarna innebär ju att klassen får delas under någon tim-

me varje vecka, så att läraren skall få tid att ägna sig mera åt varje elev. Kan läraren samla alla svagt begåvade eller sent utvecklade i en avdelning och repetera svåra saker med dem och gå just så långsamt fram som de önskar och behöver, så kan de som väntas komma att ägna sig åt högre studier få mer avancerad grammatikundervisning, extra textläsning och bättre tillfällen till svårare talövningar. Eftersom den ena gruppen måste undervisas efter den ordinarie skoldagens slut och skolskjutsarna för flertalet elevers skull måste avgå omedelbart, är det i de flesta landsbygdsdistrikt inte möjligt att ordna förstärkningsundervisningen — som numera också finns i matematik — på detta sätt. Den förlorar då en stor del av sitt värde. I stället får man redan vid uppdelningen på klassavdelningar i klass 1 se till att man i varje klass får en någorlunda lika stor "resgrupp" som "närgrupp". Ofta får man se till att dessa res- och närgrupper också innehåller lika delar pojkar och flickor, för att det inte skall uppstå svårigheter vid könsuppdelningen i slöjd- och hemkunskap.

Men för att återgå till engelskan i klass 6, så har försöket med nivågruppering upphört fr. o. m. läsåret 1957—1958, eftersom lärarna på mellanstadiet funnit den ha icke önskvärda biverkningar. Det är främst lärarna i svaggrupperna som protesterat. Man har ansett att skillnaden i studiemiljö i de båda avdelningarna är alltför stor för att man inte skall begå en orättvisa mot de bästa av de medelmåttigt begåvade elever som kommer i grupp I och får sina chanser reducerade att på högstadiet välja alternativkurs 2. Man

har också menat att klassläraren, som känner eleverna, kan tillgodose de teoretiskt begåvades behov nästan lika bra inom klassens ram som ämnesläraren, som kanske har bättre teoretisk utbildning och homogenare avdelning men har mindre kännedom om eleverna.

Men vad man starkast betonat är den *försämrade hållning* som iakttagits hos alla eleverna under engelsklektionerna, dock mest hos eleverna i den svagare gruppen. Man ställer upp begreppet fostran mot effektivitet och betonar klasslärarsystemets fördelar på mellanstadiet. Det finns också en rädsla för att ämneslärarsystemet skall breda ut sig också till andra ämnen, om man släpper ifrån sig engelskan.

Beräffande *matematik* blev det tidigt diskussion om huruvida man borde införa en nivågruppering på högstadiet genom parallellläggning på samma sätt som i engelska. Till en början ansåg matematiklärarna, som i regel var folkskollärare och vana vid differentiering inom klassens ram, att sådan skulle vara tillräcklig i detta ämne. Eftersom tysta övningar kan förekomma i matematik i helt annan utsträckning än i engelska, indelade lärarna klasserna i två eller tre grupper, som placerades i olika delar av skolsalen, och gick igenom nya kursmoment med en grupp i taget. Vissa grundläggande moment kunde gås igenom med hela klassen.

B-skoleundervisning med olika elevkategorier placerade i skilda delar av klassrummet prövades även i modersmålet. Medan vissa elever sysslade med språklära, ägnade sig andra åt t. ex. rättskrivning. Men detta arbetssätt visade

sig snart ha vissa ofördelaktiga verkningar. Uppdelningen i klassrummet, med en studieinriktad och en mindre studieinriktad grupp, var synnerligen motiverad i vissa ämnen för genomgång av vissa kursmoment, men den hade en tendens att bli permanent. Det var alltför tungrott att ofta flytta om eleverna i klassrummet, och en anda av antagonism spred sig mycket snabbt i klassen med tendenser till förföljelse av de studieintresserade, "de studiehungriga", "plugghästarna". Något motsvarande har inte märkts när eleverna i stället i vissa ämnen undervisats i skilda klassrum och inte heller i odifferentierade avdelningar, när eleverna fått placera sig som de velat.

Förhållandet tycks vara helt annorlunda än om det, som i vanliga B-skolor, är olika årsklasser som undervisas av en lärare. Åldern är en objektiv indelningsgrund som lätt accepteras. De som hör till den lägre årskursen det ena året kommer ju i den högre nästa. Det är omöjligt att säga hur allmängiltiga våra iakttagelser är i detta avseende, men det förefaller som om skolkommissionen bortsett för mycket från de psykologiska verkningarna av en differentiering inom klassens ram med användande av olika läroböcker och kurser inom samma årsklass. I varje fall bör inte uppdelningen göras för statisk och enbart ta hänsyn till begåvningsförutsättningarna.

Det sagda innebär givetvis inte att man bör underlåta att pröva denna utväg. Särskilt när det gäller att inom klassen ta hand om en mycket liten grupp av elever som starkt skiljer sig

från de övriga, kan det vara av stort värde att ha dem tillsammans i ett hörn av klassrummet. Genom särskilda genomgångar med dem och genom utnyttjandet av korrespondenskurser bör man kunna låta dem gå fram i en takt som skiljer sig väsentligt från kamraternas. Särskilt för att ge enstaka elever i 9a och 9y möjlighet till avgångsbetyg i kurs 2 i vissa ämnen bör detta vara en framkomlig väg.

### *Sammanfattning*

De nämnda iakttagelserna har lett oss i Österåker fram till att färdighetsämnen, som fordrar en systematiskt uppbyggd studiegång där efterföljande kursmoment kräver att man ordentligt har tillgodogjort sig det föregående, bäst är betjänta av homogena avdelningar. Här är hänsynen till kunskapseffektiviteten enligt vår mening viktigare än eventuella sociala hänsyn. *Alla* elevkategorier har nytta av en sådan differentiering. De svaga behöver inte bli missmodiga inför den hopplösa uppgiften att söka följa med i den snabba studiegång som fordras av hänsyn till de övriga. Man kan mer beakta deras bristande abstraktionsförmåga och behöver inte belasta dem med för omfattande terminologi. De kan då lättare uppleva meningen med ämnet från praktisk synpunkt. För de övriga kan undervisningen läggas på ett plan som är och känns mer meningsfullt för dem. Och deras *anspråksnivå* stiger, de bemödar sig mer om att nå goda resultat.

Dessa synpunkter gäller emellertid endast vissa färdighetsämnen. I *orienterings- och övningsämnen* däremot är

det inte nödvändigt att alla i klassen fullständigt har tillgodogjort sig föregående moment i kursen innan man kan gå vidare. I ämnen som historia och teckning behöver inte placeringen i klassen ske efter begåvning. Där behöver inte de svagare ha samma känsla av hopplöst underläge. Genom att samvetsgrant göra sina hemuppgifter kan de ändå på sitt sätt göra sig gällande i orienteringsämnena. Där fordrar inte längre ett encyklopediskt kunskapsideal, som numera är ouppnåeligt, ett bestämt mått fasta kunskaper av de begåvade. Man kan lättare genom överkursuppgifter, gruppuppgifter och individuella uppgifter på olika sätt tillgodose de mest aktiva och intresserade utan att undervisningen blir mindre meningsfull för de andra. I stället kan man utnyttja de begåvningsmässigt och socialt mest välutrustades intresse och attityder för de övrigas stimulering och fostran och därmed nedbringa disciplinsvårigheter och skoleda till ett minimum.

Detta är i korthet det *pedagogiska* försvaret för det system med partiell differentiering inom ett för övrigt odifferentierat högstadium som nu vunnit en viss stadga i Österåker. Till de övriga synpunkter som talar för systemet skall jag återkomma senare.

## **Nuvarande organisation: parallellläsning**

De två senaste läsåren har en differentiering efter val av alternativkurs förekommit i engelska, matematik och fysik i såväl klass 7 som klass 8 och dessutom en veckotimme i modersmå-

let i klass 7; detta för att de tysk-läsande eleverna och kurs 2-eleverna skall få sitt behov av grundlig träning i språklära tillgodosett, samtidigt som de övriga eleverna får mer av ordkunskapsövningar och rättskrivningsövningar.

I kemi har ingen uppdelning efter val av alternativkurs kunnat ske, utan där läser samtliga elever kurs 1 i klass 8, och de gymnasieinriktade eleverna får vissa moment ur kurs 2 som överkurs inom klassens ram. Hänsyn tas sedan i klass 9 g till studiegången i klass 8, och viss modifikation av kursen sker. Innevarande läsår har en del elever fått *korrespondenskurser* på sådana moment i klass 8 som inte ingår i kurs 1 för att vara bättre rustade för studierna i 9 g nästa läsår.

Kemiundervisningens problem har dock ännu inte kunnat lösas tillfredsställande, och en av lärarna som tidigare haft kemi yrkar bestämt på yttre organisatorisk differentiering i detta ämne. Både fysik och kemi är ju egentligen orienteringsämnen, och behovet av alternativkurser uppfattas inte som lika stort beträffande dem som när det gäller matematik och engelska, i all synnerhet som kurs 1 i tillgängliga läroböcker inte fått den radikalt praktiska karaktär som från början avsetts utan i många stycken bara är en nedbantning och omstuvning av kurs 2.

De flesta lärarna vid skolan skulle mycket väl kunna tänka sig att i dessa ämnen ha alla eleverna tillsammans och undervisa dem efter samma kursplan, om det bara fanns möjlighet att differentiera efter förmåga, intresse och inriktning vid laborationsövningarna. Men eftersom halva klassen då

måste stanna kvar efter skoldagens slut, blir detta omöjligt av samma dystra skolskjutsnödvändighet som gjorde sig gällande beträffande förstärkningsanordningarna i engelska i klass 6. I den mån det går att få anslag till extra skolskjutsar för de elever som av pedagogiska skäl skulle behöva stanna kvar längre än kamraterna, kommer stor effektivisering av undervisningen att kunna ske — utan att man behöver tillgripa så ingripande former av organisatorisk differentiering.

Genom det nämnda parallellläsnings-systemet, som givetvis kan förekomma även då klasserna i klass 7 nyuppdelats efter val av ämne och alternativkurs, blir det möjligt att låta eleverna följa den kurs i varje alternativkursuppdelat ämne som han eller hon har störst förutsättningar för. *En elevs fallenhet för främmande språk och eventuella val av tyska blir t. ex. inte avgörande för hans möjligheter att få läsa kurs 2 i matematik.* Vad det betyder i vår tid med dess stora behov av tekniker av olika slag behöver ju inte särskilt understrykas.

I klass 9a och 9y måste man under alla omständigheter ha ett heterogent elevmaterial, mera heterogent än det som vanligen förekommer i klasserna 7 och 8, eftersom en del elever från de tvåspråkiga kurs 2-klasserna går till 9a och 9y. Därför blir det särskilt viktigt att kunna differentiera där, så att elever med god förmåga i visst ämne skall få största tänkbara möjligheter att få avgångsbetyg efter fordringarna för kurs 2. Här bör parallellläsning kunna arrangeras med annan linje, så att en grupp får läsa kurs 2

och en annan kurs 1. Alltid är det inte genomförbart, eftersom lokal- och lärarfaktorer kan göra det schematekniskt omöjligt att arrangera parallellläsning i en del av de fall där det vore önskvärt.

Under sådana omständigheter skulle det innebära en utomordentligt stor vinst, om *de bestämmelser som nu gäller angående uppdelning i grupper vid ämnesval också finge gälla vid kursval*. Med andra ord: om man finge bilda särskild undervisningsavdelning med egen lärare, så snart fem elever i en klass valt viss kurs och det visat sig omöjligt att tillgodose det fria kursvalet på annat sätt.

## Schematekniska problem

Som framgår av det föregående är det i hög grad ett schematekniskt problem att skapa en smidig organisation av enhetsskolans högstadium. Det är en fascinerande uppgift att år från år pröva och utveckla schemats möjligheter som differentieringsinstrument och medel att underlätta koncentrationsläsning och friare arbetsformer. Många är, utan att ha prövat parallellläsning av det slag jag relaterat, böjda att anse den omöjlig på en stor skola, där det ändå är så svårt att få schemat att gå ihop och där det finns så många olika faktorer att ta hänsyn till.

Min erfarenhet är att det är lättare än man i förstone vågar hoppas. I vissa fall visar det sig helt omöjligt, men i de fall det lyckas förenklar det rentav schemalaggningsfrån vissa synpunkter. Man får helt enkelt låta ett par tre

lärares tjänstgöring följas åt och först lägga ut deras schema. Mer än tre lärare behöver man aldrig låta följas åt, hur stor skolan än är, eftersom man kan parallelllägga två och två eller två och tre klasser. Huvudproblemet i en liten skola är att kunna ge ämneslärarna tillräckligt många timmar i deras egna ämnen, eftersom de måste dela tjänstgöringen med så många andra lärare. Likaså kan det vara svårt att finna tillräckligt många lärare med lämplig kompetens.

I fysik och kemi blir det också ett lokalproblem. Skolan förfogar i regel inte över mer än en institution i varje ämne. I viss utsträckning kan materialet för experiment fördelas mellan institutionerna, så att parallellläggning kan ske också där, men det är inte att rekommendera. Likaså kan lokalsvårigheter uppstå, om skolan tillämpar ämnesrumssystem.

Då svårigheterna blir för stora att lägga lektionerna parallellt på schemat, kan differentiering efter val av alternativkurs ske genom ett system som man skulle kunna kalla "matchning". Man låter de elever i klassen som valt kurs 2 i matematik ha detta ämne samtidigt som de övriga i klassen läser kurs 1 i fysik och sedan göra tvärtom, eftersom den som läser kurs 2 i matematik mycket väl bör kunna läsa kurs 2 också i fysik. Då lektionerna i fysik är färre än i matematik, kan ett fullständigt neutralt ämne, t. ex. musik, också föras in i bilden. Detta förfarande med matchning har anvisats mig av studierektorn i Järna försöksdistrikt.

Jag vill åskådliggöra de båda förfarandena, parallellläggning och matchning med utdrag ur ett fiktivt schema.

Jag har valt två klasser  $9a^1$  och  $9a^2$ , som i stort sett är sammansatta så att de utgör en kurs 1-klass och en kurs 2-klass. I exemplet nedan måste de som valt kurs 2 i matematik också läsa denna kurs i fysik och kemi, men kursvalet i engelska är oberoende av dessa ämnen. Jag har endast tagit med så stor del av schemat som behövs för att fullständigt illustrera matchningsförfarandet. Förkortningarna efter ämnesnamnen är olika lärarsignaturer.

## Parallellläsningens nackdelar

Ett system, med så omfattande möjligheter för eleverna att utom den egna

klassens ram tillgodose kursvalet, lämpar sig bäst där klasserna är någorlunda homogena till sin sammansättning — i klass 9 samt i klasserna 7 och 8 i skolor där klassdifferentiering skett efter ämnesval och där alltså endast *enstaka* elever lämnar den ordinarie klassavdelningen. I en odifferentierad skola är det riskabelt att bereda eleverna för stora möjligheter att lämna den egna avdelningen, eftersom en stor del av värdet med systemet ligger i att mellanstadiets klassavdelningar får vara kvar ograverade med allt vad det betyder av trygghetskänsla och bibehållna kamratband.

Genom uppdelning på pojkar och flickor i slöjd och gymnastik samt ge-

### Schema komponerat med hjälp av matchning och parallellläggning

onsdag		torsdag	
$9a^1$	$9a^2$	$9a^1$	$9a^2$
1 Fysik 1, <i>Ja</i> halv avd. Lab.	Matem. 2, <i>Tö</i>	Matem. 1, <i>Tö</i>	Kemi 2, <i>Hö</i>
2 Matem. 1, <i>Tö</i>	Fysik 2, <i>Ja</i>	Kemi 1, <i>Hö</i>	Matem. 2, <i>Tö</i>
3 Matem. 1, <i>Tö</i>	Kemi 2, <i>Hö</i>	Fysik 1, <i>Ja</i>	Matem. 2, <i>Tö</i>
4 Engelska 1, <i>P</i>	Eng. 2, <i>Al</i>	Eng. 1, <i>P</i>	Eng. 2, <i>Al</i>
5 Historia, <i>R</i>	Geogr. <i>KG</i>	Eng. 1, <i>P</i>	Eng. 2, <i>Al</i>
6 Samhällsk., <i>R</i>	Hist. <i>KG</i>	—	—
7 Fysik 1, <i>Ja</i> halv avd. varannan vecka. Lab.	Kemi 2, <i>Hö</i> halv avd. varannan vecka. Lab.	—	—

frédag	
$9a^1$	$9a^2$
Matem. 1, <i>Tö</i>	Fysik 2, <i>Ja</i> halv avd. Lab.
—	

nom splittringen på olika tillvalstimmar och frittvalstimmar, sammanlagt fem, då vissa elever läser tyska och andra svensk tilläggskurs eller praktiska ämnen, sker redan en splittring av kamratgemenskapen. Nivågrupperingen i engelska och matematik, samt en timme i modersmålet, splittrar sedan ytterligare. Detta är en allvarlig olägenhet, som tar sig uttryck i en viss känsla av vilshenhet, främst bland de svaga eleverna i klass 7 under höstterminen. Innan eleverna blivit vana vid systemet brukar de ofta glömma böcker och skrivmateriel. Det är därför nödvändigt att klassföreståndaren får ha ganska många timmar i klass 7. Överhuvudtaget behöver eleverna mycket handledning och information de första dagarna. Den första skoldagen bör förresten klassföreståndaren ha hand om eleverna större delen av dagen.

Skulle splittringen på olika undervisningsavdelningar bli ännu större, skulle man snart ha nått det stadium då de sociala och psykologiska fördelarna av att ha eleverna tillsammans i stort sett skulle vara eliminerade och det rent pedagogiska och organisatoriska intresset av att ha så homogena klasser som möjligt träda i förgrunden.

## Rådgivning

För att den *partiella differentiering* som tillämpas i Åkersberga skall ge goda resultat fordras att varje elevs problem diskuteras noggrant på klasskonferenser och vid föräldramöten.

Med den vanliga organisationen av högstadiet blir det för föräldrarna främst att i klass 6 ta ställning till i vilken klassavdelning barnet skall gå under 7:e och 8:e skolåret. Detta avgörs i regel genom ämnesvalet. Så kommer linjevalet under vårterminen i klass 8. Klarar sig inte eleven i den klass han valt att tillhöra, får han byta tillvalsämne och komma i en annan klassavdelning. Förekommer parallellläggning, kommer endast enstaka elever i varje klass att undervisas tillsammans med en annan klass. Detta bör gå relativt lätt att klargöra för föräldrarna.

Vid vår skola måste varje elev diskuteras grundligt på klasskonferenser i samband med uppgörande av förslag till grupptillhörighet i flera ämnen. Det sker dels i början av höstterminen, dels i januari före föräldramötena i februari och mars, då ämnes-, kurs- och linjevalet för nästa läsår skall diskuteras. Under slutet av vårterminen i klass 6 gör klasslärarna upp förslag till uppdelning på alternativkurser i klass 7 i samråd med skolpsykologen, som gjort grupptest. Kursernas innebörd presenteras muntligt på ett föräldramöte tidigare, men det har ansetts alltför svårt för föräldrarna att samtidigt ta ställning till både ämnesval och kursval i flera ämnen.

I stället presenteras lärarnas preliminära förslag till gruppindelning av eleverna skriftligen för föräldrarna vid höstterminens början, och man redogör för innebörden med hänsyn till kursinnehåll och konsekvenser för fortsatta studier. I klass 7 hålls ett föräldramöte tidigt under höstterminen, då arbetet på högstadiet presenteras

och den enskilde elevens kursval kan diskuteras individuellt. Före viss tid skall föräldrarna skriftligen ha bekräftat eller begärt ändring av lärarnas förslag.

I regel följer föräldrarna skolans förslag. I de fall föräldrarna önskar ändring av elevens placering, tar läraren i ämnet muntlig kontakt med hemmet och redogör för skolans synpunkter och de möjliga konsekvenserna av valet. Vidhåller då föräldrarna sin önskan, respekteras den alltid. Detsamma är förhållandet när det gäller både ämnes- och linjeval, val av tyska och val av linje 9g. Försöksverksamheten avser ju bl. a. att pröva hur bra systemet med elevernas och föräldrarnas fria val av studiegång kan fungera som urvalsinstrument. Enligt våra erfarenheter fungerar det förvånande bra. Föräldrarna är dock ännu så länge nästan *för* undergivna inför skolans önskemål och synpunkter. "Det vet ni bäst", säger de oftast.

I klass 8 bibehålls i stort sett tidigare års gruppindelning med enstaka förändringar, betingade av ändrad studieinriktning och resultaten av ferieläsning. När 9a-elever läser tillsammans med 9g i något ämne sker det i regel på skolans initiativ och någon skriftlig kontakt med hemmet förekommer inte. Arrangemanget betraktas som så självklart förmånligt för eleven att vi anser att det räcker med att han eller hon uppmanas att tala om det hemma.

## Två kurser i samma avdelning

Då man har en gruppindelning för att få homogena avdelningar i vissa ämnen och tre parallellavdelningar, uppstår stora problem hur man skall organisera undervisningen i mellangruppen, grupp II. Det finns endast två alternativkurser och två betygsskolor. I grupp I finns bara elever med ringa studieförutsättningar och behov av praktiskt lagd undervisning enligt kurs 1. I grupp III finns endast teoretiskt någorlunda välbegåvade elever som måste undervisas efter kurs 2 och kan betygsättas efter dess normer. Men i grupp II finns också enstaka elever som kan tänkas så småningom välja 9g och i varje fall är i stånd att uppfylla fordringarna för kurs 2. Dessa har rätt att kräva, att de bereds möjlighet att så småningom få avgångsbetyg enligt denna kurs. Å andra sidan kan majoriteten i klassen inte uppfylla dessa krav och måste betygsättas efter kurs 1-normer.

I den mån läraren inte mäktar systematiskt bedriva differentiering inom klassens ram och undervisa en liten grupp enligt kurs 2 och resten efter kurs 1, blir resultatet i praktiken en tämligen teoretisk studiegång med kurs 2-betyg för några elever och kurs 1-betyg för flertalet. Överflyttningar från grupp I till grupp II och från grupp II till grupp III samt överflyttningar i motsatt riktning förekommer då och då under läsåret. Det sker t. ex. om en elev förkovras anmärkningsvärt snabbt och läraren inte anser sig kunna sysselsätta honom på ett tillräckligt meningsfullt sätt inom gruppen, eller

i motsatt riktning, om en elev blir mycket efter och önskar en lugnare studiegång.

## Planeringsdagar

Av redogörelsen framgår, trots att den med nödvändighet måst bli allmänt hållen, att systemet med endast partiell differentiering i klasserna 7 och 8 kräver mycket av lärarna och skolans ledning, om det skall fungera på ett sätt som gör skolgången meningsfull för de studiebegåvade. Behovet av lärarnas gemensamma planeringsarbete blir därför mycket stort.

Gällande författningar möjliggör utnyttjande av fem s. k. pedagogiska dagar inom läsårets ram. Dessa dagar har tidigare i allmänhet kommit i form av ströddagar under läsåret och ofta utnyttjats för åhörande av föredrag med efterföljande diskussioner för lärare från många skoldistrikt. Sådana är av värde, men behovet av lokalt planeringsarbete flera dagar i sträck i början av terminerna har efter hand ökat i vårt skoldistrikt. Sådan planering prövades under föregående läsår med så pass stor framgång att vi kommer att fortsätta med det under de närmaste läsåren. Jag väntar mig mycket av dessa planeringsdagar, när det gäller att snabbt få nya lärare insatta i enhetsskolans speciella syften och överhuvud få dem att bli bekanta med de lokala skolförhållandena, liksom för att stimulera till försök med nya arbetsformer och för att utforma studiegången i de olika kurserna och grupperna.

## Lärarkårens inställning

Jag nämnde tidigare att jag var mycket misstrogen mot försöken med odifferentierade klasser när jag först kom till Österåker. Denna misstro varade några år. Men efterhand som tiden gick och jag själv kom i den situationen att jag kanske kunnat åstadkomma en förändring, om jag med kraft hade gått in för det, ville jag inte längre. Då hade nivågruppering införts, vilket effektiviserade undervisningen i engelska och matematik. Jag fick själv som studieledare möjlighet att experimentera med schemaplanering och annan pedagogisk planering. Det intresserade mig att se hur långt man kunde komma med ett system som alla andra utdömde och som dock försöksverksamheten hade till uppgift att pröva.

Vad jag såg vid studiebesök i andra skolor av hållningen och skolledan i vissa s. k. praktiska klasser och vad jag hörde av kolleger i andra enhetsskolor lockade mig inte att ta efter deras system. Jag har sedan efterhand blivit mer och mer övertygad om att stora sociala och psykologiska värden står att vinna med det system som vi tillämpar, och att vad som möjligen offras av ren kunskapseffektivitet i vissa orienteringsämnen är ett ringa pris att betala för dessa vinster. Vad som är mest anmärkningsvärt i sammanhanget är emellertid att denna min uppfattning delas av praktiskt taget alla som nu arbetar på högstadiet. Vid ett kollegium med högstadielärarna som hölls under våren 1958 uttalade sig samtliga för ett fortsattande av försöket.

Det fanns givetvis stora skillnader i entusiasm inför systemet, men bortsett

från en lärare, som bestämt yrkade på differentiering i kemi, fanns det ingen som påyrkade någon förändring. När man tänker på hur vissa lärare som inte prövat systemet råkar i affekt så snart de får höra talas om det, är det nästan skrattretande att sitta och lyssna på diskussioner i kollegiet i Österåker. De har nästan karaktären av vittnesbördsbördsmöten. Det finns ingen skillnad på hur akademiker och folkskollärare upplever problemen. När det kommer en ny lärare verkar han först mycket konfunderad. Men nu när förhållandena är någorlunda stabiliserade, brukar det inte dröja mer än några månader förrän han till fullo stöder försöket.

Den nuvarande rektorn för skolan, Karl Gustafsson, som tjänstgjort endast ett läsår, har tidigare under många år haft s. k. gallrade sjuor i folkskolan, där de teoretiskt mest be-

gåvade har gått till läroverk. Han har varit *mycket* frapperad av skillnaden i skolanda mellan dessa klasser och de odifferentierade klasser han nu undervisar i historia. Ganska snart blev han entusiastisk anhängare av systemet efter att förut ha önskat tidig differentiering.

En faktor av betydelse för enigheten kring systemet är att de flesta lärarna undervisar dels i något ämne med odifferentierade avdelningar, dels i någon kurs 1-grupp och dels i någon kurs 2-grupp. Där ser man hur de svagare begåvade eleverna, som är någorlunda hyggliga i sina vanliga avdelningar, blir håglösa och bråkiga så snart de koncentreras till *en* avdelning trots alla försök att avpassa undervisningen efter deras behov. Varje lärare frågar sig: "Hur skulle det vara att ha de här eleverna i en klass jämt?"

# Skäl för odifferentierade klasser på högstadiet — en sammanfattning

Synpunkterna i det följande är i hög grad högstadietkollegiets gemensamma egendom och de har utkristalliserats under otaliga diskussioner. Att de i många fall måste vara förmodanden, som behöver prövas av forskning, är jag den förste att vilja understryka. Jag beklagar djupt att man skall behöva *tro* så mycket och att man *vet* så litet på dessa väsentliga områden. Jag vill också betona att man inte får dra alltför vittgående slutsatser av osystematiska försök i något enstaka skoldistrikt. Vad jag avser är framförallt att stimulera till eftertanke, debatt och fler försök.

Med dessa reservationer vill jag meddela något om hur vi uppfattar försökets betydelse för föräldrar, lärarkår och elever och hur vi tänker oss det odifferentierade högstadiets betydelse från allmänkulturell och social synpunkt. Åsikterna bygger i stor utsträckning på en *kultursyn* som inte kan delas av alla. Men de som delar den bör tänka efter hur mycket de vill satsa för att nå de uppställda målen.

Det bör understrykas att inga *politiska* meningsbrytningar har påverkat inställningen till systemet inom kollegiet och inte heller inom skolstyrelsen, som också står helt enig bakom försöket. Vissa av synpunkterna är identiska med dem som på sin tid anfördes av skolkommissionen. Men dels är det länge sedan de framfördes, dels

är en del av dem så missförstådda och förlöjligade att det kanske kan vara av intresse att se hur ett skoldistrikt, som under flera år prövat idéerna i praktiken, ser på det som vid tillkomsten till stor del endast var skrivbordskonstruktioner.

## 1 Fritt ämnes- och linjeval

Det är endast vid enstaka tillfällen som någon kritik från *föräldraball* riktats mot försöket med odifferentierade avdelningar. Den har då kommit från föräldrar som oroat sig för hur det skulle gå för eleverna i gymnasiet. Inte ens då den första gymnasiekullen kämpade med vissa svårigheter märktes dock någon större oro för att skolan inte skulle klara upp problemen. Känslan av att man inte bör dela upp eleverna i begåvningsklasser och "dumklasser" är starkt rotad i bygden.

Valet av både ämne och kurs i klass 7 känns inte så ansvarsfullt, varken för föräldrarna eller lärarna, som det måste göra i de flesta andra skolor. Man behöver inte välja mellan att låta eleven gå i en klass av teoretiskt någorlunda begåvade, välanpassade elever som läser både tyska och engelska och i en annan klass, som kanske bättre överensstämmer med elevens förutsättningar men som i stor utsträckning består av bråkiga och skolfientliga elever. Det säger sig ju självt att det heller inte kan anses så "fint"

att gå i de senare klasserna. Dessa överväganden, som är så svåra när det gäller medelmåttigt begåvade elever och som betyder så mycket när det gäller barnets framtid, slipper man med vårt differentieringsförfarande.

Erfarenheten utvisar som nämnts också att valet i regel sker utifrån sakliga utgångspunkter utan inslag av prestigesympunkter och att det från skolans synpunkt i allmänhet överensstämmer med elevens förutsättningar. Att läsa tyska finner eleverna inte särskilt eftersträvansvärt. Många är ledna att inte, som de övriga kamraterna, få ägna sig åt en eller två timmars "fritt valt arbete", och särskilt pojkar avundas sina kamrater som får ha metallslöjd och motorteknik. Även om det är positivt med denna jämlikhets känsla, rymmer den faran att det blir alltför få pojkar som väljer tyska och därmed får möjlighet att komma till 9g, såvida inte en förnuftig och varsam studievägledning ingriper.

För föräldrar med ambitioner å sina barns vägnar känns det inte så försmädligt om barnen har svårt för något enstaka ämne, och de accepterar gärna att barnen går i en kurs 1-grupp eller läser annat tillvalsämne än tyska. Tyvärr är dock y-linjen inte särskilt attraktiv för föräldrarna. Ett procentuellt sett mindre antal elever än riksgenomsnittet söker sig dit, för närvarande endast omkring 30 %. Sannolikt har detta främst två orsaker.

*För det första* är befolkningsunderlaget ännu inte tillräckligt stort för att det skall gå att inrätta en särskild allmänpraktisk gren för elever utan bestämd vare sig teoretisk eller praktisk inriktning. Till de rent yrkesför-

beredande grenarna söker sig därför även elever som inte tänker ägna sig åt yrket och överhuvud inte alls vet vad de vill bli. De vet bara att de vill undvika att sitta på skolbänken mer än absolut nödvändigt. Detta gör att studiemiljön starkt försämras för de yrkesmedvetna, och linjens anseende försämras bland föräldrarna. Att det inte på orten finns någon yrkeskola med dagkurser som y-studierna kan peka fram mot gör väl också en del.

*För det andra* anser föräldrarna att deras barn bör få så mycket allmänbildning som möjligt i skolan. Yrkesutbildning kan de få sedan — i yrkeskolor eller direkt i näringslivet, säger de. Därför är tillströmningen till 9a mycket stor även av praktiskt begåvade och föga teoretiskt inriktade elever.

## 2 Goda möjligheter till ändrad studieinriktning

Skolkommissionen såg det som väsentligt att uppskjuta linjedelningen till klass 9, därför att den ansåg att den praktiska begåvningen och framförallt den praktiska intresseinriktningen mognade ganska sent. Dessa slutsatser har sedan blivit livligt omdiskuterade. Att yrkesönskningarna i klass 8 är realistiska på ett helt annat sätt än i klass 6, där ämnesvalet sker, och klass 7, då de s. k. "drömyrkena" helt dominerar, är emellertid något som jag tror alla yrkesvalslärare kan skriva under på.

Då det gäller att så länge som möjligt hålla olika studievägar öppna, är det odifferentierade högstadiet klart överlägset systemet med klasser uppdelade efter ämnesval. Eftersom stu-

diemiljön i de praktiska kurs 1-klasserna är så mycket torftigare än i de teoretiska kurs 2-klasserna, är det ett omvittnat faktum att en övergång till mera teoretisk klass ställer sig mycket svår och är en sällan förekommande företeelse, trots att det ju numera går att erhålla statligt ekonomiskt bidrag för kompletteringsläsning vid ändrad studieinriktning. I en odifferentierad skola, där det bara gäller att komplettera enstaka ämnen, är det betydligt lättare.

I Österåker är det tack vare parallellläggning av tyskan i klass 7 och 8 rentav möjligt för en studiebegåvad elev att börja läsa tyska i klass 8 tillsammans med nybörjarna i klass 7 och sedan under vårterminen övergå till kurs 1 i klass 8 och efter ferieläsning på sommaren pröva för inträde i 9g eller a. Sådant har några gånger också skett.

### 3 Föga kuggning och kvarsittning

En av avsikterna med enhetsskolan enligt skolkommissionens betänkande var att kvarsittning och utkuggning skulle nedbringas till ett minimum. Den starkt positiva värdering av den teoretiska utbildningsvägen som gjorde sig gällande, i och med att föräldrarna till varje pris ville ha sina barn i realskola, skulle inte på samma sätt göra sig gällande när andra likvärdiga utbildningsvägar kunde erbjudas. Individualisering skulle också göra att svårigheter i enstaka ämnen inte så lätt skulle behöva betyda kvarsittning.

I viss mån har dessa förväntningar infriats. Begåvningskillnaderna har emellertid visat sig vara mycket stora

mellan de elever som valt tyska och de som valt andra tillvalsämnen. Förekomsten av särskilda elitavdelningar (de tyskläsand kurs 2-klasserna, med särskild betygsskala som överensstämmer med realskolans), vilka normalt måste väljas redan från klass 7 för att eleven skall kunna erhålla det åtråvärda avgångsbetyget från 9g, har gjort kuggnings- och kvarsittningsproblemen i stort sett lika påträngande som i realskolan.

Några särskilda flyttningsbestämmelser finns ännu inte för enhetsskolan. De nuvarande allmänt hållna bestämmelserna i folkskolestadgan angående flyttning, tillämpade på betygsskalan för kurs 2, gör det emellertid naturligt att i dessa klasser i huvudsak tillämpa realskolans flyttningsbestämmelser. Enligt realskoleutredningens beräkningar har kuggning och kvarsittning i såväl femåriga som fyraåriga realskolan haft mycket stor omfattning. Omkring 2/3 av de elever i Stockholm som börjat i fyraårig realskola försejades eller avbröt sin studiegång. Det finns ingen anledning att förmoda att treåriga realskolan och de teoretiska klasserna i enhetsskolan med oförändrade normer i längden skall komma att visa lägre kuggningsprocent.

En urvalsskola som vill upprätthålla höga krav och ändå inte i onödan utestänga någon från möjligheten att gå igenom skolan måste naturligtvis ha en viss utkuggning. Att denna blir särskilt stor just under pubertetsåren, då variationen i koncentrationsförmåga och arbetsförmåga är så stor, är väl oundvikligt. Emellertid har det förvånat mig att man så sällan diskuterar vad det i allmänhet betyder för de unga

när de trots ansträngningar offentligt stämplas som misslyckade. Hur mycket betyder det under dessa år att behöva lämna kamratmiljön i klassen för att man misslyckats? Hur påverkar systemet dem som lyckas? För mig förefaller det sannolikt att mycket av den fåfänga och krampaktiga självhävande som finns med i många bildningssammanhang — men som borde vara så främmande för verklig bildning — delvis är en följd av ett hänsynslöst urvalsförfarande under utbildningens gång.

Många föräldrar som själva misslyckats eller inte fått sin chans vill att deras barn skall lyckas bättre. En osund prestigekänsla kommer med i spelet liksom en psykisk press som många barn inte mår väl av. Den känslighet som vuxna människor i vårt land visar gentemot avskedanden från en arbetsplats eller tvångsförflyttning, även då de förefaller motiverade, kontrasterar starkt mot den hänsynslöshet man visar ungdomar i deras känsligaste år. Jag kan heller inte undgå att göra den reflexionen att det omfattande kuggningsystemet måste verka *förbävrande* på lärarkåren. Att i bildningens intresse tvingas att i så stor utsträckning offentligt markera ett misslyckande, utan att ha möjlighet att i någon större utsträckning ta hänsyn till vad som ligger bakom och utan att få ta hänsyn till konsekvenserna för individen, måste ha skadliga verkningar.

Jag frågar mig ofta: "Hur hänsynslös får man vara, när man håller bildningens fana högt?" Ansvar för elever i denna ålder borde inte få inskränkas till frågan om hur kunniga

de blir utan läraren borde intressera sig för hur det går för dem överhuvud. Det gamla systemet konserverar lätt en ensidigt intellektualistisk syn på människan, en syn som i varje fall är olämplig i den skola för alla som enhetsskolan är.

För mig är det med hänsyn till ovanstående synpunkter klart att omfattande kuggnung och kvarsittning är skadlig på flera sätt, och en väsentlig uppgift är att söka nedbringa båda till ett minimum. Utvecklingen går också påtagligt i denna riktning. Både systemet med särskilda realskolelinjer och möjligheten att inom samma skolenhet genom ändrat ämnes- och kursval flytta till en annan klassavdelning av enhetsskolans högstadium, om man inte klarar kurs 2-fordringarna, är smidigare och humanare än det gamla systemet, enligt vilket eleverna måste lämna skolan, om de inte klarade sig.

Det odifferentierade högstadiet har med den utformning det fått i Österåker fördelar i dessa avseenden som ingen annan skolform har. Ett misslyckande i ett eller ett par kursuppdelade ämnen — och det är ju där misslyckandena i regel förekommer — betyder bara att eleven, om han inte vill läsa upp sig under sommaren, diskret byter grupp i just dessa ämnen men får vara kvar i klassen bland sina kamrater alla övriga timmar. Kvarsittning behöver därför i regel inte förekomma i klasserna 7 och 8 då det gäller normalt ambitiösa elever. I de ämnen som inte har alternativkurser sker nämligen betygsättningen för alla eleverna efter normerna för kurs 1.

Önskvärt hade varit att folkskolans betygsskala med Ba i medelbetyg lik-

som tidigare kunde ha fått tillämpas i dessa ämnen. Den används ju på mellanstadiet, och då elevsammansättningen är oförändrad, blir det en oförtjänt och meningslös höjning av betygsnivån på högstadiet som speciellt för de begåvade eleverna kan ha vissa negativa verkningar på arbetsviljan. Men man förstår skolöverstyrelsens betänkligheter mot att ytterligare komplicera betygsättningen med en tredje betygsskala, som ändå endast skulle vara till nytta för några enstaka skoldistrikt.

Man kan inte gärna sänka kraven i 9g för att elever utan tillräckliga förutsättningar skall slippa uppleva ett misslyckande. De som går där får göra det på egen risk och ta de konsekvenser som kan uppstå i form av underbetyg. Dessa gör avgångsbetyget värdelöst då det gäller att söka in på högre skolor eller söka platser som fordrar realexamen eller likvärdig kompetens. Men det förefaller mig humanare och sundare att en elev *frivilligt* går om avslutningsklassen, när han misslyckats än att han av skolan mer eller mindre *tvungas* att gå om en tidigare klass. Han har då också större mognad och förståelse för studiernas syfte.

Den elev som i klass 8 misslyckats i sina försök att klara fordringarna i kurs 2 i flera ämnen och inte kan läsa upp sig över sommaren bör rådås att välja 9 a eller 9y. Finner han fortfarande, efter genomgång av en av dessa klasser, att han vill ha 9g-kompetens, bör han ha större mognad och förutsättningar att klara studierna i denna klass, och ren kursomtuggning blir det inte fråga om. Den elev som

går 9y har goda möjligheter att jämsides med sitt praktiska arbete på fritiden hinna förkovra sig i främmande språk och matematik med hjälp av korrespondenskurser. Vi har under detta skolar tre elever som ämnar gå om avgångsklassen, en från varje linje. Den blivande g-elev som i år gått 9y tänker bli ingenjör och har på metallgrenen fått viss kontakt med yrkesarbete. Detta bör kunna räknas som en del av den yrkespraktik han ändå måste skaffa sig.

Denna sympatiska form av kvarsittning för erhållande av "dubbel kompetens" förutsågs och rekommenderades redan av skolkommissionen.

#### 4 Studietempot lämpligt för pubertetsungdom

Man hör ibland från föräldrahåll den invändningen att begåvade elever inte får arbeta tillräckligt hårt och lära sig tillräckligt mycket i en odifferentierad skola. Förutsatt att undervisningen i engelska, matematik och svensk språklära sker i homogena avdelningar har jag svårt att se det berättigade i en sådan anmärkning.

*Hemmiljön* betyder enligt vad senare forskning givit vid handen så mycket för aptiten på kunskap att den odifferentierade skolmiljön sannolikt dämpar den mycket litet. Det blir väl vid ren klassundervisning en viss rättning åt mitten, en viss minskning av *anspråksnivån*, då det är mycket lätt att hävda sig i klassen. Men organiseras undervisningen förnuftigt, kan de *få* verkligt begåvade matas med extra uppgifter, så att de rentav får större övning att uttrycka sig i tal och

skrift än som är möjligt i en begåvningsklass, där det är fler om budet. För övrigt bör föräldrarna läras förstå att läxläsningen inte bör ha samma karaktär och omfattning i alla ämnen och att skolans effektivitet inte är direkt beroende av längden av elevernas hemuppgifter.

Emellertid innebär obligatoriska hemuppgifter en så värdefull övning i att arbeta självständigt och på eget ansvar att vi inte har velat följa skolkommissionens rekommendation att tillämpa *frivilliga* hemuppgifter i någon större utsträckning på högstadiet. Enligt de erfarenheter vi gjort, blir det huvudsakligen de elever som redan har förmåga till självständigt arbete som utför uppgifterna, medan dessa försummas av dem som bäst skulle behöva göra dem. Och i varje fall — i främmande språk och matematik skulle det knappast vara möjligt att utan läxor ge kurs 2-eleverna det kunskapsmått som man måste kräva av dem.

Den arbetsvilja som man särskilt lätt skapar i elitklasser genom att odla den individuella tävlingsinställningen, har så många skadliga biverkningar att man drar sig för att utnyttja den mycket bland elever i pubertetsåren. Man talar om en överdriven intellektualisering i vårt samhälle med alltför ringa utveckling av *känslolivet*. Man klagar också över att *konkurrensmentaliteten* är så stark att den hindrar oss att uppleva livet i dess fullhet, trots att vi nu har både fritid och pengar så att vi skulle ha större förutsättningar än tidigare generationer att göra det.

Det kan vara värt att meditera över hur mycket av dessa företeelser som

beror på att de människor som senare kommer att bli kulturbärande under de så viktiga pubertetsåren tvingas att ensidigt ägna sig åt intellektuella systerställningar. Det kan tänkas att de begåvade ungdomarna skulle bli allsidigare, rikare utvecklade människor, om de under dessa år hade mer tid att ägna sig åt praktiska och estetiska ämnen, att uppleva sig själva och sina medmänniskor av olika kategorier. Det är ju känt, att det ofta är i olika avseenden medelmåttiga elever som hävdar sig bäst under pubertetsåren, medan de känslomässigt rikt utrustade först när de genomlevt denna tid kan göra sig själva rättvisa. Det är därför överhuvud mycket olyckligt, om skolan skall organiseras så att studieresultaten under dessa år blir alltför avgörande för barnens yrkesval och framtid.

## 5 God studiemiljö

De begåvningsmässigt och socialt gynnade eleverna har föga att förlora på att gå i en odifferentierad skola. Att lärarnas undervisning i orienteringsämnen behöver få en mycket konkret karaktär, eftersom flertalet elever har ringa abstrakt begåvning, bör inte ses som en nackdel på detta stadium. Ett vanligt klagomål på undervisningen i realskolorna är ju att den är för abstrakt och därför inte kan väcka tillräckligt intresse och skapa ett tydligt föreställningsinnehåll.

Den odifferentierade skolan betyder mest för de barn som kommer från i olika avseenden missgynnade hem. Hur mycket hemmiljön betyder för skolframgången blir genom forskningen allt klarare. Man finner det

därför tragiskt, om de som kommer från den torftigaste hemmiljön med negativ eller likgiltig inställning till kultur och samhälle under några av sina viktigaste skolår, de år då de är mest beroende av yttre stöd, skall vara hänvisade till en onödigt torftig skolmiljö med lika torftig attityd.

De flesta lärare i folkskolan vet av erfarenhet att det finns många elever som i 4:e och 5:e klass klarar sig ganska bra, som vid begåvningsstest når goda resultat men som sedan under sina sista skolår inte alls gör sig själva rättvisa. Dessa elever behöver i hög grad stödet av kamraters skolintresse för att undervisningen skall bli meningsfull. Det är ett *demokratiskt* intresse att den jämställdhet i fråga om möjligheter som alla numera eftersträvar för de unga inte bara blir en *formell* jämlikhet. Det är också av vikt för både näringsliv och samhälle att så många som möjligt får ut så mycket som möjligt av sin skolgång, och att alla begåvningar tillvaratas och får en positiv attityd till samhället.

Det är givet att differentieringen måste ske någon gång, att skolan någon gång måste anse somliga elever förlorade, fast man vet att de inte utnyttjat sina personliga resurser. För mig är det naturligt att det inte blir förrän i klass 9, när eleverna kommit förbi puberteten. Då har den motoriska oron liksom koncentrationssvårigheterna någorlunda övervunnits och yrkesriktningen har blivit klarare.

Man anför ibland som stöd för en tidig differentiering att de svagaste eleverna alltför mycket måste lämnas åt sitt öde i en odifferentierad klass hur mycket än läraren anstränger sig

att individualisera undervisningen. Det är inget tvivel om att de i särskilda avdelningar skulle få en undervisning bättre tillrättalagd för dem, liksom hjälpklass eleverna ju får. Men om de i färdighetsämnena får tillfälle till särskild träning i det som de bäst behöver, förefaller det som om de i övriga ämnen trivs bättre, är mer intresserade, arbetar mer och iakttar bättre hållning när de går i en ogallrad klass. De får alltså då en för dem mindre väl tillrättalagd undervisning men de får vara tillsammans med begåvade kamrater.

För att undervisningen skall lyckas i klasser med enbart svaga elever måste avdelningarna var mycket små och lärarna specialutbildade, ytterligt förstående och tålmodiga. Den goda kamratpåverkan går eleverna under alla förhållanden miste om. Då man talar om att skapa kurser mer lämpade för svaga elever, glömmer man att under dessa år kamratandan i sådana klasser är så negativ mot skolarbete att det i många fall är omöjligt att hitta på sysselsättningar som kan tänkas intressera dem så mycket att de tycker att det är någon mening med skolan.

## 6 Lärarnas pedagogiska aktivitet stimuleras

De pedagogiska problem som uppstår, då man måste undervisa obegåvade och överbegåvade i samma avdelning, bör åtminstone på litet längre sikt stimulera lärarna till försök med friare arbetsformer som fostrar till aktivitet och självständighet i högre grad än vanlig klassundervisning. Detta arbete kan dock troligen inte bedrivas i någon större utsträckning förrän mera nära

liggande problem inom skolformen klarats av och vi fått fram ytterligare lämplig undervisningsmateriel för ett sådant arbetssätt. I varje fall har inte vår skola presterat några anmärkningsvärda resultat i dessa avseenden. Känslan av att vilja pröva nya metoder är dock allmän. En allvarlig olägenhet är att inget bokförlag kan våga satsa på läroböcker direkt avsedda för odifferentierade klasser, eftersom sådana inom överskådlig tid sannolikt kommer att vara mycket få.

## 7 De bättre eleverna tongivande

Jag har gång på gång återkommit till att de bättre utrustade eleverna i en odifferentierad klass positivt påverkar de svagare. Men finns det inte en risk att de sämre tar överhanden och att deras beteendenormer blir tongivande? Det var ju sådana förmodanden som gjorde att "bättre mans barn" förr i tiden inte fick gå i folkskola utan måste gå i privatskolor. Alldeles kan man inte vifta bort farhågorna. Det sker en påverkan i båda riktningarna.

Vissa erfarenheter från USA tyder på att där befolkningssammansättningen är mycket ensidig, t. ex. i stadsdelar där slummen eller andra socialt efterblivna befolkningsgrupper dominerar, blir det mycket svårt för den kvalitativt överlägsna minoriteten att hävda sig. Men detta senare är väl egentligen bara ett bevis för differentieringens vådor, fastän det här är en *geografiskt* betingad differentiering.

Våra erfarenheter ger vid handen att där det är en normal befolkningssammansättning finns det så pass många genom goda hemförhållanden

självständiga, aktiva, skolpositiva och i kamratkretsen inflytelserika elever att hållningen och ordningen i klasserna i *förvånande liten utsträckning* avviker från vad man är van vid i en urvalsskola. Jag minns att jag tänkte, när jag råkade ut för disciplinsvårigheter under min första termin i en realskola: Hur skulle det gå att bedriva någon undervisning, om man samtidigt också hade verkligt obegåvade och asociala i klasserna? Jag antar att det är sådana farhågor som gör tonen så hetsig hos många lärare, när man kommer in på ämnet odifferentierade klasser. Personligen har jag genom praktisk erfarenhet blivit helt lugnad i dessa avseenden.

För mig är det en källa till tillfredsställelse att ha en odifferentierad klass framför mig och tänka: "Så här hygglig och lätt att handskas med är ett tvärsnitt av ungdomen av i dag i dess svåraste ålder". Visst har en del sina oarter, och vad några lär sig i skolan är inte mycket, och vad man vet om somligas hemförhållanden gör en nästan mörkrädd, men man kan ju tycka om dem och resonera vänskapligt med de allra flesta. Och de accepterar varandra som kamrater nästan allesammans. I en sådan klass kommer kanske ett par stycken att bli alkoholmissbrukare, någon att bli straffad för brott och flera stycken att råka ut för den katastrof som en skilmässa är. I så stor omfattning råkar ju en representativ grupp av omkring 30 personer ut för dessa olyckor. Jag frågar mig ibland: Hur mycket av det som urvalsskolan kan ge skulle man då vara villig att offra, om man vore säker på att nämnvärt färre bleve missanpassa-

de då alla sorters elever ginge tillsammans ett par år längre än som hittills varit fallet i svensk skola? Isoleringen i kulturlösa gäng skulle då motverkas. Hur långt är man skyldig att ta vara på sin broder?

Givetvis behöver man använda mer tid än i urvalsklasser för att få alla eleverna att iaktta vissa yttre hövlighetsformer som är önskvärda för att underlätta sammanlevnaden. Och visst måste man hos några elever överse med betedden som man inte skulle tolerera i en realskola. Men också här dokumenteras hemmens avgörande roll i barnuppfostran. De elever som i hemmen lärt att visa hövlighet och hänsyn fortsätter att göra det, även om en del av kamraterna bär sig drulligt åt. Att under dessa år i högre grad än i någon annan ålder de tongivande kamraternas beteende betyder mer än föräldrarnas tillsägelser understryker endast betydelsen av att låta de bästa få vara med och påverka de övriga. Denna inställning är bara en konsekvens av den tro som ger demokratin dess berättigande, tron att de bästa och klokaste och självständigaste i det långa loppet övar det starkaste inflytandet, om de inte isoleras eller isolear sig från de övriga.

En fara med hårt gallrade klasser i den brytningstid som råder beträffande inställningen till disciplinfrågor är att lärarnas inställning till frågan om de lämpligaste uppfostringsmetoderna kan påverkas i reaktionär riktning. I en normal klass, även odifferentierad, räcker det i regel att man har ett personligt samtal med en syndare för att han skall visas tillrätta. Men i en utgallrad klass där pöbelreaktio-

nen ständigt ligger på lur är en lärare nästan förlorad, om han kommer på kant med klassen. Det är så många han skulle behöva tala personligt med att effekten ständigt motverkas av andan i klassen. Det är då inte underligt, om han i förtvivlan gör ett felslut och kommer fram till att det enda som hjälper är "hårda tag".

Om det är så illa ställt med hållning och disciplin i praktiska klasser i enhetsskolan som man säger, kan jag inte tänka annat än att det så småningom — låt oss säga om 10—20 år — kommer att växa fram en opinion bland lärarna för att organisera klasserna på annat sätt.

## 8 Fördelar för eliten

Då man talar om *nivellerung* inför den utjämning som sker i inställning och beteende då alla lever tillsammans i ungdomen, överskattar man enligt min mening de uppoffringar som måste göras av de tidigare privilegierade. Man bortser helt enkelt från att vi alla är beroende av varandra och att vi måste försöka förstå varandra och samarbeta.

Det är utomordentligt viktigt i en demokrati att den stora massan av röstberättigade medborgare har en positiv uppfattning om värdet av studier och forskning, detta för att alla som i egentlig mening bär upp kulturen skall få bästa möjliga arbetsbetingelser och ekonomiska resurser. Jag frågar mig: "Vad kan det betyda för inställningen i dessa avseenden, om tredjedelen eller mera genom isoleringen från intresserade kamrater kommer att ha upplevt sina tre sista skolår som mer eller mindre meningslösa?"

En stor del av vår intellektuella elit kommer att få uppgifter som chefer och arbetsledare av olika slag. Det är då inte enbart goda teoretiska kunskaper som fordras av dem utan också förmåga att umgås med olika sorters människor och att realistiskt kunna bedöma vad de anställda kan prestera utan att därför behöva gripas av människoförakt. Man har intrycket att svårigheten att samarbeta och ta människor på rätt sätt på våra arbetsplatser ofta är ett stort handicap för många annars utomordentligt kunniga och dugliga människor. I den mån eleverna genom att leva med varandra och vara goda kamrater under pubertetsåren kan uppöva sin samarbetsförmåga och sin människokänedom är det av direkt betydelse för vårt arbetsliv.

Kaka söker maka, och personer med liknande begåvning och intressen söker sig till varandra även i odifferentierade klasser, men gränserna är flytande, och förakt och antagonism mellan olika sorters elever förekommer faktiskt i förvånande liten utsträckning. All *segregation* (för att använda ett ord som fått en tendentiös klang) mellan människogrupper har negativa biverkningar i form av misstro och ovilja, särskilt när en grupp betraktas som överlägsen och en annan som underlägsen.

## 9 God elevtrivsel

Det är ofta omvittnat att skolledan och önskan att så fort som möjligt få sluta skolan är stor i "gallrande" klasser. Det gäller särskilt eleverna i klass

7 och 8. I Österåker har skolledan varit av synnerligen ringa omfattning, och vi har inte kunnat finna någon annan orsak till detta än just att de svagt intresserade inte har isolerats i särskilda avdelningar. Enligt en enkät gjord av skolpsykologen i distriktet var det bara ett fåtal elever som sade sig vilja sluta omedelbart, om de finge möjlighet. Det var också anmärkningsvärt att det var flera i klass 7 än i klass 8.

Man frågade också eleverna om de tyckte det vara bra att alla gick tillsammans, eller om de hellre skulle önskat en uppdelning efter ämnesval. Ett övervägande antal även av tyskläsarna tyckte det vara bra som det var. De tyckte också det var naturligt och bra att de i språk och matematik var uppdelade efter förutsättningar. I 9g var dock åtskilliga tveksamma om vilket system de skulle finna bäst.

Liknande undersökningar skulle vara mycket lätta att anordna i andra skolor. För att man skall kunna dra några slutsatser av dem beträffande elevernas attityd till miljön i skolor av olika struktur måste man undersöka ganska många odifferentierade skolor. Nu kan vi bara konstatera att elevernas trivsel vid *vår* skola är påfallande stor.

## 10 Gott lärarsamarbete

Lärarnas trivsel är också synnerligen god. Jag har redan nämnt den stora enigheten om värdet av försöket med odifferentierade avdelningar. Detta att alla lärarkategorier måste ha alla slags elever i ungefär samma utsträckning gör att de inte i så hög grad har spe-

ciella intressen att tillvarata, och kamratskapet mellan de olika lärarna blir därför synnerligen gott. Hur än enhetsskolan är organiserad måste den ta hänsyn till alla slags elever. I en skola av vår typ kommer varje lärare att på ett mera direkt sätt än där man har särskilda elitavdelningar vårda sig om och känna ansvar för samtliga elever. I längden bedömer man sannolikt inte eleverna lika mycket efter enbart intellektuella kvaliteter.

### 11 Värdefullt för glesbygder

I *glesbygder* skulle accepterandet av odifferentierade klasser 7 och 8 kunna innebära att fler elever fick bo i sina hem under dessa år i stället för att behöva inackorderas i skolhem. Detta skulle betyda att orimligt långa skolskjutsresor i många fall kunde undvikas. Nu håller det på att bli ett axiom att man inte kan ha ett högstadium med ett befolkningsunderlag på mindre än omkring 6 000 människor. Om man nöjer sig med två paralleller i vardera klass 7 och 8 för att få möjlighet till alternativkursuppdelning genom parallellläggning, behöver underlaget bara vara något mer än hälften. Det är egentligen endast för 99 som ett större befolkningsunderlag är nödvändigt.

### Internationella perspektiv

Det vore i högsta grad förmätet att tro att vår organisation av högstadiet bättre än andra tänkbara organisationsformer uppfyller alla de krav som man kan ställa på en högre skola.

Emellertid anser jag att de *problem* jag har belyst är starkt försummade och måste tas med i beräkningen, då man uttalar sig om en skolas värde för eleverna och samhället. Lärarna måste ha både tålmod och fantasi och en smula radikalism för att skolan skall kunna motsvara de starkt förändrade krav som samhället ställer. Forskning och praktiska försök kan sedan avgöra vilken skolform som bäst motsvarar de uppställda målen. Det är inte längre säkert att största möjliga kunskapseffektivitet på kort sikt motsvarar vare sig samhällets eller näringslivets långsiktiga intressen. Både begreppet *bildning* och begreppet *effektivitet* måste i vår tid tas i en ytterst vid bemärkelse.

Vi kan inte heller ensidigt se på vårt eget lands behov. Man möter ibland en oro för att en human skola, som starkt tar hänsyn till behovet av en allsidig personlighetsutveckling kommer att verka hämmande på vår produktionsutveckling, så att vi misslyckas i den internationella konkurrensen. Denna personlighetsutveckling skulle alltså ge de kvalificerade människorna andra intressen än dem som hänger ihop med självhävdelsen inom ett yrkesområde. — Den som säger så betraktar materiell standardstegring enbart som ett självändamål i stället för något som på ett bättre sätt skall hjälpa oss att fylla väsentliga, även andliga behov.

Men resonemanget är i vårt land knappast relevant ens från en renodlat materialistisk synpunkt. För en stormakt som USA kan problemet upplevas så tillspetsat att man kan känna sig behöva uppoffra mycket som man

finner göra livet värt att leva bara för att *överleva* i konkurrensen med en annan omänskligt effektiv stormakt. Men i en sådan värld av tävlan och starka spänningar, vilka när som helst kan ta sig explosiva uttryck, kan man se uppgiften för en liten stat som Sverige att *bevåra* de humana människoideal som man i Västerlandet hoppas på lång sikt skall segra över hela världen. Viktigare än att vi ligger på den absoluta toppen i fråga om produktionssiffror kan det vara att det i vårt land utvecklas mogna människor med tolerans och

samarbetsförmåga, som kan hjälpa till att utjämna spänningarna i världen och vara med att skapa människovärdiga villkor på de delar av jordklotet som snart på något sätt måste få del av teknikens välsignelser, om inte vårt eget välstånd också skall ta en ände med förskräckelse. Att högsta mänskliga och kulturella målsättning och egoistisk nyttoberäkning i tillräckligt vidsträckt bemärkelse sammanfaller är för mig grunden till stark tillfredsställelse och stor optimism — i katastrofhotets skugga.

# SNS SKRIFTSERIE

- BRANSCHRATIONALISERING  
Mening Metoder Möjligheter Pris hft. kr 18: —, inb. kr 22: —
- BEHOVET AV YRKESUTBILDNING I KARLSTAD  
av *Per-Elof Nyström* och *Mans Nerman* Pris kr 6: —
- ATOMARBETET I FJORTON LÄNDER  
av *Eric Rhenman* Pris kr 10: —
- EUROPAMARKNADEN OCH FÖRETAGET  
av *Wilhelm Paues* Pris kr 24: 50
- 9 y I KEMISK OCH METALLURGISK INDUSTRI  
av *Einar Carlsson*, *Carl Helge Hedlund* o. *Gerhard von Hofsten* Pris kr 1: 50
- SJU ÅR AV SKOLREFORMER  
Fakta om skolutvecklingen 1950—1956 sammanställda  
av *Gunnar Helén* Pris kr 6: 50
- GOD ÅRSREDOVISNING — GODA RELATIONER  
av *Gustaf Bondeson* Pris kr 6: 50
- PERSONALTJÄNSTEN I SMÅ OCH STORA FÖRETAG  
av *Sven H. Åsbrink* Pris kr 5: —
- NÄRINGSLIV OCH SAMHÄLLE 2  
En samling föredrag och uppsatser Pris kr 6: —
- INFORMATION PÅ ARBETSPLATSEN  
Sociologiska studier av företagets kommunikationsproblem  
av *Edmund Dablström* Pris kr 14: 50
- MÄNNISKAN I INDUSTRI SAMHÄLLET  
Del I. ARBETSLIVET Pris kr 25: —  
Del II. FRITIDSLIV — SAMHÄLLSLIV Pris kr 25: —  
av *Torgny T. Segerstedt* och *Agne Lundquist*
- TJÄNSTEMÄNNEN, NÄRINGSLIVET OCH SAMHÄLLET  
En attitydundersökning av *Edmund Dablström* Pris kr 14: 50
- TJÄNSTEMÄNNEN OCH DEN INDUSTRIELLA  
OMVANDLINGEN  
En studie av tjänstemannakårens tillväxt inom industrien  
av *Erik Höök* Pris kr 5: 50
- KONJUNKTURER OCH EKONOMISK POLITIK  
Utveckling och debatt i Sverige sedan första världskriget  
av *Erik Lundberg* Pris hft. kr 28: 50, inb. kr 32: 50
- NÄRINGSLIV OCH SAMHÄLLE 1  
En samling föredrag från SNS konferenser Pris kr 7: 50
- DISTRIBUTIONSEKONOMISKA PROBLEM  
En inventering Pris kr 9: 50
- EFFEKTIVITET OCH RÄTTSSÄKERHET  
Ett diskussionsinlägg om statsförvaltningen Pris kr 1: 50
- VINSTDELNING OCH VINSTANDELSYSTEM  
av *Torsten Skytt* och *Sven H. Åsbrink* Pris kr 3: 75
- KONKURRENS ELLER SAMVERKAN  
Ett diskussionsinlägg om kartell- och monopolproblem Utgången
- SVENSK STATSFÖRVALTNING I ARBETE  
av *Gunnar Heckscher*. Andra reviderade upplagan Pris hft. kr 19: 50, inb. kr 23: 50
- FÖRHÅLLET MELLAN FÖRETAG OCH ANSTÄLLDA  
I SVENSK INDUSTRI  
Några jämförelser med amerikanska förhållanden  
av *Charles A. Myers*, Massachusetts Institute of Technology Pris kr 6: 75

Säljs i bokhandeln eller direkt från SNS Sköldungagatan 2, Sthlm Ö.

Tel. 23 25 20. Postgiro 35 62 60.







# Studier och debatt

- 1953: 1 **Anda och trivsel i företaget** av *Torgny T. Segerstedt*  
Sammanfattning av "Människan i industrisamhället. Del I" kr 4: —
- 1953: 2 **Konjunkturpolitik under debatt** av *Ulrich Herz*  
Sammanställning med studiehandledning av professor Erik  
Lundbergs kända verk ..... Utgången
- 1953: 3 **Kvinnor i industriarbete** av *Andreas Lund* ..... kr 4: —
- 1953: 4 **Företaget och pressen** av *Arne Lundmark* ..... kr 4: —
- 1954: 1 **Ändrad företagsbeskattning** ..... Utgången
- 1954: 2 **Automation — del I. De tekniska framtidsutsikterna** .... Utgången
- 1954: 3 **Automation — del II. De ekonomiska och sociala framtids-  
utsikterna** ..... Utgången
- 1954: 4 **Företagsbeskattning och konjunkturer** ..... kr 4: —
- 1954: 5 **Gruppdynamik och ledarskap** av *Joachim Israel* ..... kr 4: —
- 1955: 1 **Företaget och kommunen** ..... kr 4: —
- 1955: 2 **Skola och näringsliv i Sverige och USA** ..... kr 4: —  
Skolreformen och näringslivet. Diskussioner i SNS arbets-  
grupper 1952—1955  
Skola, yrke, samhälle i USA av *Gunnar Helén*
- 1955: 3 **Sverige och världshandeln** ..... kr 5: —
- 1955: 4 **Industrifolk på fritid** av *Torgny T. Segerstedt*  
Sammanfattning av "Människan i industrisamhället. Del II" kr 4: —

Följande årgångar — se omslagets utsida

# Studier och debatt

— SNS populära småskriftserie — presenterar sammanfattningar av större utredningar, uppsatser, redogörelser för småutredningar, konferenser etc. i aktuella ämnen. Minst fyra nummer per år utkommer i serien. Prenumerationspriset är 15 kr.

Tidigare årgångar — se omslagets insida

- 1956: 1 **Näringslivets folk i riksdagen** ..... kr 4:—  
Politiskt intresse — ett företagarintresse av *Folke Petré*  
Industrins, handelns och hantverkets folk i riksdagen 1920—  
1953 av *Lennart Bodström*
- 1956: 2 **Näringslivet planerar för framtiden**  
Föredrag och diskussioner vid företagsledarkonferensen 1956 kr 5:—
- 1956: 3 **Företagsvinster — ett samhällsintresse?**  
En kort orientering om vinsterna och deras plats i det eko-  
nomiska livet av *Göran Albinsson* ..... kr 4:—
- 1956: 4 **Fri handel i Europa**  
Rapport från en arbetsgrupp inom OEEC ..... kr 4:—
- 1957: 1 **Ekonomiska unioner**  
En översikt över den ekonomiska integrationens förutsätt-  
ningar och verkningar av *Staffan Burenstam Linder* ..... kr 4:—
- 1957: 2 **Utbildning av chefer och experter i företagen**  
Föredrag och diskussioner vid SNS konferens i Saltsjöbaden  
februari 1957 ..... kr 5:—
- 1957: 3 **Sverige och Europamarknaden**  
Föredrag och diskussioner vid konferens i Saltsjöbaden  
oktober 1957 ..... kr 4:—
- 1957: 4 **Ideologi för näringslivet?**  
En samling debattinlägg ..... kr 5:—
- 1958: 1 **Växandets ekonomi**  
Föredrag vid företagsledarkonferens i Tylösand juni 1958 kr 5:—
- 1958: 2 **Enhetsskola — mångfaldsskola**  
Debattinlägg av *Lennart Husén* och *Göte Rudvall* ..... kr 6:—

Säljes i bokhandeln eller direkt från SNS, Sköldungagatan 2, Sthlm Ö.

Tel. 23 25 20 • Postgiro 35 62 60.