



LUND UNIVERSITY

Den moderna skolans framväxt

1960-talets förändringar i de gymnasiala skolformerna

Grahn, Magnus; Johansson, Roger; Larsson, Esbjörn; Teke, Hans

2021

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Grahn, M., Johansson, R. (Red.), Larsson, E. (Red.), & Teke, H. (Red.) (2021). *Den moderna skolans framväxt: 1960-talets förändringar i de gymnasiala skolformerna*. (1 uppl.) (Lund Studies in Educational Sciences; Vol. 15). Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

Total number of authors:

4

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

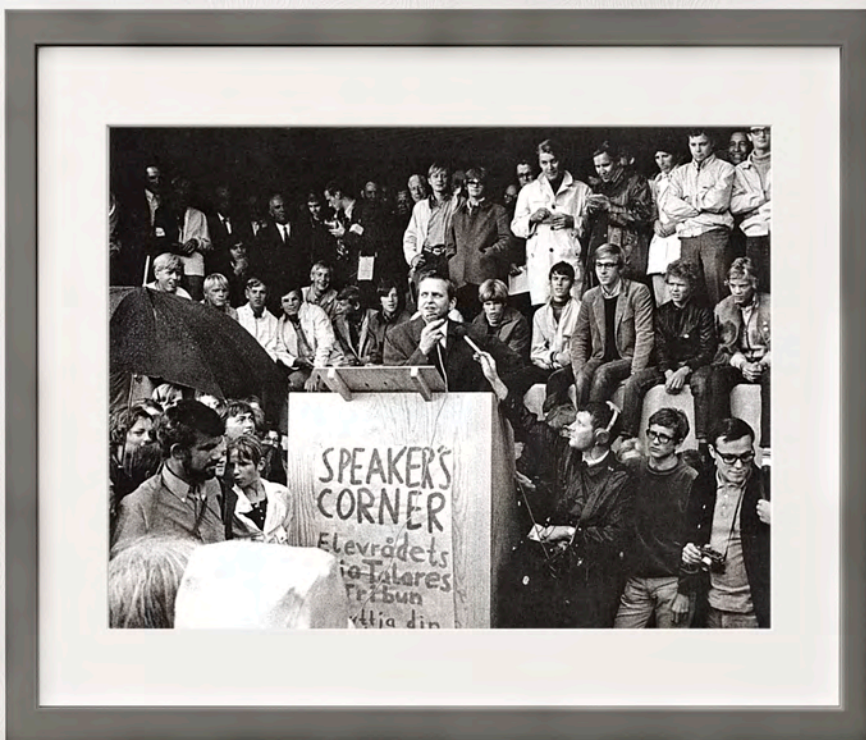
Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



Den moderna skolans framväxt

1960-TALET'S FÖRÄNDRINGAR
I DE GYMNASIALA SKOLFORMERNA

Magnus Grahn

Red: Roger Johansson,
Esbjörn Larsson, Hans Teke

DEN MODERNA SKOLANS FRAMVÄXT

Den moderna skolans framväxt

1960-talets förändringar i de
gymnasiala skolformerna

Magnus Grahm

Red: Roger Johansson, Esbjörn Larsson, Hans Teke



LUNDS
UNIVERSITET

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NR 15

Lund Studies in Educational Sciences kan beställas via Lunds universitet:

www.ht.lu.se/serie/lse

e-post: skriftserier@ht.lu.se

Copyright: Magnus Grahns efterlevande

Institutionen för utbildningsvetenskap
Humanistiska och teologiska fakulteterna

Lund Studies in Educational Sciences nr 15

ISBN 978-91-7895-773-6 (tryck)

ISBN 978-91-7895-774-3 (PDF)

ISSN 2002-6323

Omslag: Johan Laserna

Fotot på framsidan (av Lennart Boberg) visar när Olof Palme inviger Finnvedsskolan och kommer från Värnamo Nyheter 1969-09-06.

Sättning: Media-Tryck

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2021



Media-Tryck är ett svanen-
märkt tryckeri. Läs mer
om vårt miljöarbete på
www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

INNEHÅLL

FÖRORD	7
DEN HISTORISKA BAKGRUNDEN	9
Det moderna i skolan och skolan i det moderna	
Av Roger Johansson	9
De svenska gymnasierna och tillkomsten av gymnasieskolan	13
Av Esbjörn Larsson	13
INLEDNING	17
Disposition	19
Metod	19
BAKGRUND	21
1960-TALET'S GYMNASIALA LÄROPLANER	43
Utredningarna	45
Varför reformera de gymnasiala skolformerna?	49
Läroplanerna	55
Sammanfattning	60
LÄROPLANERNAS GENOMFÖRANDE	63
Metod	66
Långläxor	68
Beting	73
Ett speciellt arbete	81
Sammanfattning	84
FINNVEDSSKOLAN I VÄRNAMO	89
Skolgårdstalet	99
Elevrollen	110
KATEDRALSKOLAN I LUND	119
Byggnaden	121
Arbetsätt	125

LÄROPLANSKRIVAREN GÖTE RUDVALL	139
Drivkrafter	146
Mot en enhetlig skola	147
Fackskoleutredningen	150
Omvänd pyrrhusseger	154
Pedagogiskt uppbrott	158
Sammanfattning	161
REKTORN GUNNAR HILLERDAL	165
Läroplanens hantering	173
Livet efter Finnvedsskolan	182
Sammanfattning	183
LÄRAREN BERIT KRISTENSSON	187
Bakgrund	188
Växtvärk	189
Arkitektur	192
Arbetsformer och arbetssätt	194
Sammanfattning	206
ELEVEN ROLF FREDRIKSSON	209
Sammanfattning och diskussion	232
REFERENSER	235
APPENDIX	251
Intervju med Berit Kristensson	251
Intervju med Gunnar Hillerdal	265
Intervju med Ragnar Falk	275
Intervju med Göte Rudvall	293
Intervju med Rolf Fredriksson	311
FÖRTECKNING, DE INTERVJUER SOM MAGNUS GRAHN GJORDE 2012-2017	323

FÖRORD

När Magnus Grahn avled i oktober 2017 lämnade han efter sig ett rikt och intressant material till en avhandling om 1960-talets förändringar i den svenska gymnasieskolan. I materialet ingick intervjuer med dåvarande skollärare, lärare och elever, inramade av mer eller mindre färdigskrivna texter om vad som skedde i samhället under denna tid, vilka syftade till att spegla gymnasieskolans omvandling. Vi hade lovat Magnus att bearbeta hans manus till en skrift som kunde ges ut, läsas och användas; det är resultatet av detta löfte som nu föreligger i bokform. Av respekt för Magnus och hans intentioner har vi i bearbetningsprocessen sökt bevara hans egen röst i det färdiga resultatet, även om vissa språkliga korrigeringar och komprimeringar har fått göras för att ge full rättvisa åt innehållet. Vi hoppas och tror att detta är en version som han skulle ha varit nöjd med.

Att Finnvedens gymnasium (ursprungligen Finnvedsskolan) i Värnamo och Katedralskolan i Lund står i centrum i denna skrift är ingen tillfällighet, då Magnus växte upp i Värnamotrakten för att senare flytta söderut till Lund. Redan under gymnasietiden började Magnus arbeta som sportjournalist – och utvecklade då den fäbless för ordvitsar som blev hans trevliga signum på Institutionen för utbildningsvetenskap. Så småningom avlade han en gymnasielärarexamen i geografi, samhällskunskap och historia. Han var verksam som lärare i Forsheda, Alvesta och Växjö innan han slutligen tillträdde en tjänst vid S:t Petri skola i Malmö. Magnus fortsatte sina studier och 2011 resulterade detta i en licentiatavhandling, *Möbelrike i tiden*, som handlade om den småländska möbelindustrin, sedd ur ett historiskt och historiedidaktiskt perspektiv.

När Magnus sedan påbörjade doktorandstudier vid Lunds universitet skiftade hans fokus från möbelindustri till gymnasieskola. Han övergav dock inte Småland, utan valde att fortsätta utgå från Värnamo, men nu med tillägg av Lund, i sin undersökning av de förändringar av gymnasieskolan som skedde under 1960-talet. Vi som arbetade nära Magnus vet att det han tyckte bäst om i avhandlingsarbetet var att intervjua människor. Därför har stort utrymme getts till intervjuerna som refereras till i texten och i sin (något redigerade) helhet återges i slutet av boken. Där finns också en förteckning över samtliga de intervjuer Magnus gjorde, även de som han inte hann använda sig av. Samtliga finns tillgängliga i transkriberad form eller ljudform vid Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, för framtida forskning. Vi hoppas och tror att denna skrift, förutom att hedra Magnus minne, ska vara ett viktigt bidrag till 1900-talets utbildningshistoria. Ett stort tack riktas till Magnus fru Lena Eskilsson och hans syster Viktoria Grahns Johansson för översyn och kommentarer till det färdiga resultatet.

Lund och Uppsala i januari 2021

Roger Johansson, professor Lunds universitet och handledare

Esbjörn Larsson, professor Uppsala universitet och handledare

Hans Teke, fil.dr. Lunds universitet, doktorandkollega med Magnus Grahns

DEN HISTORISKA BAKGRUNDEN

Det moderna i skolan och skolan i det moderna

Av Roger Johansson

Det omvälvande 1960-talet bildar ramen för den genomgripande förändring av gymnasieskolan som står i centrum för Magnus Grahns intressanta forskning. Det var en förändring som genomfördes i två steg. Det första togs 1966, medan förändringen fullbordades genom det andra som togs 1971. Därmed hade samhället skapat en enhetlig gymnasieskola redo att möta samtidens ökande behov av välutbildad arbetskraft.

Den tidigare ordningen hade bestått sedan 1928 års läroverksstadga, och diskussionerna om ändamålsenligheten hade pågått sedan Skolkommissionen startade sitt arbete 1946. I Per Olov Qvists *Folkhemmets bilder* betecknas detta lite ambivalenta och försiktiga tillvägagångssätt som kanske utmärkande för svensk efterkrigskultur och det har träffande beskrivits som att backa in i framtiden.¹ Men det svenska samhället kännetecknades också av en mångfasetterad komplexitet, för samtidigt med försiktigheten sker under 1960-talet en i grunden genomgripande omvandling av hela det svenska utbildningsväsendet. Denna förändring skulle snarast kunna svara mot en bild av ett snälltåg i expressfart på väg mot framtiden.

Parallellt med den nya gymnasieskolan skapades med start i en ny läroplan Lgr 62 en enhetlig grundskola för alla elever och som efter försök på ett antal

¹ Qvist 1995.

skolor också snart blev obligatoriskt nioårig. För att bättre svara mot samhällets ökande krav på en högre eftergymnasial utbildning för allt fler, så behövde också universiteten omvandlas från att ha varit en utbildningsinstitution för en liten elit till att bli institutioner för massutbildning. Efterkrigstidens stora ungdomskullar stod nu startklara att ta klivet ut i ett arbetsliv i förändring som till stora delar såg annorlunda ut jämfört med förkrigstidens. År 1968 lade därför Universitetskanslersämbetet ett betänkande, UKAS, som gick ut på att skapa fasta treåriga studiegångar och med skärpta krav på studieprestationer i syfte att öka genomströmningen på universitetet. Förslaget mötte dock starka protester, då många menade att studenternas möjligheter att läsa efter intresse starkt skulle komma att begränsas. Trots protesterna kunde riksdagen med endast ett års fördröjning anta en något modifierad studieordning, PUKAS. Därmed hade universiteten fått studiegångar med ett kommande yrkesliv som mål för studierna och med målsättning om en snabbare genomströmning av studenter.²

Gymnasieskolans omvandling var en del av hela samhällslivets förändring med nya värderingar och med en ny syn på hierarkier och vad man upplevde som föråldrade strukturer. Följaktligen restes också krav på inflytande och på demokratiska reformer inom en rad områden som berörde hela samhällslivet. Flera av kraven hade formulerats redan tidigare under 1950-talet, men hade dämpats och hållits tillbaka av kalla krigets antikommunism. Kraven som formulerats tidigare trädde nu på 1960-talet fram med full kraft och blev tongivande för samtalet i det svenska samhället.³ Så förblev det fram till 1980-talets ingång. Flera historiker har i likhet med Kjell Östberg därför talat om ”det långa sextiotalet”.⁴ Vad var det då som kom att känneteckna samtalet? På vilket sätt förändrades formerna för hur studenter och lärare agerade och handlade och på vilket sätt vidgades ramarna för vad som ansågs acceptabelt? Och hur speglas detta förändrade samhällsklimat i Magnus Grahns forskning om den nya gymnasieskolan?

Plötsligt var det andra frågor som kom i förgrunden. Frågor kring fred, den orättvisa fördelningen av rikedomar, tredje världen och inte minst USA:s krig

² Richardson 1994.

³ Kjell Östberg beskriver vänstervågen. Östberg, Kjell, (2002), *1968 när allting var i rörelse*. Stockholm: Prisma förlag. Parlamentariskt får exempelvis socialdemokraterna fick egen majoritet i valet 1968 vilket blir viktigt som förklaring till hastigheten i de fortsatta reformerna.

⁴ Östberg 2002.

i Vietnam, invasionen i Tjeckoslovakien, men också ett vidgat välfärdsbegrepp kom att binda samman tredjevärldenfrågor med inflytandefrågor och utbildningspolitik under 1960-talet. Också nya former för att föra en debatt och att driva krav synliggörs tydligt i Magnus Grahns 'skolografi'. Det är en fantastisk scen som målas upp av Magnus Grahn vid invigningen av Finnvedsskolan när ministerbanketten på skolan för utbildningsminister Olof Palme uppvaktades av studenterna, och där studentkåren i stället bjöd in Palme till en alternativ och spartansk invigning ute på skolgården, där elever, lärare och samhällsmedborgare bjöds på kaffe och bullar. Än mer tidstypiskt är kanske att Olof Palme antog inbjudan och höll ett spontant tal till gymnasisterna, där han betonade vikten av de nya formerna för samverkan och att den "nu pågående försöksverksamheten måste ses som ett led i en fortgående demokratiseringsprocess".

Händelsen beskriver en tidstypisk och ofta spontan 'aktionism', gärna kombinerad med okonventionella och uppseendeväckande metoder som bröt mot tidigare protesttraditioner och med krav på direktdemokrati.⁵ Men händelseförloppet speglade också något mer. Den var en markering mot vad många upplevde som stelnade undervisningsformer och man ställde nu krav på en demokratisering av kunskapen, vad man upplevde som förlegade traditioner, mot vedertagna konventioner och relationer mellan människor och religionsundervisningen i skolan. Och detta – studenternas deltagande i kunskapsproduktionen och förändrade och ändamålsenliga former för undervisningen i skolan bildar kärnan i Magnus Grahns forskningsprojekt om den nya gymnasieskolan.

Hur kan man då förstå den breda politiska uppslutning som till slut stod bakom reformeringen av gymnasieskolan personifierad i Magnus Grahns bok av den dåvarande rektorn Gunnar Hillerdal? Hillerdal hade en bakgrund som ordförande i Högersnäs ungdomsförbund och var prästvigd när han lämnade docenturen i teologi i Lund, för att senare bli rektor på Finnvedsskolan och aktiv inom kommunpolitiken. Man kan förstå reformeringen utifrån ett uppenbart samhällsbehov, men Magnus Grahn vill också söka en djupare förklaring bakom den breda politiska uppslutningen; i moderniteten som en slags politisk överideologi i tiden bakom något som annars skulle kunna uppfattas som ett socialdemokratiskt/liberalt skolprojekt. Magnus Grahn vill söka en förklaring i en gemensam överideologi i det moderna och menar att

⁵ Se Johansson 2001.

där finns viktiga byggklossar som kan förklara inte endast uppslutningen, utan också formerna och innehållet i gymnasiereformen.

Man kan närma sig det moderna från olika aspekter, men en central tråd i väven är bilden av framtiden som ljus och öppen för ständigt nya framsteg.⁶ En tro på en ekonomisk omvandling och en professionalisering av det vetenskapligt utnyttjande av teknologin kom att utgöra motorn i löftet mot en bättre framtid, ett löfte om en moderniseringsprocess som löpte snabbt – och som en nationell överideologi. Den amerikanske filosofen Marshall Berman pekade också på en viktig aspekt av förståelsen; själva upplevelsen av omvandlingen som en positiv syn på moderniseringen och de nya möjligheter som denna upplevdes öppna.⁷ Historikern Martin Wiklund beskriver idémässigt det sena 1950-talets och tidiga 1960-talets modernitetsdiskurs som en ”rationalistisk socialliberal/socialdemokratisk modernitet.”⁸ Hur kan man förstå detta i arbetet med den nya gymnasieskolan och i det rika intervjumaterial Magnus Grahns redovisat?

Den amerikanska litteraturprofessorn Kristin Ross fångar 1950- och 1960-talets franska samhälle i omvandling med titeln *Fast Cars, Clean Bodies*. Folkfrontens cykel byts mot en Alfa Romeo och vatten mot Palmolive och artiklar om modern renlighet i *Elles*.⁹ Kanske kan man översätta Ross metaforer om fart i *effektivitet* och renhet som *enhetlighet*, begrepp som skulle kunna spegla aspekter av det moderna så som de kommer fram i Magnus Grahns tolkning av 1960-talets nya gymnasieskola.

Den nya, stora och sammanslagna Finnvedsskola som vi möter i Magnus Grahns ’skolografi’ skulle kunna fångas av bilens fart som *effektivitet*. Fart och effektivitet hämtar sin form ur stordrift och rationalitet som en organisatorisk ram och förutsättning för framsteget, medan *renheten* fångar det enhetlighetliga som ett bästa sätt att forma den nya skolan. Tillsammans definierar de två begreppen den nya skolbyggnadens arkitektur och dess innehåll där själva byggnaden blir en kropp för framsteget. Vidare utgör modernitetens tanke på ett bästa sätt och på vetenskapens möjligheter att finna svar också en förklaring, både till ämnestraditionens starka ställning och till det nya pedagogikämnets möjligheter att vetenskapligt visa på en bästa metod för att lära

⁶ Olausson 2014.

⁷ Berman 1987.

⁸ Wiklund 2006.

⁹ Ross 1999.

och söka kunskap. I det modernas jämlikhetstendens kan man också söka både tidens vetenskapsuppror, krav på delaktighet och krav på nya demokratiska former för elever att själva forska så som det bland annat kommer till uttryck i den nya gymnasieskolans grupparbeten, beting och forskningsprojektet i det egna avslutande arbetet. I spåren av denna vetenskapskritik uppstår också andra mer demokratiska relationer mellan lärare och elever, vilket också speglar det moderna samhällets behov av en välutbildad ung generation väl förankrad i demokratiska kunskapsformer, vetenskap och teknik.

I den här boken skriver Magnus Grahn: "Det skulle också ske en pedagogisk förändring, bland annat i form av olika arbetssätt och arbetsformer vilket är en central del i den här avhandlingen". Den förändring Magnus Grahn beskriver var en del av en moderniseringsprocess som löpte snabbt – och också innefattade den nya gymnasieskolan.

De svenska gymnasierna och tillkomsten av gymnasieskolan¹⁰

Av Esbjörn Larsson

De svenska gymnasierna kan spåras tillbaka till 1600-talet då dess roll som sekundär utbildning fastställdes i och med 1649 års skolordning, vilken inordnade dem mellan den grundläggande utbildningen i trivialskolorna och den högre utbildningen vid universitetet. Denna uppdelning bestod sedan med några undantag fram till 1849, då gymnasierna fördes samman med mer grundläggande skolformer. Från och med 1856 kom dessa skolor att benämnas elementarläroverk, vilket 1878 ändrades till högre allmänna läroverk. År 1905 återuppstod sedan gymnasierna som en tydligt avgränsad del av läroverken genom införandet av realskolan som en lägre skolform. I denna form

¹⁰ Texten bygger på Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.) (2019) *Utbildningshistoria: en introduktion* och där anförd litteratur.

levde gymnasierna kvar fram till 1960-talet, då skolformen ombildades; först till nya gymnasiet 1966 och sedan till gymnasieskolan från och med 1971.

De förändringar som genomfördes under 1960-talet kom att i grunden förändra svensk gymnasieutbildning, från att ha varit en tämligen exklusiv utbildning som så sent som i slutet av 1960-talet inte omfattade mer än 12 procent av landets ungdomar i övre tonåren, till en skolform som redan under 1970-talet tog emot en majoritet av svenska flickor och pojkar inom detta åldersspann. Ser man till 1600- och 1700-talens gymnasier var de framförallt avsedda för prästerskapets söner, även om det också förekom att begåvade ynglingar ur allmogen inte bara gick vidare till gymnasiet utan även till universitet. I och med övergång från stånds- till klassamhälle under 1800-talet kom emellertid den nya medelklassens intresse för formell utbildning för sina söner tillsammans med framväxten av en allmänt utbredd folkskola att göra att andelen gymnasister från den arbetande delen av befolkningen faktiskt minskade (från runt 20 procent under första hälften av 1800-talet till knappt 10 procent i slutet av seklet). Därefter ökade andelen lärjungar från arbetarklass sakta under 1900-talets första hälft för att sedan accelerera under efterkrigstiden. Detta gjorde att bland dem som var födda 1934 var det 38 gånger så stor chans att man gick vidare till gymnasiestudier om man tillhörde socialgrupp I än om man tillhörde socialgrupp III. Därefter minskade skillnaderna till 17 gånger för dem som var födda 1948 och 12 gånger för dem som var födda 1953.

Vad gäller elevsammansättningen i övrigt var gymnasierna fram till 1927 endast öppna för pojkar och även därefter fanns det fram till 1970-talet möjlighet för flickor att erhålla motsvarande utbildning vid särskilda flickskolor. Trots detta gick det betydligt snabbare att nå en jämn könsfördelning bland gymnasisterna än att bryta den sociala segregation som präglade svenska ungdomars skolgång. Redan 1949 översteg andelen kvinnliga gymnasister 40 procent och 1965 var det för första gången fler flickor än pojkar som gick vidare till gymnasiet. Detta ledde till att när man 1968 höll studentexamen för sista gången var det fler flickor än pojkar som tog studenten.

Vid sidan om den förändrade elevsammansättningen utgör också undervisningen ett område som förändrats radikalt sedan gymnasiernas tillkomst under 1600-talet. I och med att gymnasierna framförallt syftade till att förbereda för universitetsstudier och prästexamen var undervisningen också ordnad därefter. Fortfarande i början av 1800-talet ägnade man stor del av undervisningen åt ämnen som latin, grekiska, hebreiska och teologi, medan ämnen

som franska och tyska bara lästes undantagsvis. Det var heller inte ovanligt att gymnasiets lektorer var prästvigda och av de sex lektorer som varje gymnasium skulle hålla sig med, var det två som undervisade i teologiska ämnen.

Denna starka betoning av teologi och klassiska språk som gymnasiets huvudämnen kom emellertid att ifrågasättas under 1800-talet, vilket ledde till en minst sagt långdragen strid rörande undervisningens innehåll. Till att börja med handlade kritiken främst om att den undervisning som gavs vid gymnasierna var väl ensidig och inte anpassad för andra karriärvägar än den inom kyrkan. Dess kritiker ville därför öppna upp för mer undervisning i andra ämnen. De som försvarade den klassiska bildningen hävdade dock att den nya undervisning som efterfrågades inte var statens uppgift, varvid de hävdade att gymnasiernas uppgift begränsades till att utbilda präster och blivande ämbetsmän. Detta sätt att argumentera kritiserades dock av dem som ville se skolor som förmedlade en allmän medborgerlig bildning som kunde förbereda för en karriär inom staten såväl som näringsverksamhet.

Vad gällde utbildningens innehåll kom mycket av diskussionerna att kretsa kring de klassiska språkens, och då särskilt latinets ställning. Från att under tidigare århundraden varit ett språk som även användes rent praktiskt kom latinet under 1800-talet att lyftas fram som ett bildningsämne enligt tanken om att latinstudier bidrog till att utveckla gymnasisternas själsförmögenheter. Mot detta ställdes idén att även andra ämnen kunde tänkas ha liknande egenskaper, varvid ämnen som matematik och moderna språk lyftes fram av kritikerna som minst lika viktiga för en ynglings utveckling.

En närmare lösning fick denna fråga först under andra hälften av 1800-talet, då man först öppnade upp för att vid elementarläroverken välja bort de klassiska språken för att sedan i och med 1878 års skollag etablera två huvudspår, en klassisk linje som inkluderade både latin och grekiska (med en halv-klassisk variant med bara latin) samt en reallinje utan klassiska språk men det ett större inslag av matematik och naturvetenskap.

Denna tudelning av gymnasiet i en latinlinje och en reallinje kom sedan att fortleva fram till då 1957, då det även inrättades en allmän linje med fokus på samhällsvetenskapliga ämnen. Under denna period präglades mycket av debatterna rörande undervisningen vid gymnasiet av en kamp mellan naturvetenskap och humaniora. Under början av 1900-talet ökade intresset för reallinjen och i samband med 1905 års läroverksstadga utökades även antalet timmar som lades på de naturvetenskapliga ämnena. Denna utveckling bröts

dock i och med den nya stadga som kom 1933, i vilken särskilt undervisningen i biologi fick stryka på foten. Efter andra världskriget svalnade sedan debatten i och med att den klassiska bildningens företrädare blev mindre framträdande samtidigt som naturvetenskapens plats vid gymnasierna blev mer allmänt accepterad.

Vad sedan gäller utvecklingen under 1960-talet – vilken står i fokus för den här boken – kom realskolan avveckling som ett resultat av 1962 års grundskolereform att göra att de senare delarna av läroverksutbildningen omorganiserades i vad som kallades det nya gymnasiet. Detta var en mycket kortlivad skolform som bara fanns mellan åren 1966 och 1971, och som ersattes av gymnasieskolan, vilken utgjorde en sammanslagning av fackskola, yrkesskola och det nya gymnasiet i enlighet med 1970 års läroplan för gymnasieskolan.

INLEDNING

En skola som tar emot två à tre procent av en årskull är uppenbarligen någonting annat än en skola som får bereda sig att ta mot trettio, fyrtio, femtio procent av en årskull. En skola som förbereder sig för vidare utbildning för ett relativt begränsat antal akademiska yrken är något annat än en skola som skall tillgodose de närmaste decenniernas rikt varierade krav på yrkesutbildning för en arbetsmarknad i ständig förvandling.¹¹

År 1964 framhöll den blivande utbildnings- och statsministern Olof Palme att de gymnasiala skolformerna skulle komma att förändras kraftigt såväl kvantitativt som kvalitativt. I mitten av 1940-talet fanns 7 000 elever i gymnasiernas inledande årsklasser, vilket i mitten av 1960-talet hade ökat till 30 000 elever, och enligt Olof Palme – och experter – var prognosen att minst 50 procent av en årskull 1970 skulle ”vilja ha en relativt teoretisk utbildning på det gymnasiala stadiet”.¹² Kvantitativt växte således antalet gymnasieelever kraftigt, men inte nog med detta.

Palme lyfte nämligen fram ett kvalitativt perspektiv och framhöll att ”utbildningen betraktas som en väg till självförverkligande, till utveckling av personlighet och intressen”.¹³ Inte bara antalet elever skulle alltså öka kraftigt utan även ett nytt arbetssätt med ett större fokus på självförverkligande och Palme var inte ensam om detta synsätt.

¹¹ Skolveckan 1964, s.8–9. Utbildning var tillsammans med utrikespolitik Palmes två största politiska intressen.

¹² Skolveckan 1964, s. 4–5.

¹³ Skolveckan 1964, s. 4.

Sverige stod under 1960-talet alltså mitt i en skola i förvandling när det gällde de gymnasiala skolformerna, men även för barn i åldrarna 7–16 år eftersom en ny läroplan för grundskolan, Lgr 62, hade börjat införas 1962 och sedan successivt under 1960-talet. Det medförde att just 1960-talet blev ett decennium i svensk utbildningshistoria med flera stora förändringar på olika skolnivåer. Det bidrog till att statsmakterna valde att vänta med att reformera yrkesskolan fram till 1971; något som medförde att gymnasiets tre skolformer – yrkesskolorna, det nya gymnasiet och fackskolan – kom under ett och samma organisatoriska tak just 1971. De två sistnämnda, det nya gymnasiet respektive fackskolan, hade redan 1966 fått nya läroplaner, Lgy 65 respektive Lfa 65. I och med Lgy 70 kom gymnasiets tre skolformer alltså under en och samma läroplan.

Gymnasiets olika organisatoriska skolformer hade således förenats i och med Lgy 70. Under 1960-talet hade också utbildningen för barn i 7–16-års-åldern förenhetligats. Det handlade om att förenhetliga den brokighet som kännetecknade svenskt skolväsen fram till 1960-talet, exempelvis i form av folkskolan, realskolan, flickskolan m.fl. vilka således fick namnet Lgr 62.

Det skulle också ske en pedagogisk förändring, bland annat i form av olika arbetssätt och arbetsformer vilket är en central del i den här avhandlingen.

Syfte

Det svenska skolväsendet var således på väg att förändras, inte minst under 1950- och 1960-tal, såväl kvantitativt som kvalitativt sett till utgångspunkten: allt fler elever skulle inte bara gå i skolan utan dessutom studera på ett annat sätt. I den här avhandlingen finns ett mål att avgränsa ytterligare genom att belysa pedagogiska förändringar i 1960-talets gymnasiala skolformer. Syftet är att belysa förändrade arbetssätt och arbetsformer. Förändringarna i 1965 års gymnasiala läroplaner bildar en intressant grund. Syftet med den här avhandlingen är att belysa bakgrunden och förändringarna i främst två av de gymnasiala skolformerna, dels det nya gymnasiet och dels fackskolan. Avhandlingen har avgränsats på flera sätt och ett sådant är att de gymnasiala yrkesutbildningarna inte finns med och ett av skälen är att dessa först läsåret 1971/72 kom in under ett och samma organisatoriska tak i form av Lgy 70.

Disposition

Inledningskapitlet har ett traditionellt upplägg med fokus på genomgång av teori- och metodavsnitt. Därefter följer en genomgång av det som har påverkat pedagogikens historia; i det här fallet med utgångspunkt i avhandlingens syfte. Kapitlet slutar i framväxten av de gymnasiala läroplanerna under 1960-talet: Läroplan för gymnasiet, Lgy 65, och Läroplan för fackskolan, Lfa 65. I därpå följande kapitel följer olika skolografier över Finnvedsskolan i Värnamo och Katedralskolan i Lund. Efter dessa kommer fyra biografier, vilka främst behandlar tiden när personerna i fråga var aktiva, dvs. i mötespunkten mellan 1960- och 70-tal.

Metod

Metodmässigt sett bygger avhandlingen till stor del på intervjuer. Det är alltså kvalitativ metod som utgör grunden, men det finns även del statistik och därmed baseras texten och analys till viss del på en kvantitativ metod. En annan viktig del av underlaget består av arkivmaterial, vilket har såväl kvalitativ som kvantitativ art. Till syvende och sist blir det ändå avgörande hur materialet behandlas, vilket kan betyda att det som vid en första blick har en kvantitativ prägel ändå genom reflektion och analys ändå drar iväg åt det kvalitativa hållet.

Urval

Fokus när det gäller urval är de individer som finns på olika lokala nivåer. Det handlar om elever, lärare och rektorer. Några av de intervjuade får också egna biografier i avhandlingen och det rör sig om rektorn Gunnar Hillerdal, läraren Berit Kristiansson och eleven Rolf Fredriksson. Även rektorn Göte Rudvall har biograferats eftersom han var med och framställde utredningen av Läroplan för fackskolan 65, Lfa65. Därmed fick Rudvall betydelse ur ett statligt perspektiv men även ur ett lokalt perspektiv eftersom han också arbetade som lärare och sedan som rektor på en skola i Österåker utanför Stockholm. Utgångspunkten är det lokala perspektivet men målet är också att i

detta perspektiv finna samband med det regionala och nationella, samt även se hur dessa har påverkats av den forskning som influerade svenskt utbildningsväsende under denna tid.

Utöver detta har intervjuer genomförts med de som var lärare och elever i skolan när 1960- och 1970-talet mötts. De frågor som ställts till dessa lärare och elever har koncentrerats just till 1960- och 1970-talets gymnasiala skolformer. Totalt har ca 30 lärare och elever intervjuats och några av intervjuerna återges i denna avhandling.

Avhandlingens material

Intervjuer utgör en viktig del av materialet i avhandlingen men även annat material och andra källor har använts. Material från det regionala, hur det lokala undersöks utifrån ett regionalt perspektiv, men även ett nationellt perspektiv har tagits i beaktande när intervjupersoner valts ut. Målet har alltså, som sagt, varit att belysa utvecklingen utifrån ett lokalt, regionalt och nationellt perspektiv. Det gäller inte bara intervjupersoner, utan även när material såsom utredningsmaterial, beslutsmaterial och dagstidningar har valts ut. Det betyder att biografier, skolografier och kapitlet om skolutveckling har baserats just på nämnda källmaterial.

BAKGRUND

Den av växelspelet mellan den frågande läraren och den svarande eleven kännetecknade undervisningsmetoden har gammal hävd. Den innebär vanliga att hela klassen lyssnar och deltar i samtalet, s. k. klassundervisning [...] Läraren bör också noga ta till vara de ökade möjligheter som de moderna hjälpmedel medför och ge plats för de aktivitetsbetonade inslag [...] som lätt kan komplettera klassundervisningen.¹⁴

I 1965 års läroplan för gymnasiet placerades elevernas självständighet och aktivitet i centrum. Nämnade självständighet – och aktivitetspedagogik – kontrasterades mot klassundervisning, alltså det som ibland benämns katederundervisning; en metod som enligt citatet ovan har gammal hävd och historia.

Gamla greker

Redan hos de gamla grekerna fanns metodmässiga tankar. Eller kanske ändå inte. Två vägar utvecklades, vilka genom den pedagogiska historien bildat två kontrasterande ideal. Det handlar dels om *vita activa* och dels om *vita contemplativa*. Det förstnämnda betonar betydelsen av att eleverna engagerar sig, är aktiva, och lär sig med hjälp av sinnena. *Vita activa* är mer praktiskt inriktad än *vita contemplativa*, som bygger på det egna tänkandet med fokus på vetenskap, rationalitet och det teoretiska tänkandet. Platon (427–347 f Kr), som prioriterade teori före praktik, var en av de allra tydligaste anhängarna

¹⁴ Skolöverstyrelsens skriftserie 80. *Läroplan för gymnasiet* 1965, s. 34–35.

av *vita contemplativa* medan till exempel Aristoteles (384-322 f Kr) ställde sig mitt emellan dessa två filosofiska ideal.¹⁵

Det är också möjligt att det kritiska tänkandet och den pedagogik som Sokrates (470-399 f Kr) lade grunden till, också har inspirerat många föreläsare. Såväl Sokrates som Platon var dock kritiska till retorik, och förespråkade det egna tänkandet, men detta fick gärna ske med en erfaren lärare som ställde de rätta frågorna. Sokrates betonade vikten av såväl det inre samtalet som dialogen med andra människor, därav dialogpedagogiken. Hans utgångspunkt var dock att kunskapen växte inifrån individen.¹⁶

Medeltid – en annan tid

Föreläsningens historia är lång. Under medeltiden förstärktes den här lärandeformen när biskopar och präster under gudstjänsten stod i sin stol, kateder, och predikade. Inom akademien tog man efter den formen och i frånvaro av tryckta böcker blev den här lärandeformen viktig. Läraren läste före i texten, studenterna läste efter eller skrev ner det som hade sagts – föreläsningsformen fick ett tydligt ansikte. Lärandet förstärktes med illustrationer, aktiviteter och dialog. Uppfinnandet av boktryckarkonsten i slutet av 1400-talet ökade visserligen tillgången på böcker men det dröjde länge innan det stora flertalet studenter hade egna böcker och det bidrog till att föreläsningen blev den dominerade lärandeformen under åtskilliga sekler.¹⁷ Föreläsningsformen uppmuntrade och krävde också ett stort mått av utantillinläring som så länge har präglat lärprocessen. Det går alltså att urskilja en intressant lärprocesskedja i form av låg tillgång på böcker-föreläsning-utantillinläring.

Under medeltiden hade antikens ideal till viss del ändå fallit i glömska och framförallt lästes inte de stora tänkarna på originalspråk utan på latin. Under senmedeltiden återgick man dock till grekiska och idealen föddes på nytt. Framförallt placerades människan i centrum i den idéinriktning som be-

¹⁵ Burman 2014, s. 22–33 och Lundgren 2014 (d), s. 146–147.

¹⁶ Bergstedt & Herbert 2011, s. 6–8; Burman 2014, s. 26–28 och Lundgren & Säljö 2014, s. 29–32.

¹⁷ Burman 2014, s. 60–61 och Karlsohn 2014, s. 46–47.

nämns som renässanshumanism. Fransmannen Michel de Montaigne framhöll till exempel betydelsen av en interaktion mellan kropp och själ, i alla fall om den hela människan skulle skapas.¹⁸

Didaktikens fader

I slutet av medeltiden växte renässansen sig starkare och bidrog till förmoderiteten. En av de större blev Johan Amos Comenius (1592-1670), som har blivit didaktikens fader, inte minst tack vare verket *Didactica Magna* (Den stora undervisningsläran) från 1632. Under 1640-talet var han verksam i Sverige, och han kan ha influerat 1649 års skolordning. Hans idéer stod delvis i kontrast till föreläsningen som undervisningsform och i stället framhölls betydelsen av att låta barnen öva, träna och arbeta på egen hand. Comenius menade också att undervisningen borde ha sin startpunkt i barnens sinnen.¹⁹ Att begreppet didaktik sedan föll i glömska och först under 1900-talets avslutande decennier åter blev aktuellt, utgör en intressant iakttagelse och reflektion.

Begreppsmässigt råder viss förvirring. Amerikanen John Dewey (1859–1952), som beskrivs mer utförligt längre fram, har betytt mycket för den progressiva pedagogiken. Kännetecknande för denna var betoningen av aktivitet före passivitet och en startpunkt i individens begåvning, intressen och erfarenhet. Andra kännetecken var, enligt Dewey, självstudier och ”respekt för aktiviteter som stimulans för inläringen.”²⁰ Formuleringen aktivitetspedagogik används i Sverige men är vanskelig att översätta till engelska. Det är möjligt att *labour school* skulle kunna användas i den engelska språkfären. I tyskan brukas såväl *arbeitspädagogik* som *arbeit schule*, vilka i svensk litteratur har översatts till arbetsskolepedagogik.²¹ Bruket av svenskans aktivitetspedagogik har inspirerats av John Deweys syn på progressiv pedagogik, och i den här texten kommer begreppen progressiv pedagogik och aktivitetspedagogik att användas.

¹⁸ Burman 77–79 och Lundgren (2014 (d), s. 157.

¹⁹ Burman 2014, s. 80–83 och Lundgren (2014 d), s. 160–164.

²⁰ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 135–138.

²¹ Lundgren 2014 (a) s. 43 och Lundgren 2014 (b), s. 84.

Förmodernitet

Vad hände då under de följande seklerna i fråga om samhällsutveckling? Det fanns flera olika vägar inom olika områden och den engelske filosofen John Locke (1632–1704) menade exempelvis att alla människor föds fria, att de inte är belastade med någon färdig personlighet utan ska från födseln ses som ett tomt blad. Det är sedan miljön som gör människan till den hon blir, och med det här synsättet blir sinnena ett viktigt verktyg i läroprocessen.²²

Ett av målen för flera 1700-talstänkare var att människorna skulle bli förnuftiga, fria och allmänt upplysta; något som stod i centrum för flera av upplysningsfilosoferna. Genom frihet på flera olika samhällsområden, inte bara tryck- och yttrandefrihet, skulle människan befrias från det som hållit henne fångad, och frigörelseprocessen blev ett framtidsprojekt och utgjorde därmed förutsättning för ett bättre samhälle. Människans förnuft var ett viktigt redskap i processen. Förnuft, frihet och framsteg bildade inte bara viktiga mål under upplysningen utan samtidigt också medel för att nå samma mål. Under upplysningen betonades också att omgivningen formade individen och genom undervisning kunde människorna utvecklas till nästan vad som helst.²³

En av de upplysningsfilosofer som har betytt allra mest för pedagogikens utveckling är Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Även om hans tankar gällde samhällsutvecklingen i stort, har han även fått mycket stor betydelse i pedagogiska sammanhang. Han var motståndare till traditionella studier och utantillinlärning, och ansåg i stället att barnet skulle få utvecklas utifrån sin egen bakgrund. Rousseau trodde inte heller på muntliga förmaningar utan menade att barnet lär sig bäst genom egna upplevelser och erfarenheter.²⁴ Lärarens roll borde, enligt Rousseau, vara att skapa lärsituationer som skulle uppmuntra till eftertanke och handling vilka skulle frigöra eleven.²⁵ Han

²² Burman 2014, s. 88–91 och Lundgren 2014 (d), s. 146–147.

²³ Burman 2014, s. 91–95.

²⁴ Burman 2014, s. 95–100, Lundgren 2014 (c), s. 56–57.

²⁵ Bergstedt & Herbert 2011, s. 105–107.

²⁵ Burman 77–79 och Lundgren (2014 (d), s. 157.

²⁵ Burman 2014, s. 80–83 och Lundgren (2014 (d), s. 160–164.

²⁵ Burman 2014, s. 88–91 och Lundgren 2014 (d), s. 146–147.

framhöll att ”ge de unga lärdomar i handling snarare än i ord! Vad de kan lära av erfarenhet, bör de inte lära av böcker.”²⁶

Pedagogisk betydelse har även filosofen Immanuel Kant (1724-1804) genom att lyfta fram människans förmåga att tänka själv och hennes förmåga att agera självständigt. Kant betonade det betydelsefulla i att barn lär sig att tänka på ett riktigt och självständigt sätt.²⁷ I samma anda verkade schweizaren Johann Henrich Pestalozzi som i ännu större omfattning än företrädarna framhöll att konkretion och aktivitet är undervisningens viktigaste byggstenar. Pestalozzi ansåg att undervisning ska bygga på handens, huvudets och hjärtats principer, vilket i praktiken betydde skapandet, tänkandet och moralisk fostran.²⁸

”Pedagogikens förste systembyggare”

Han har beskrivits som ”den förste teoretiske didaktikern och som pedagogikens förste systembyggare”.²⁹ Akademikern Johann Friedrich Herbart (1776-1841) och hans idéer – sammanfattade i uttrycket herbartianismen – har senare använts av flera utbildningsfilosofer, och skulle, som vi snart ska visa, utvecklas av John Dewey. Herbart avlöste Kant på lärostolen i Königsberg och ett av de viktigaste bidragen till pedagogikens idéhistoria blev tydliggörandet av två av didaktikens huvudfrågor: ”Vad?” och ”Hur?” Herbart ansåg att både innehåll (vad) och undervisningsform (hur) var viktiga, och han byggde upp en systematisk ordning för lärande. Han tänkte sig även en progressiv metod med de fyra stegen presentation, fria samtal, sammanhängande framställning och självverksamhet som grund. Just det där med självverksamhet är intressant, inte minst med tanke på den här avhandlingens innehåll. Utgångspunkten var att undervisningen skulle skapa intresse, helst med läraren som inspiratör. Att som de senare reformpedagogerna, utgå från elevernas nyfikenhet och verklighet, bildade dock inte utgångspunkt. Herbart gav ändå

²⁵ Burman 2014, s. 91–95.

²⁵ Burman 2014, s. 95–100, Lundgren 2014 (c), s. 56–57.

²⁵ Bergstedt & Herbert 2011, s. 105–107.

²⁶ Rousseau, s. 313. Se också Burman 2014, s. 99 och Hartman 2012, s. 276–280.

²⁷ Burman 2014, s. 107–111.

²⁸ Burman 2014, s. 131–134.

²⁹ Kroksmark 1994, s. 109.

ett viktigt bidrag till lärarnas vardag när det gäller planering, upplägg och genomförande; något som även påverkade den tidiga lärarutbildningen i Sverige.³⁰

Upplysningstidens idéer med förnuft, frihet och framsteg som kompass gav inspiration till det moderna samhällets uppbyggnad.³¹ Det blev en realitet även pedagogiskt vilket bildar utgångspunkt i den här avhandlingen. Frihet tolkas i pedagogiska sammanhang som liktydigt med självständighet, förnuft kopplas ihop med människans förmåga att använda sitt förnuft och framsteg med idén om att bygga en skola för framtiden.

Egen aktivitet

Den tyska Humboldt-traditionen blev delvis en uppföljning av upplysningens ideal och framförallt i form av såväl forskarens som studentens frihet. Wilhelm von Humboldt (1767-1833), och andra nyhumanister, påpekade vikten av bildning och att den processen till skillnad från uppfostran fordrade egen aktivitet. Det krävdes med andra ord ett aktivt subjekt och inte ett passivt objekt; i alla fall om kunskap skulle erövrats och utvecklas.³² Här finns drag av antikens Grekland och dess bildningsideal, *paideia*. Nyhumanisterna framhöll, som konstaterats, vikten av aktivitet; det som under antiken benämndes som *vita activa*.

Nyhumanismen fick även genomslag i Sverige och präglade exempelvis 1825 års utbildningsutredning, Snillekommittén, vars mål var att reformera skolväsendet men som inte gjorde några större avtryck i utvecklingen. Snillekommittén, som samlade landets intellektuella grädda, framhöll i nyhumanistisk anda vikten av bildning och bidrog också till etableringen av försöksläroverket Nya elementarskolan. Där var författaren Carl Jonas Love Almqvist lärare och sedermera rektor mellan 1829 och 1841. Almqvist skrev flera läroböcker samt debattinlägg i Aftonbladet, och pedagogiskt sett argumenterade han för en individanpassad undervisning. Almqvist menade även att skolan skulle bygga på elevernas intresse, vilja att lära sig och dessutom

³⁰ Burman 2014, s. 137–140 och Lundgren 2014 (d) s. 171–176

³¹ Hartman 2012, s. 270–276.

³² Burman 2014, s. 125–130.

inspirera eleverna till att vara aktiva.³³ Kännetecknande för Almqvists individanpassade undervisning blev också den fria uppflyttningen, det vill säga att eleven skulle flyttas upp till nästa årskurs när han själv var mogen för det. En pedagogisk förutsättning för detta var, enligt Almqvist, den växelundervisning med den engelska Lancastermetoden som förebild, vilken byggde på att äldre kamrater skulle undervisa de yngre.³⁴

Växelundervisningen fick genomslag i övriga Sverige och var som allra störst mellan 1822 och 1864. Forskning visar att 1847 återfanns omkring 13 procent av landets elever i en växelundervisningsskola.³⁵ Metodmässigt var det här undervisningssättet inte enhetligt. Enligt ursprungskonceptet, som lanserades av Andrew Bell i Indien och Joseph Lancaster i England, krävdes stora lokaler eftersom de elever som hade kommit längre i sin kunskapsutveckling – benämnda monitörer – skulle undervisa hundratals yngre elever. För svensk del blev det av ekonomiska skäl sällsynt att dessa större lokaler uppfördes. Även om växelundervisningens historia blev kort i Sverige pekar mycket på att metoden bidrog till en förändrad undervisning. Den här metoden kan exempelvis ha bidragit till att skrivförmågan, som i relation till läsförmågan var eftersatt i Sverige, utvecklades och beskrivs också som en av de allra första genomtänkta undervisningsmetoderna i landet. Växelundervisningen användes i socken- och folkskolor men även, som i fallet med nämnda Nya elementarskolan, i den högre utbildningen. Undervisningen var till stor del lärarledd då monitörerna (sekonderade av en lärare) ledde lektionerna, men med inslag av elevaktivitet eftersom eleverna på egen hand bland annat fick möjlighet till att skriva i sanden, på tavlor och på papper.³⁶

Det fanns i vissa fall ett större inslag av självverksamhet i växelundervisningen; i alla fall i de allmänna skolorna i Sverige. Visserligen angav inte handböckerna några anvisningar om metoden men i den forskning som bland annat utbildningshistorikern Esbjörn Larsson har gjort, har det visat sig att självverksamhet förekom i samband med växelundervisning och någon av 1800-talets experter menade till och med att självverksamhet skulle utgöra grund för all undervisning.³⁷ Alltför höga växlar ska dock inte dras av det här

³³ Burman 2014, s. 146–148 och Lundgren 2014 (c), s. 67.

³⁴ Burman 2014, s. 147.

³⁵ Larsson 2014, s. 31–38.

³⁶ Larsson 2014, s. 9–10, 117–146 och 259–268.

³⁷ Larsson 2014, s. 210–211.

men det är ett intressant faktum att källmaterialet anger självverksamhet i samband med växelundervisning.

Det går att analysera det sena 1700-talet och 1800-talet på olika sätt. Ett sådant är att den här utvecklingen öppnade dörren på glänt och banade väg för 1900-talets modernitet. I så fall har Johan Amos Comenius, Immanuel Kant, Johann Friedrich Herbart med flera utgjort inspirationskälla för den progressiva pedagogik som under 1900-talet blev tongivande på flera håll i världen.

Aktivitetspedagogik och progressiv pedagogik

Under 1900-talet fick den progressiva pedagogiken³⁸ ett större utrymme i såväl USA som Europa. Det finns samband mellan utvecklingen av aktivitetspedagogiken i respektive världsdel, även om denna pedagogik tar sig delvis annorlunda uttryck i USA än i Europa. En gemensam nämnare var dock att skolan skulle bidra till att bygga ett nytt samhälle med en läroplan som utgick ifrån barnet.³⁹

En av de pedagoger som har påverkat utvecklingen allra mest är amerikanen John Dewey (1859-1952). Hans progressiva pedagogik utvecklades under en tid när invandringen till USA fortfarande var stor, när ett amerikanskt klass-samhälle tog form och när många invandrargrupper hade svårt att finna en stabil grund i samhället. I det perspektivet ville John Dewey forma en pedagogik som både tilltalade dessa grupper och inkluderade dem i samhället.⁴⁰

John Dewey inspirerades av tysk filosofi; främst av Immanuel Kant, Johann Friedrich Herbart och Friedrich Hegel. Utgångspunkten fanns dels i Herbarts syn på undervisning, dels i Hegels dialektiska filosofi. Deras tankar ifrågasattes men utvecklades också. Dewey berömde exempelvis Herbart för hans genomtänkta och strukturerade syn på utbildning – inte minst när det gällde vad-frågan – men kritiserade också Herbart för att denne försummat elevens aktivitet:

[...] bristen i hans (Herbarts) uppfattning ligger i att den inte uppmärksammat de aktiva och specifika funktioner som finns inom en

³⁸ Andra begrepp som används är reformpedagogik och utbildningsprogressivism.

³⁹ Lundgren 2014 (a), s. 35.

⁴⁰ Lundgren 2014 (a), s. 34–35.

levande varelse och som utvecklas genom den nyorientering och associering som äger rum i samspelet med miljön.⁴¹

Dewey ansåg att Herbart höll fast vid det gamla, det invanda och därmed förbisåg det oväntade, det nya invanda och inte minst elevernas aktivitet.⁴² Dewey menade också att motsatsparen i Hegels dialektik inte alls behövde vara motstridiga. Tvärtom. De skulle i stället interagera och genom detta skapas den helhet och den holistiska grund som bildar bas i Deweys utbildningsfilosofi. Motsatsparen – till exempel i form av individ och omvärld samt teori och praktik – återkommer frekvent i amerikanens texter. En annan dikotomi som Dewey identifierade och som utgör en viktig bas i hans syn på lärande var samspelet mellan det psykologiska och det sociala, eller om man så vill: individens inre och yttre förhållanden. I hans utbildningsfilosofi utesluter dessa motsatspar inte varandra utan är i stället en förutsättning för varandra; ett slags symbiotiskt förhållande. Dewey menade exempelvis att ”utbildning måste börja med en psykologisk insikt om barnets kapacitet, intressen och vanor”, men att lärandeprocessen inte kan stanna vid detta utan även måste omfatta individens sociala relationer, i vilka barnets aktivitet är centralt. I ett kontinuerligt samspel mellan det psykologiska och det sociala blir individens växande och barnets utveckling det centrala.⁴³ Det finns drag av antikens *vita activa* och *vita contemplativa* i Deweys utbildningsfilosofi, och i det här sammanhanget ligger Dewey närmast Aristoteles som dels underströk vikten av sinnenas betydelse i utbildningen, dels betydelsen av teoretisk kunskap. Här finns även beröringspunkter med Michael de Montaignes om att undervisningen syftar till ett samspel mellan kropp och själ för att kunna skapa den hela människan.

John Deweys pedagogik har inte sällan kopplats ihop med *learning by doing*, men även om uttrycket tycks ge en god bild av Deweys syn på lärande, förekommer det ytterst sällan i hans produktion; däremot har han ofta tolkats i anda av detta uttryck.⁴⁴ Hans pedagogiska grundsyn sammanfattas i pragmatism, individualism och dialektik. Utifrån detta identifierades barnets

⁴¹ Dewey 1999, s. 111.

⁴² Dewey 1999, s. 111–112.

⁴³ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 46–48.

⁴⁴ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 16

grundläggande instinkter: tala, tillverka, fundera ut och skapa.⁴⁵ Även om dessa fyra instinkter till viss del handlar om *learning by doing*, formar de en än mer komplex bild än nämnda uttryck, och idéhistorikern Anders Burman anser att John Deweys syn på lärande bättre sammanfattas i *learning by reflective experience*.⁴⁶ Det handlar således inte bara om att göra utan även om att reflektera kring detta görande.

Centralt i Deweys teorier blev alltså även skapande och han varnar för det passiva lyssnandet, som han menade kännetecknade den gamla pedagogiken. Ett ensidigt lyssnande baserat på att det finns en viss mängd förutbestämd kunskap kan till och med hindra läraren från att ta hänsyn till individernas olika talanger och förmågor. Traditionell pedagogik tog, enligt Dewey, enbart hänsyn till det redan kända och stimulerar inte till en växande individ. Istället borde barnet stimuleras till att – som ovan nämnts – tala, tillverka, fundera och skapa.⁴⁷ I ett sådant arbetssätt finns, enligt kritikerna, risken att eleverna lämnas vind för våg. Dewey framhöll dock att det för läraren gäller ”att hitta de förutsättningar som leder till självinstruerande aktivitet, eller inläring, och att samverka med elevernas aktiviteter så att de får inläring som en konsekvens”.⁴⁸ Läraren blir med andra ord den som styr och utvecklar undervisningen men helst i samverkan med eleverna; något som Dewey ansåg väsentligt genom ”att eleverna deltar i planeringen av det som styr deras aktiviteter i inlärningsprocessen”.⁴⁹ Han betonade också vikten av att ta till vara på de erfarenheter som gjorts genom historien och myntade begreppet erfarenhetens kontinuum. De kunskaper och insikter som utvecklats genom tiderna blev viktiga men Dewey ville ”skilja mellan erfarenheter som är meningsfulla från utbildningssynpunkt och sådana som inte är det”. Traditionell utbildning hade i för stor utsträckning förmedlat erfarenheter som inte var meningsfulla och därtill statiska.⁵⁰

⁴⁵ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 81–88.

⁴⁶ Burman 2014, s. 191.

⁴⁷ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 72–79 och 167.

⁴⁸ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 146.

⁴⁹ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 201,

⁵⁰ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 176.⁵¹ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 177.

Det är också det kommunikativa, aktiva, skapande och reflekterande barnet som förbereder eleverna för medborgarskapet i ett demokratiskt samhälle. Dewey ansåg att:

det som talar för den progressiva rörelsen är att den verkar vara mera i samklang med de demokratiska ideal som vårt folk bekänner sig till, än vad den traditionella skolans praxis är, eftersom den är så auktoritär. En annan sak som bidragit till det gynnsamma mottagandet är att dess metoder är mer humana jämfört med den stränghet som så ofta utmärker den traditionella skolans verksamhet.⁵¹

Elevråd och elevdemokrati utgjorde viktiga verktyg för att i skolan utveckla nämnda medborgarskap.⁵² I det här avseendet blev John Dewey normativ, det vill säga väldigt tydlig med vad han ansåg att skolan skulle göra. I andra avseenden har han varit kritisk till den progressiva pedagogiken och menade att undervisningen – i alla fall i vissa undervisningsmiljöer – blev oklar och utan progression.⁵³

John Deweys syn på lärande påverkade europeiskt utbildningsväsende men det fanns också andra influenser. Den europeiska utvecklingen hämtade exempelvis inspiration från tysken Georg Kerschensteiner (1854–1932), vars skola byggde på att aktivitet utgjorde grunden för lärande och benämnde dessa utbildningsinstitutioner som arbetsskolor. Kerschensteiner var emellertid i sin tur starkt influerad av John Dewey. Andra som har inspirerat den europeiska aktivitetspedagogiken är österrikaren Rudolf Steiner och fransmannen Celestin Freinet, vilka båda byggde en skola som utgick ifrån den aktiva eleven.⁵⁴ Det är också möjligt att Maria Montessori (1870–1952) och hennes barncentrerade syn på utbildning, inklusive vikten av barnens självständighet och arbetsfokus, har påverkat den progressiva pedagogiken.⁵⁵

I samma tidsanda som John Dewey verkade även den amerikanska utbildningsfilosofen Helen Parkhurst (1887–1959). Hon ifrågasatte klassundervisningen och förordade istället en individanpassad skola med en hög grad av

⁵¹ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 177.

⁵² Burman 2014, s. 188.

⁵³ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 106–107 och Säljö 2014, s. 308.

⁵⁴ Lundgren 2014 (a), s. 35–37.

⁵⁵ Burman 2014, s. 175–180.

självständighet, vilket utvecklades till Daltonplanen. Den byggde på att eleverna arbetade på egen hand med en på förhand given uppgift som de redovisade först när uppgiften behärskades. I den svenska skolan benämns det här arbetssättet som beting.⁵⁶ Det skulle få stort genomslag i 1960-talets svenska läroplaner.

Pionjärer

I den progressiva utbildningsrörelse som växte fram i USA och Europa under 1900-talet har flera kvinnor fått stor betydelse. På olika sätt påverkade estniskan Hilda Taba, österriskan Elsa Köhler och svenskan Ellen Key den progressiva pedagogiken.

Hilda Taba (1902–1967) bildar en brygga mellan Europa och USA, och det stipendium som Taba 1926 fick från Rockefeller Foundation skulle spela en viktig roll för hennes framtida yrkeskarriär. Under studietiden i USA kom hon nämligen i kontakt med flera av den progressiva reformpedagogikens viktigaste aktörer; bland dem fick John Dewey stor betydelse men även handledaren för Tabas avhandling, William H. Kilpatrick (1871–1965), inspirerade. I centrum för Hilda Tabas pedagogiska grundsyn stod att lärandet skulle vara en dynamisk och interaktiv process, att demokratifostran bestod av att eleverna tillsammans skulle lösa problem och konflikter samt att läroplanerna/stoffet borde vara utformat för att vara effektiva och därmed kunna förfinas och utvecklas genom utvärdering.⁵⁷

Hilda Taba amerikaniserades men frågan är i vilken utsträckning även europeiska idéer påverkade hennes pedagogiska grundsyn. Med tanke på att den tyska kulturen har haft stort inflytande på Estland och att Tabas grundstudier utfördes i hemlandet, är det troligt att hon var välbekant med tysk litteratur. Det finns också uppgifter som pekar mot att Taba var förtrogen med Ellen Key som också sätts i samband med aktivitetspedagogiken. Tillsammans med svenskan Ellen Key har hon i stor omfattning influerat den progressiva pedagogiken. Ur ett europeiskt – och svenskt – perspektiv kan

⁵⁶ Stensmo 2007, s. 256–257.

⁵⁷ Lundgren 2014 (a), s. 38–40, och UNESCO: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/tabae.pdf> (hämtat 2015-01-16).

även Elsa Köhler (1879–1940) nämnas. Hennes avhandling med inriktning mot psykologi lades fram 1926 och utgick från det treåriga barnet.⁵⁸

I Österrike fick Köhlers undervisningsidéer ett blandat mottagande. I hennes skola i Wien uppskattade eleverna hennes tankar medan några lärare inte alls uppskattade denna reformpedagogik och benämnde den ”Zirkus Köhler”.⁵⁹ Hon kom till Sverige 1932 och publicerade 1936 boken *Aktivitetspedagogik*, som utgavs på svenska och anordnade flera seminarier i såväl Sverige som Norge. Under flera år var hon verksam i Göteborg och hennes tankar om exempelvis eleven i centrum och en skola byggd på demokrati uppmärksammades sedan i 1940- och 50-talens svenska skolutredningar. Köhlers liv fick ett abrupt slut i och med att spåren efter henne slutade i ett tyskt koncentrationsläger.⁶⁰

Elsa Köhler hade påverkats av Ellen Keys syn på undervisning. Få svenskar har lämnat så viktiga bidrag till den pedagogiska historien som Ellen Key (1849–1926) och en bidragande orsak är hennes bok *Barnets århundrade* som kom ut 1900. Precis som titeln antyder, precis som hos Rousseau och precis som hos Hilda Taba bildar barnet utgångspunkt i Ellen Keys pedagogiska grundsyn. Boken översattes till dussinet olika språk och fick särskilt stor spridning i tyska språksfären, där den trycktes upp i åtskilliga upplagor. Ellen Key var inte akademiskt skolad, men arbetade som lärare i 20 år och blev både kritiserad och uppskattad av sin samtid. Hennes kritiska grundhållning stötte på patrull i den svenska kultureliten och pedagogiken ifrågasattes. Antagonisterna ansåg att synen på undervisning i allt för stor utsträckning byggde på att vägen fram till kunskap bestod av glädje, njutning och lättja; samtidigt som dessa kritiker hade sin utgångspunkt i plikt, tvång och till och med tukt. Ellen Key blandade sig dock inte i debatten utan betonade i andra sammanhang att det inte alls behövde finnas någon motsättning mellan glädje och plikt.⁶¹

Barnet stod alltså i centrum och i likhet med John Dewey utgick Ellen Key från den växande individen. I sin biografi om Ellen Key konstaterar Ronny Ambjörnsson att ”hon ansluter till tankar som framfördes av John Dewey”

⁵⁸ Karlsson 1998, s. 149.

⁵⁹ Karlsson 1998, s. 37.

⁶⁰ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 29–30 och 36; Lundgren 2014 (a), s. 36 och 40.

⁶¹ Burman 2014, s. 166–167 och Stafseng 1996, s 11–30.

men att det är osäkert i vilken utsträckning hon hade studerat Dewey. Ambjörnsson menar att det är "rimligast att se Key och Dewey som skott på samma stam".⁶² Det finns, som vi snart ska upptäcka, åtskilliga likheter mellan dessa två reformpedagoger. I hennes pedagogiska grundsyn – inspirerad av bland annat Rousseau – blev individualitet, valfrihet, helhet och självständighet centrala begrepp.⁶³ Key ville "planlägga undervisningen så, att det livaktiga självstudiet under lärarens ledning blir det vanliga."⁶⁴ Samtidigt skulle lärarens föredrag bli det ovanliga, detta för att – som Key framhöll i en kapitelrubrik i *Barnets århundrade* – undvika "själamorden i skolan".⁶⁵

Hon ville att framtidens skola skulle vara en spegel av det som människan möter i samhället. I denna skola skulle eleverna få ägna sig åt undersökande verksamhet, reflektion och dialog, men även med inslag av katederundervisning. Målet för kunskapssökandet var i likhet med antikens Grekland bildning och Key menade – precis som den samtida Dewey – att skolan hade till uppgift att fostra demokratiska samhällsmedborgare, i vilken samkänsla, jämlikhet och solidaritet blev nyckelord.⁶⁶ Till skillnad från Rousseau utgick Key ifrån att även flickor skulle gå i skolan och hon tänkte sig en gemensam skola för båda könen. En samskola för pojkar och flickor skulle förändra samhället på flera områden och till och med kunna reformera det parallellskolesystem som rådde i Sverige.⁶⁷ Tankarna kring denna samskola i Sverige realiserades fullt ut 1962 under benämningen grundskola.

Aktivitetspedagogiken har ifrågasatts, inte minst i USA där John Deweys undervisningsfilosofi kritiserades för att vara relativistisk med en avsaknad av fasta kunskaper. Kritiker har också menat att "flumpedagogiken" har sin grund i Deweys syn på utbildning.⁶⁸ En av belackarna var den tysk-amerikanska filosofen Hannah Arendt (1906–1975), som såg med skepsis på *learning by doing* och tanken att man bara kan lära sig de saker som man själv utför. Arendt ansåg också att det hade blivit för mycket görande och lek i skolan på bekostnad av lärande och arbete. Hon framhöll att den progressiva

⁶² Ambjörnsson 2012, S. 210.

⁶³ Key 1996, s. 184–192.

⁶⁴ Key 1996, s. 188.

⁶⁵ Key 1996, s. 184. Se även s. 188.

⁶⁶ Burman 2014, s. 168–169.

⁶⁷ Key 1996, s. 186–188.

⁶⁸ Säljö 2011, s. 172–176.

undervisningsteorin à la Dewey till och med hade förstört det amerikanska utbildningssystemet.⁶⁹ Man kan säga att Hannah Arendt i stor utsträckning hyllade antikens *vita contemplativa*-ideal och föraktade *vita activa*.

Även i Sverige debatterades aktivitetspedagogiken och i en bok från 1931 kritiserade Rudolf Anderberg, professor i psykologi, den nya skolan med den fria pedagogiken. Han ansåg bland annat ”att den nya skolan lägger mindre vikt vid kunskap än vid individens anlag”.⁷⁰ Vidare kritiserade Anderberg den nya pedagogiken för att i alltför stor utsträckning ensidigt betona självständigt och eget arbete på bekostnad av ”kunskapstillägnandet”. Anderberg ansåg också att även självständig verksamhet – precis som den lärarledda verksamheten – kan bli ensidig. Han framhöll även att ”utan de många kunskapsmomenten fås icke någon utveckling av det självständiga tänkandet”.⁷¹

Anderbergs kritik togs senare upp av Alf Nyman professor i filosofi vid Lunds universitet, i boken *Begåvningarna och samhället* från 1942. Inspirerad av Anderberg beskrev Nyman den nya pedagogiken i termer av lågtryckspedagogik och frihets- och lekpedagogik. Nyman kritiserade, såsom han uppfattade, lärarens svaga och passiva roll i den moderna skolan och menade polemiskt att snart skulle lärarna inte ha tillträde till klassrummet.⁷²

Inspirerade av Dewey

Samtidigt har andra pedagoger lyft fram samspelet mellan tänkandet och görandet. Schweizaren Jean Piaget (1896-1980) är mest känd för sin stadieteori som i korthet bygger på att barn har förmåga att lära sig olika saker vid skilda åldersperioder. Lärandet skulle sedan anpassas till dessa stadier och perioder. Piagets teori byggde mycket på hur barn tänker, alltså på det kognitiva. Han framhöll den egna aktivitetens betydelse för lärandet, och samspelet med andra människor. I likhet med Dewey placeras barnet, dess tänkande och aktivitet i centrum. Piagets pedagogik har kritiserats för att den tonar ner

⁶⁹ Burman 2014, s. 219–222.

⁷⁰ Anderberg 1931, s 3–4.

⁷¹ Anderberg 1931, s 103–104.

⁷² Nyman 1942, s. 27–30.

lärarens betydelse i läroprocessen samt att stadieteorin utgick ifrån västerländskt synsätt och inte heller i tillräcklig omfattning tog hänsyn hur utvecklingen skiljer sig åt mellan individer.⁷³

Rysen Lev S. Vygotskij (1896-1934) byggde vidare på Piagets idéer men ansåg att samspelet mellan människor hade mycket större betydelse än det rent kognitiva. Vygotskij ansåg med andra ord att en fruktbar utveckling skedde i ett sociokulturellt sammanhang. Vygotskij och Piaget kan tyckas bygga på samma idéer men en viktig skillnad är att den senare till stor del såg till individen och det egna arbetet som utgångspunkt för lärandet, medan Vygotskij betonade omgivningen, exempelvis läraren, som motor i processen. I motsats till flera pedagoger i upplysningens kölvatten underströk Vygotskij hur viktigt det var att inte lämna barnen i fred utan att i stället finnas till hands för att stimulera, utveckla och hjälpa till med det som barnet inte klarar av på egen hand. I det här sammanhanget hade Vygotskijs utbildningsfilosofi flera likheter med Deweys eftersom båda framhåller att kunskap växer fram ur ett samspel mellan individ och omgivning.⁷⁴ Vygotskij influerades också av Karl Marx och dennes verksamhetsbegrepp, som byggde på att individens verksamhet skapar människan.

Avtryck i svensk skola

Hur påverkade då den progressiva pedagogiken svensk utbildningspolitik? 1940 tillsattes en utredning som noggrant analyserade svenskt utbildningsväsende. Den utredningen blev färdig först 1946, och då hade redan 1946 års skolkommision igångsatts; inledningsvis med Tage Erlander som en av ledamöterna. En annan ledamot i denna politiskt tillsatta kommission var Alva Myrdal vilket skulle få konsekvenser för svensk utbildningspolitik. Skolkommisionen fastslog att skolans pedagogik var av medeltida karaktär och med ett starkt inslag av traditionalism, och betonade i stället att ”den demokratiska skolans uppgift är att utveckla fria människor.” Skolkommisionen kritiserade katederundervisning à la frågor-svar-metoden, i alla fall om den bedrevs allt för ensidigt. I stället uppmuntrades sådana arbetsmetoder som stimulerade elevernas självständighet, kritiska sinnelag och lust att arbeta på egen

⁷³ Burman 2014, s. 204–209 och Säljö 2014, s. 276–287. ⁷⁴ Burman 2014, s. 209–213 och Säljö 2014, s. 297–307.

⁷⁴ Burman 2014, s. 209–213 och Säljö 2014, s. 297–307.

hand. Självtändighet är ett vanligt förekommande ord i utredningen och Skolkommissionen betonade att ”en av skolans viktigaste uppgifter är alltså att lära eleverna arbeta självständigt och metodiskt”. Texten kännetecknas av en flitig användning av det inte särskilt förpliktigande hjälpverbet bör medan det mer tvingande ska/skall är betydligt mer sällsynt i texten.⁷⁵ Skolkommissionens kanske allra tydligaste förslag var införandet av en enhetsskola; den som med hjälp av 1957 års skolutredning såg till att grundskolan etablerades 1962. I såväl 1962 års läroplan för grundskolan, Lgr 62, som 1965 års läroplan för gymnasieskola, Lgy 65, lyftes demokrati, självständighet, frihet och aktivitetspedagogik fram.⁷⁶ Den progressiva pedagogiken fick genomslag i 1960-talets svenska läroplaner, såväl i grundskolan som i gymnasieskolan och fackskolan⁷⁷. Utredningsdirektivet angav att samma sorts pedagogik gällde för dessa tre skolformer, och fackskolans läroplan får här stå som exempel på den centrala roll självständighet spelade i de tre skolformerna:

Till den allmänna utbildning som fackskolan bör meddela hör – utöver den tidigare nämnda arbets- och studieföstran som gör eleverna kapabla att arbeta självständigt, att kritiskt pröva och granska – även vana att kunna utnyttja och samordna fakta, arbetssätt och metoder från olika ämnesområden för lösandet av aktuella uppgifter och problem.⁷⁸

Varför fick den progressiva pedagogiken ett så stort genomslag just i Sverige? Först och främst konstateras att den här undervisningsformen även genomfördes i bland annat Tyskland, Sovjetunionen och Österrike. John Deweys utbildningsfilosofi blev redan i början av 1900-talet känd i Europa och i Sverige. På Sveriges allmänna folkskollärareförenings kongress 1907 höll dess ordförande Fridtjuf Berg⁷⁹ ett anförande som tog upp betydelsen av John

⁷⁵ SOU 1948:27, s 1–6 och 26–27.

⁷⁶ Burman 2014, s. 194; Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 87–93 och SOU 1963:42, s. 428, 846–847 SOU 1963:50, s 38–44, 732–733.

⁷⁷ Fackskolan var den gymnasiala skolform som hade växt fram i 1957 års skolutredning och i fackskoleutredningen 1963. Fackskolan fick, precis som det nya gymnasiet, en egen läroplan 1965 och sjösattes sedan hösten 1966.

⁷⁸ SOU 1963:50, s. 44.

⁷⁹ Ecklesiastikminister i Sverige 1905–1906 och 1911–1914 samt inte minst förespråkare för en bottenkola (enhetsskola/grundskola).

Deweys tankar. Flera av Deweys arbeten publicerades också på svenska. Utöver detta inspirerade, som nämnts, bland annat tysken Georg Kerschensteiner och österrikiskan Elsa Köhler utvecklingen i Sverige. Till följd av andra världskriget minskade emellertid den tyska påverkan i Sverige och i stället tilltog anglosaxiska idéströmmar. Makarna Alva och Gunnar Myrdals influerade i stor utsträckning svensk politik under några decennier i 1900-talets mitt, och en stipendieresa till USA 1929 inspirerade 1941 till boken *Kontakt med Amerika*. I boken lyfte de fram skolans viktiga roll och i Myrdals pedagogiska syn blev självständighet, individualism, samverkan, grupparbete och social fostran nyckelord.⁸⁰ Myrdals konstaterade bland annat att ”1897 började [...] John Dewey i Chicago den konsekventa arbetsskolerörelse som senare ryckt de pedagogiska reformatörerna i alla länder med sig”.⁸¹ Frågan är i vilken omfattning Alva Myrdal tog med sig Deweys idéer till 1946 års skolkommission.

Det svenska utbildningsväsendet reformerades således efter andra världskriget. Det finns en parallell till den amerikanska skola som John Dewey ville förändra med startpunkt från 1800-talets slut eftersom det i båda fallen handlade om samhällen i omdaning, om än på olika sätt. En förbättrad infrastruktur bidrog till att stad och landsbygd närmade sig varandra i Sverige; något som underlättade studiemöjligheterna och medförde att allt fler ungdomar kunde transportera sig till de större orterna, där läroverken fanns. Den goda ekonomiska utvecklingen i Sverige efter andra världskriget brukar anges som en annan orsak till att allt fler gick i skolan allt längre genom att föräldrarna hade ekonomiska möjligheter att sätta barnen i utbildning. Föräldrarnas vilja att deras barn ska få möjlighet till det som de aldrig fick, det vill säga studera, skulle kunna vara en annan förklaring. Forskningsrapporter lyfte också fram att det fanns grupper som hade goda förutsättningar för högre studier och dessa grupper, benämnd begåvningsreserven, skulle kunna lämna såväl kvantitativa som kvalitativa bidrag till både utbildningssystemet, näringsliv och offentlig förvaltning. Det efterfrågades också krav på bättre utbildad arbetskraft; en efterfrågan som ett bättre utbildningssystem skulle kunna erbjuda. 1940-talets stora barnkullar satte också press på utbildningssystemet då barnkullarna mellan 1943 och 1949 blev bland de allra största i svensk nativitets-

⁸⁰ Burman 2014, s. 191–192 och Hartman, Lundgren, & Hartman 2004, s. 24–33.

⁸¹ Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 34.

historia. Det går inte heller att bortse ifrån ideologiska drivkrafter, dels genom att man ville kontrastera andra världskrigets mörka krafter och dels i form av den demokratiska skolning som också var central i John Deweys progressiva pedagogik.⁸²

Vilka drivkrafterna nu må vara, satte de ändå en stor press på det svenska utbildningssystemet eftersom helt nya grupper – och klasser – med helt andra studie(o)vanor efterfrågade utbildning. En utgångspunkt blev att katederundervisning inte var den bästa metoden för dessa grupper; att sitta och lyssna en längre stund skulle helt enkelt inte vara en fruktsam läroprocess för barn och ungdomar från studieovana hemförhållanden. Andra undervisningsmetoder skulle också kunna motverka den sociala snedrekryteringen och därmed erbjuda en skola för alla. I detta perspektiv riktades blickarna mot aktivitetspedagogiken.

Beteendevetenskap

Timingen blev emellertid inte den allra bästa. När den svenska skolan efter andra världskriget förändrades med John Dewey som inspiratör, hade intresset för den progressiva pedagogiken redan svalnat i USA, inte minst beroende på att flera uppfattade progressivismen som en pedagogik med dragning åt den politiska vänstern, vilket inte blev särskilt gångbart i Kalla krigets USA.⁸³ De internationella trenderna hade tagit en annan inriktning och en sådan väg var behaviorismen, som bygger på att yttre stimuli leder till ett visst beteende. I utbildningssammanhang medförde detta att man genom vissa metoder kan få ett visst resultat och genom metoden stimuleras individen i en viss riktning. Ett paradigmskifte med en förskjutning från kvalitativt till kvantitativ forskning noterades, och behaviorism, som ofta baserades på kvantitativa mätmetoder, passade väl in i det nya paradigmet.⁸⁴

Den kvantitativa och positivistiska trenden går också att sätta i samband med teknik. Historiskt sett finns det ett samband mellan teknik och utbildning. Tekniska hjälpmedel såsom kilskrift, pennor, bilder, boktryckarkonsten, overhead-apparater och datorer har genom tiderna bidragit till pedagogisk förändring. Skolans kraftiga expansion efter andra världskriget ställde

⁸² Lundgren 2014 (c), s. 89–97.

⁸³ Broady 1981, s. 94–95.

⁸⁴ Burman 2014, s. 200–204.

också krav på effektivare metoder och under 1960- och 70-tal växte sig undervisningsteknologin starkare. Med teknologi avsågs inte enbart apparater och maskiner utan allehanda hjälpmedel, och avsikten var att dessa nya metoder dels skulle ge möjlighet till individualisering och dels avlasta läraren från tidsödande övningar såsom inövning, repetition och drill. I Sverige utvecklades olika former av undervisningsmaterial, varav IMU-materialet (*Individualiserad Matematikundervisning*) fick stor betydelse. Övningshäfte och repetitionsfrågor blev inte helt ovanliga inslag i den svenska skolan. Undervisningsteknologin sattes också ofta i samband med behavioristisk metod och förarbetet till Lgr 80 byggde på just behaviorism då det fanns en uttrycklig vilja att alla mål i denna läroplan skulle vara ”objektivt” mätbara. Under 1960- och 70-tal utvecklades en annan undervisningsteknologi i Sverige, då radion och TV gjorde sitt intåg i klassrummen. Ungefär samtidigt etablerades tankar på hur datorer skulle kunna effektivisera undervisningen, och under de två senaste decennierna har Internets intåg bidragit till en stark tilltro till undervisningsteknologi.⁸⁵

De två senaste läroplanerna för den svenska ungdomsskolan 1994 och 2011, har delvis gått i en annan riktning. I utredningen Skola för bildning (SOU 1994:92) som låg till grund för Lgr 94 och Lpo94 var viljan att begreppet lärande och inte inläring skulle användas eftersom det sistnämnda enbart handlade om utifrån kommande impulser; något som kan ses som en kritik mot behaviorism och motivet var att ”kunskap är inte kognitiv [...] kunskaper finns i situationer, i mänsklig praxis och i kroppen”. I nämnda utredning tydliggjordes också de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet samt att dessa fyra skulle bygga på varandra och dessutom samspela.⁸⁶

Det är också möjligt att internationella organisationer såsom UNESCO, OECD, IEA⁸⁷ och EU har stimulerat en internationell homogenisering av utbildningspolitiken. Sett till vår världsdel kan en europeisering skönjas och denna har inte sällan haft kvantitativa förtecken med ett allt större fokus på statistiska data. Lissabon-fördraget från år 2000 slog fast att EU-området skulle bli bäst i världen vad utbildning beträffar och vägen till detta mål skulle gå via en harmonisering av utbildningspolitiken. Även om mer fortfarande

⁸⁵ Lundgren 2014 (e), s. 97, 207, och Lundgren 2014 (f), s. 231–244.

⁸⁶ Skolverket 1997, s. 26–34.

⁸⁷ International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

skiljer än förenar EU-staternas nationella utbildningsstruktur, finns ändå en tendens till just europeisering när det gäller utbildning.⁸⁸

Nyliberalismens intåg i slutet av 1980-talet spillde också över på utbildningspolitiken och med New Public Management (NPM) kom krav på en effektivare skola, vilket i Sverige följdes av utbildningsreformer såsom kommunalisering, avreglering och resultat- och målstyrning; något som ställt större krav på mätbarhet i en kvantitativ anda. Kritikerna menar att NPM och andra reformer har lett till en avprofessionalisering av lärarkåren genom att denna yrkesgrupp inte får ägna sig åt det huvudsakliga uppdraget, det vill säga undervisning, utan i stället arbeta med uppgifter som ska legitimera skolverksamheten. Det kan exempelvis handla om uppgifter som hänger ihop med den tidigare nämnda europeiseringen men även förhållningssätt till styrdokument.⁸⁹

Frigörelse

En annan utvecklingslinje består av den kritiska pedagogiken, bland annat företrädd av den brasilianske pedagogen Paolo Freire (1921-1997). Marxisten Freire menade att utbildning är det viktigaste verktyget för att uppnå ett jämlikt samhälle. Utgångspunkt var att teori måste samverka med praxis och handlande samt att lärandet måste starta i individen och det sociala sammanhanget. En sådan pedagogik – inte ett passivt lyssnande – leder till att individerna blir medvetandegjorda och leder i nästa steg till frigörelse från det förtryck som inte minst rådde i den fattigare delen av världen. Paolo Freires kritiska pedagogik, som har likheter med Deweys utbildningsfilosofi, fick efterföljare, inte bara i Latinamerika utan även i Afrika och Europa. I dess kölvatten har under senare årtionden den normkritiska pedagogiken tagit form; ett synsätt som bygger på ett tydliggöra glömda grupper, berättelse och traditioner.⁹⁰

En liknande rörelse, som också ifrågasatte rådande pedagogiska rön, är Escuela Nueva. Den utvecklades i Colombia på 1970-talet, sätter barnet i centrum och bygger – inspirerad av John Dewey – på att eleverna lär sig bäst

⁸⁸ Nordin 2014, s. 141–155 och Nordin & Sundberg 2014, s. 11–15.

⁸⁹ Liberg 2014, s. 352–353 och Stenlås 2011., s. 14–15.

⁹⁰ Burman 2014, s. 233–238.

genom erfarenhet. Escuela Nueva har avsevärt minskat antalet avhopp från skolan och har uppmärksamrats av FN.⁹¹

Epilog

Vi kan konstatera att den aktivitetspedagogik som utgör fokus i den här texten, i alla fall påminner om *vita activa*; precis som katederundervisningen har vissa likheter med *vita kontemplativa*. Att påstå att dessa lärandeformer har utvecklats direkt från antiken är dock en annan sak. De båda begreppen fungerar ändå som ett pedagogiskt redskap som hjälper till att strukturera olika typer av information.

I det sammanhanget bildar upplysningen och dess medel och mål med människans förnuft, frihet och framsteg en milstolpe och kompass för kommande pedagogiskt tänkande. Vi har också sett den stora betydelse som Johann Friedrich Herbart har haft och det går inte heller att bortse ifrån John Deweys påverkan när det gäller utformningen av den progressiva pedagogiken. Det har redan antytts att han influerade utformningen av den svenska skolans förändring och framförallt 1960-talets läroplaner. I nästa kapitel kommer analysen av dessa läroplaner att fördjupas ytterligare.

⁹¹ Fundación Escuela Nueva: <http://www.escuelanueva.org/portal/en/escuela-nueva-model.html> (hämtad: 2015-03-02 och The New York Times: http://www.nytimes.com/2015/03/01/opinion/sunday/make-school-a-democracy.html?emc=edit_tnt_20150228&nlid=49446293&tnemail0=y&_r=2 (hämtad: 2015-02-28.

1960-TALET'S GYMNASIALA LÄROPLANER

De studier av 1960-talets läroplaner, för det nya gymnasiet och fackskolan, som jag bedrev i ett tidigt skede av detta avhandlingsarbete, påverkade inriktningen och mynnade sedan ut i frågeställningar om varför läroplanerna utvecklades som de gjorde, de olika arbetssätten, vilken betydelse arbetssätten fick för elevrollen och förhållandet mellan aktörerna på nationell, regional respektive lokal nivå. I det här kapitlet kastas pannlampans sken främst på de olika arbetssätten och konsekvenserna för elevrollen.

Efter andra världskriget utvecklades det svenska utbildningsväsendet dramatiskt, framförallt kvantitativt. Intresset för utbildning blev stort och antalet elever som tog realexamen växte från 7005 till 27 968 under åren 1940 till 1960. Under samma tidsperiod ökade antalet studentexamina från 3839 till 9136. Och det skulle komma mera, eftersom antalet elever på gymnasiet mer än tredubblades under 1960-talet.⁹²

Varför denna kvantitativa utbildningsexplosion och kan även en kvalitativ förändring identifieras? Hur såg i så fall den kvalitativa förändringen ut? Låt oss inledningsvis backa tillbaka i historien för att förklara varför de gymnasiala skolformerna förändrades. Vilken betydelse fick exempelvis 1940-talets stora utredningar på utbildningsområdet? Eftersom föreliggande avhandling fokuserar arbetssätt och undervisningsformer, koncentreras texten till just dessa utbildningsområden. Innan orsakerna till de gymnasiala skolformernas

⁹² Richardsson 2010, s. 92. Notera att utvecklingen på 1960-talet inte omfattar eleverna i vare sig yrkesskolan eller fackskolan.

förändringar på 1960-talet diskuteras, ges en kortare beskrivning och förklaring av vad förändringarna faktiskt ledde till, alltså två av 1960-talets gymnasiala skolformer.

Vad var gymnasieskolan? Fackskolan?

Det beslut som togs i riksdagen 1964 ledde till *Läroplan för gymnasiet 65*, Lgy65, som dock genomfördes först läsåret 1966/67. I det nya gymnasiet ersattes latinlinjen, allmänna linjen, reallinjen samt handelsgymnasiet och tekniska gymnasiet med fem linjer: den humanistiska, samhällsvetenskapliga, naturvetenskapliga, ekonomiska och den tekniska. Det medförde också att de gymnasiala skolformerna med teoretisk inriktning sammanfördes under ett och samma organisatoriska tak. I beslutet ingick också att nämnda gymnasiala skolform, och nedan beskrivna fackskola, från och med 1 juli 1966 övergick i kommunal regi.⁹³ Det är förvånande att skolans kommunalisering inleddes redan 1966 eftersom så mycket uppmärksamhet har koncentrerats till den ”stora” kommunaliseringen 1991.

I 1964 års riksdagsbeslut ingick också ny utbildningsform, fackskolan. Den beskrivs som ett mellanting av det teoretiska gymnasiet och yrkesutbildningarna. Idén med en fackskola etablerades i samband med 1957 års skolutredning, vilken i och för sig koncentrerades till enhetsskolan men vars resultat i och med Visbykompromissen 1960 ändå lade grund för fackskolan. Visbykompromissen resulterade nämligen i att det nionde året i den blivande grundskolan delades upp i olika linjer, varav några fick yrkesinriktning. Den blivande fackskolan byggde sedan vidare på just nionde årets yrkesinriktningar.⁹⁴ Fackskolan blev tvåårig och innehöll tre linjer: social, ekonomisk och teknisk.⁹⁵ Innehållsmässigt fick fackskolan många likheter med det nya gymnasiet skulle också ”förbereda eleverna för en kommande yrkesverksamhet på vad man kallar ’mellannivå’”.⁹⁶ Fackskolan fick således en mer praktisk karaktär än det nya gymnasiet och fick även en egen läroplan, Lfa65. Vid den tiden hände det sig alltså att svenskt utbildningsväsende hade fått sina allra

⁹³ Marklund 1982, s. 112–132.

⁹⁴ Marklund 1982, s. 32–58.

⁹⁵ Marklund 1982, s. 141–142.

⁹⁶ Marklund 1982, s. 138.

första läroplaner, Lyg65 och Lfa65. Visserligen hade det tidigare funnits nationella styrdokument men aldrig med benämningen läroplaner.

1957 års skolberedning påverkade med andra ord utformningen av 1960-talets gymnasiala skolreformer. Det fanns även andra utredningar som spelade en minst lika väsentlig roll och 1946 års skolkommision blev en av dessa.

Utredningarna

1965 års läroplaner tillkom efter åtskilliga års utredningsarbete. De gymnasiala skolformerna hade inte förändrats i någon större omfattning sedan 1928 års läroverksstadga, vilken i och för sig reviderades något 1933. Det betydde att läroverket fram till 1960 bestod av två delar: realskolan och gymnasiet. Om de nämnda reformerna inte bidrog till någon större förändring, blev 1946 års skolkommision desto viktigare för de gymnasiala skolformernas utveckling. Skolkommisionen utvecklades till en av 1900-talets mest omfattande och betydelsefulla utredningar genom att påverka utformningen av såväl den kommande grundskolan och de gymnasiala studieformerna.⁹⁷ Skolkommisionen influerade även skolans innehåll, inte minst frågor rörande självständighet, arbete på egen hand och samarbete:

[...] är det i högsta grad angeläget, att till skolans bruk utformas arbetsmetoder, som främjar elevernas självständighet och kritiska sinne-lag, deras arbetsvilja och lust att arbeta vidare på egen hand, deras sociala sinne och förmåga av samarbete. Gemensam för alla moderna pedagogiska strömningar är en strävan att utforma skolans arbete så, att lärjungarna själva får tillfälle att utveckla aktivitet och initiativ, och ett demokratiskt skolväsen måste acceptera detta program.⁹⁸

I det betänkande som 1946 års skolkommision mynnade ut i, kritiserades klassundervisningens ”frågor och svar-metod” och istället förordades ett mer

⁹⁷ Marklund 1968, s. 22-26 och Ricardson 2010, s. 123.

⁹⁸ SOU 1948:27, s. 5.

elevaktivt arbetssätt med en högre grad av självständighet. Aktivitetspedagogik och individualisering blev två nyckelbegrepp.⁹⁹

Skolkommissionen – och dess föregångare, 1940 års skolutredning – fick således följder för den fortsatta skolutvecklingen i Sverige. En genomgående strategi i skolkommissionen blev förenhetligande genom att det svenska skolväsendets mosaikartade form med ett myller av utbildningsvägar skulle förnkla och lättare att förstås av brukarna. Målet att skapa enhetlighet och renhet i systemet gällde främst det obligatoriska skolväsendet men även de gymnasiala skolformerna.

Senare forskning bekräftade också det svenska skolsystemets spretighet och kritiserade skolan för organisatoriska brister gällande inre differentiering, geografisk spridning och samordning med andra utbildningsformer.¹⁰⁰ Förnklat visade sig detta i att Sverige hade ett mosaikartat skolsystem som till och med var svårt att förstå för användarna – och kanske även för producenterna. Att göra skolan mer enhetlig kunde tolkas som att göra systemet mer demokratiskt. Torsten Husén, professor i bland annat praktisk pedagogik, ansåg att det var viktigt med att gymnasiet skulle lära ut förkunskaper men också att ge ”studieteknik som skapa(r) förmåga att självständigt gripa sig an problemen och på egen hand söka sig fram till kunskaper. Husén menade också att det var svårt för lärarna att identifiera balansen mellan förkunskaper och den nämnda studietekniken.¹⁰¹

De gymnasiala studieformerna hade således inte förändrats särskilt mycket sedan 1928. 1960 tillsattes därför en utredning om gymnasiet, vilken bland annat påkallades av grundskolans tillkomst men också av de gymnasiala utbildningarnas kvantitativa tillväxt efter 1950. I samband med 1960 års gymnasieutredning gjordes även andra pedagogiskt-psykologiska utredningar och i *Vägen genom gymnasiet* och *Kraven på gymnasiet* urskildes de förväntningar som fanns på det framtida gymnasiet. Gemensamt för de tillfrågade – bli-

⁹⁹ Richardson 2010, s. 110–111.

¹⁰⁰ Dahllöf, Zetterlind & Öberg 1965, s. 2.

¹⁰¹ Husén 1961, s. 150–151. Torsten Husén (1916–2009) var professor inom olika discipliner och med fokus på pedagogik. Han deltog i förberedelserna till Lgr 62, men verkade också på den internationella arenan, inte minst i *International association for the evaluation of educational achievement* (IEA). Samma IEA, där det idag ingår olika internationella undersökningar. En av dem är den i matematik, TIMSS, vilken startade 1995. Då hade Husén redan influerat och utvecklat IEA.

vande och dåvarande gymnasieelever samt representanter för universitet, näringsliv och förvaltning – var bland annat att de önskade att gymnasieeleverna skulle bli bättre på att hantera självständiga arbetsuppgifter, exempelvis genom en ”ökad vana vid självständiga studier”. Däremot rådde viss oenighet när det gällde arbetssättet grupparbete, vars effektivitet ifrågasattes från universitetshåll. Utredningarna genomfördes av professor Kjell Härnqvist och assistenten Åke Grahm respektive dåvarande docenten Urban Dahllöf.¹⁰²

Gymnasieutredningen och fackskoleutredningen

Gymnasieutredningen och fackskoleutredningen bildade sedan en del av grunden i 1960 års gymnasieutredning, vilken totalt omfattade 949 sidor och som efter remissförfarande, betänkande, propositionsskrivande, motioner och behandling i riksdagen samt beslut klarades av på drygt fyra år. Det kan å ena sidan tyckas som en lång period men skolforskaren Sixten Marklund har å andra sidan påpekat att ”snabbare kan man knappast agera i en så komplicerad fråga”, allra helst om den skall innefatta vetenskapliga studier och grundläggande läroplansarbete såväl som arbete med stadgar och planering för en ny skolstruktur”.¹⁰³ Delvis parallellt med 1960 års gymnasieutredning genomfördes även fackskoleutredningen (1962–63), vilken behandlas senare i den här avhandlingen och i kapitlet om Göte Rudvall som var ledamot i just fackskoleutredningen.

Vad kom då gymnasieutredningen fram till? Inledningsvis konstateras att det fanns relativt stor, politisk enighet men inte konsensus kring slutsatser och beslut. Det var framförallt Högerpartiet som avvek från övriga, vilket också framskymtar i riksdagsdebatten som 1964 då Centerns Eric Carlsson framhöll att:

Högern är tydligen i själ och hjärta emot hela gymnasiereformen. Denna vattendelare, där Högerens synpunkter finns å ena sidan och de övriga på den andra, beror väl också på att vi som står bakom denna reform kommer från de breda lagren – ur folkdjupet. Vi har en helt

¹⁰² SOU 1963:15, s. 5 och 266; och SOU 1963:22, s. 162–163.

¹⁰³ Marklund 1982, s.157–158 och SOU 1963:42.

annan syn på detta än Högern, vi har en annan grundsyn på människans eget värde. Det är (tvärtom) en stark känsla av att en fördjupad utbildning måste bli allmän egendom.¹⁰⁴

Högerledaren Gunnar Heckscher höll dock inte med om detta utan menade i stället att ”Vi är helt ense om att en gymnasiereform behövs och vi har inte någon tanke på att ställa oss vid sidan om nödvändiga reformer.”¹⁰⁵ Flera av Högers riksdaysledamöter valde dock att reservera sig mot beslutet i riksdagen. Ett annat parti som tvekade var Folkpartiet; något som statsrådet Olof Palme också uppmärksammade:

Jag vill bara konstatera att diskussionen här visar, att Högern i denna fråga liksom vid de flesta tillfällen där det har gällt att göra genomgripande skolformer har ställt sig vid sidan. Jag kan säga, om rätt ska vara rätt, att Högern på vissa punkter har tagit upp förslag som så länge utredningsarbetet var i gång drevs främst av Folkpartiets representanter. Folkpartiet har emellertid lärt om, men Högern står kvar.¹⁰⁶

Folkpartiets kluvna och ambivalenta inställning i gymnasiefrågan speglas också av dess representant i utbildningsfrågor, Gunnar Helén, 1962 hoppade av från just gymnasieutredningen. (Heléns avhopp återges mer detaljerat i kapitlet om Göte Rudvall.) Frågan är om nämnda borgerliga partier var oense när det gäller de arbetsformer och arbetssätt som gymnasieutredningen – och fackskoleutredningen – la fram. Det blev i alla fall inte den stora diskussionsfrågan, vilken främst präglades av övergången från kristendomskunskap till religionskunskap.¹⁰⁷

I den digra gymnasieutredningen behandlas arbetsformer och arbetssätt under rubriken ”Undervisningens utformning” på drygt 15 sidor. Eftersom gymnasieutredningen på det här området har stora likheter med de kommande läroplanerna för det nya gymnasiet och för fackskolan (se nedan), konstateras här bara att studierna i de gymnasiala skolformerna när det gällde

¹⁰⁴ Sveriges riksdag 1964, *Första kammarens protokoll*, Eric Carlsson (C), A4, nr 41 15 december, s.66.

¹⁰⁵ Sveriges riksdag, *Andra Kammarens protokoll*, nr 40, B6, s. 84, 10 december 1964.

¹⁰⁶ Sveriges riksdag 1964, *Första kammarens protokoll*, A4, nr 40 10, s.52.

¹⁰⁷ Marklund 1982, s. 147–151.

självständigt arbete hade ”smärre eller allvarliga brister” samt att utredningen betonar vikten av att eleven ges möjlighet att arbeta självständigt.¹⁰⁸ I de stora utredningar, som föregick reformeringen av de gymnasiala studieformerna, fanns alltså en klar färdriktning; en färdriktning som tydligt pekade mot arbetssätt av större självständig art. Trots det måste vi fråga oss varför det under flera decennier fanns en sådan stark vilja att förändra de gymnasiala skolformerna.

Varför reformera de gymnasiala skolformerna?

Numerärt kapital

Varför då denna tydliga vilja att förändra de gymnasiala skolformerna? En bidragande orsak var, som nämnts ovan, det kvantitativa tryck som lades på hela utbildningssektorn, och gemensamt för utredningarna var svårigheten med att beräkna storleken på framtidens gymnasieskola; något som också Olof Palme framhöll i ett tal under Skolveckan i januari 1964:

Det finns inte någon anledning att vänta en avmattning i denna utveckling. Hittills har förutsägelserna tvärtom alltid överträffats. Gymnasieutredningen har i sitt betänkande gjort en förteckning över de prognoser som gjorts vid skilda tillfällen under efterkrigstiden och varit hänsynslös nog att jämföra prognosen med den faktiska utvecklingen, d v s facit. Det visar sig att samtliga prognoser har slagit fel.¹⁰⁹

Gymnasieutredningen befarade också att deras prognoser skulle överträffas av ”facit”, men uppskattade att omkring 50 procent av en årskull 1970 skulle välja en teoretisk utbildning på gymnasiet.¹¹⁰ Det skulle å ena sidan visa sig att den siffran inte uppnåddes eftersom endast drygt 33000 elever 1970 inledde en teoretisk utbildning på gymnasiet men å andra sidan påbörjade drygt

¹⁰⁸ SOU 1963:42, s. 427–443.

¹⁰⁹ Arbetarrörelsens arkiv och bibliotek, <http://www.olofpalme.org/ingangar/tema/portaltal/> (hämtad 2016-02-18), s. 5.

¹¹⁰ SOU 1963:42, s. 133.

21000 elever samma år studier på fackskolan, vilket totalt omfattade 52 procent av den årskullen.¹¹¹ Dessutom fanns yrkesutbildningar av skiftande längd och huvudmannaskap.¹¹² Slutsatsen kvarstår i alla fall: de gymnasiala utbildningarna utsattes för ett numerärt tryck, vilket inte blev mindre av att eleverna behövde lärare, skolledare, administrativ personal, lokaler, politiker och tjänstemän. Det svenska samhället ställdes inför en minst sagt intressant utmaning. Vid den tiden hände det sig alltså att alla, nåja, ville till skolan!

Den stora numerära tillväxten medförde också att elever med skiftande bakgrund kom till de gymnasiala studieformerna, vilket Olof Palme kommenterade i nämnda tal under Skolveckan 1964:

En skola som tar emot 2 a 3 procent av en årskull är uppenbarligen någonting annat än en skola som får förbereda sig på att ta emot 30, 40, 50 procent av en årskull. En skola som förbereder för vidare utbildning för ett relativt begränsat antal akademiska yrken är någonting annat än den skola som skall tillgodose de närmaste decenniernas rikt varierad krav på yrkesutbildning för en arbetsmarknad i ständig förvandling.¹¹³

En slutsats av Palmes inlägg är att den kvantitativa utvecklingen av de gymnasiala skolformerna krävde en helt annan typ av innehåll och undervisning än den skola som endast en minoritet tog del av. Även om några förklaringar till de gymnasiala skolformernas förändring redan har getts – en ökad efterfrågan på utbildning och att de inte hade förändrats sedan 1928 – finns ytterligare orsaker. De ekonomiska förutsättningarna skulle bli en sådan orsak.

¹¹¹ SCB 1971, s. 40 och 306.

¹¹² 1970 fanns drygt 173 000 elever i någon form av yrkesutbildning under SÖ:s tillsyn med minst en termins längd. Jag har valt att placera denna siffra i en fotnot eftersom det är svårt att jämföra med siffrorna för gymnasiet och fackskolan, inte minst med tanke på utbildningarnas skiftande längd.

¹¹³ Arbetarrörelsens arkiv och bibliotek, <http://www.olofpalme.org/ingangar/tema/portaltal/> (hämtad 2016-02-18), s. 8.

Ekonomiskt kapital

Efterkrigstiden präglades nämligen inte bara av en stark befolkningsutveckling utan även av ekonomisk tillväxt. Jordbrukssamhället ersattes av den expanderande industrisektorn vars tillväxt kulminerade, såväl i faktiska som i relativa tal, i mitten på 1960-talet. Under perioden 1930 till 1975 växte BNP per capita i genomsnitt med tre procent årligen. Under den perioden nådde den ekonomiska tillväxten i Sverige aldrig tidigare skådade nivåer med kraftiga reallöneökningar och materiellt välstånd.¹¹⁴

Industrin efterfrågade framförallt vassare och mer specifik yrkeskompetens men även arbetskraft med hög generell kompetens eftersom den ansågs även snabbt kunna ”tillgodogöra sig ny teknik och nya metoder”. Det ledde också till större konkurrens, vilket ställde krav på ökad rationalisering som i sin tur medförde att näringslivet efterfrågade specialkompetens. Den utbildningen stod i stor utsträckning arbetsmarknaden för i form av företags- och industriskolor, och yrkesutbildningarna betraktades en bit in på 1950-talet som en del av arbetsmarknaden. Yrkesskolorna bestod av en mosaik av utbildningsvägar av skiftande längd och innehåll. Det var en av orsakerna till att yrkesutbildningsutredningen tillsattes 1963; en utredning som avgav ett betänkande 1966 och sedan ytterligare sju betänkande. När beslut 1964 togs om det nya gymnasiet och fackskolan var yrkesutbildningsutredningen långt ifrån färdig med sitt arbete och ingick därför inte i det beslut som 1964 fattades om de två övriga skolformerna.¹¹⁵ Göte Rudvall, som ingick i fackskoleutredningen, menar också yrkesutbildningarna var alldeles för komplexa för att kunna ingå i 1964 års nya gymnasiala skolorganisation.¹¹⁶

Yrkesutbildningsberedningens förslag innehåll två huvudlinjer: Alla yrkesutbildningar skulle bli tvååriga linjer och de skulle ingå i gymnasiet och fackskolan. Det medförde att Sverige från och med höstterminen 1971 fick en integrerad gymnasieskola, där samtliga utbildningarna rymdes under ett och samma organisatoriska paraply. Successivt hade också intresset för teoretiska, gymnasiala utbildningar ökat.¹¹⁷

¹¹⁴ Schön 2007, s. 366–432.

¹¹⁵ Håkansson & Nilsson 2013, s. 9–16, och Nilsson, 2013, s. 23–36.

¹¹⁶ Intervju med Göte Rudvall, 2013–01–23.

¹¹⁷ Nilsson 2013, s. 27–36.

Hur kan detta ökade intresse för gymnasial utbildning under 1950-, 1960- och 1970-tal förklaras? Realskolans expansion – den höll på att sprängas ini-från – och senare grundskolans successiva utbyggnad på 1960-talet är några av förklaringar. Bakom den snabba numerära ökningen låg också ovan nämnda ekonomiska tillväxt som resulterade i att åtskilliga föräldrar ansåg att de hade ekonomiska klor att låta barnen utbilda sig allt mer och allt längre. Bakom den ekonomiska verkligheten fanns också det faktum att föräldrar menade att deras barn minsann skulle få chansen att göra det som de aldrig fått möjlighet till, det vill säga utbilda sig. Det skulle också kunna sorteras in under rubriken humankapital, som utvecklas i det följande.

Humankapital

Vad bidrog mer till att de gymnasiala skolformerna lockade allt fler elever under 1900-talets senare hälft? Frågan är komplex och det finns inte någon enkel förklaring men begreppet humankapital bildar startpunkt. Humankapitalets betydelse för såväl individens som samhällets utveckling har en lång historia och något som exempelvis Adam Smith lyfte fram i *The Wealth of the Nations* redan 1776. Sedan dess har teoribildningen kring humankapitalet utvecklats i olika riktningar. En av utgångspunkterna har varit att utbildning kan ses som antingen investering och/eller konsumtion. Investering beskrivs i det här sammanhanget som att individen utbildar sig för att blir mer konkurrenskraftig, vilket skulle kunna ge högre lön. På samma sätt investerar staten i utbildning eftersom samhället kan tjäna på det ekonomiskt, både nationellt och internationellt. Det finns dock andra förklaringar än utbildningens tillväxt i form av investeringar, kostnader och avkastning – det finns även andra vinster som lockar individen att utbilda sig. En sådan vinst är att utbildning betraktas som konsumtion, det vill säga att individen utbildar sig för att den blir lyckligare, för att den anser att det är roligt att utbilda sig och för att utbildning är utvecklande.¹¹⁸ Gymnasieutredningen identifierade också den förklaringsmodellen:

¹¹⁸ Lund Nilsson & Westberg 2015, s. 401–416.

Sannolikt finns i intresset för fortsatt utbildning ovanför grundskolestadiet också ett betungande inslag av konsumtionskaraktär. Man efterfrågar sådan utbildning utan att förknippa detta med motsvarande ekonomisk utdelning. Särskilt bland flickorna synes vad Härnqvist kallar skolanpassningen – trivsel med skolarbetet och önskan att lära sig mer – vara motiv, som kan konkurrera med yrkesmotiven.¹¹⁹

Även Olof Palme diskuterade utbildningens konsumtionskaraktär. Visserligen uppmärksammade han ”att utbildningsväsendet är vårt sannolikt mest räntabla investeringsobjekt”, men menade samtidigt att utbildning ger vidgade valmöjligheter i kulturlivet, bättre möjligheter till inblick i tekniska och ekonomiska sammanhang, till överblick i samhällslivet, till kulturella och estetiska upplevelser”. Dessutom uppmärksamade Palme att utbildning ger samhällseliga effekter i form av exempelvis ”gemensamma grundvärderingar” och att en utbildad generation positivt påverkar nästa generation. Utifrån dessa utgångspunkter drog Palme slutsatsen att utbildning är en ”högst legitima form av konsumtion”.¹²⁰

En av förklaringarna till utbildningsväsendets expansion rymms alltså under rubriken humankapitalet, såväl av investerings- som konsumtionskaraktär vilket gällde både staten och individen. I det här sammanhanget lanserades på 1940-talet begreppet begåvningsreserven, som innefattade de grupper som, trots teoretisk begåvning, av olika skäl inte fick eller kunde ta del av högre utbildning som vid den tidpunkten avsåg minst gymnasiestudier.¹²¹ Såväl ur ett samhällsligt som ur ett individuellt perspektiv skulle det vara en brist att inte ta till vara på detta humankapital, oavsett socialgruppsstillhörighet.

Den sociala snedrekryteringen var också att av Socialdemokraternas motiv att förändra utbildningsväsendet till en skola för alla. Göte Rudvall, som satt med i fackskoleutredningen och i flera socialdemokratiska nätverk, menar att det fanns en uttalad vilja från Socialdemokraternas sida att skapa större likvärdighet, en skola för alla och göra skolan mer demokratisk.¹²²

¹¹⁹ SOU 1963:42, s. 132.

¹²⁰ Arbetarrörelsens arkiv och bibliotek, <http://www.olofpalme.org/ingangar/tema/portaltal/> (hämtad 2016-02-18), s. 3.

¹²¹ Husén 2002, s. 164–167 och Marklund 1984, s. 144f.

¹²² Intervju med Göte Rudvall 2013-01-23.

Geografiskt kapital

Även geografin bidrog till utbildningsväsendets expansion i form av allt bättre teknisk infrastruktur. Den fysiska infrastrukturens successiva utbyggnad med efterkrigsdecenniernas tilltagande hastighet medförde nämligen att det blev enklare för landsbygdens ungdomar att transportera sig till gymnasieskolorna, vilka ofta fanns i större orter. Bilismens genombrott och kollektivtrafikens utbyggnad – främst bussar – banade väg för gymnasieskolans expansion. Asfaltering av de grusvägar som anlagts under 1930-talet, rätning av vägar och byggande av broar är andra faktorer som minskade avstånd och tid till centralorterna. I stor utsträckning gällde förstås samma orsaker för den parallellt expanderande grundskolan¹²³

Asfalt, bilar och bussar erbjöd således större utbildningsflexibilitet för landsbygdens ungdomar. Den allt mer förfinade infrastrukturen borde också ha gett bättre möjligheter att bo kvar på landsbygden men utvecklingen skulle gå i en helt annan riktning. Parallellt med den fysiska infrastrukturens utbyggnad ökade också urbaniseringen, vilket kan te sig paradoxalt. Bättre transportmöjligheter stimulerade alltså inte folk att bo kvar på landsbygden och pendla till centralorterna. Även om en ”gröna vågen”-effekt noterades under framförallt 1970-talet, blev flyttströmmarna in till tätorterna starkare än de som verkade i den motsatta riktningen.

Trots att det är vanskligt att analysera urbanisering, ger statistiken ändå en möjlighet att identifiera förändring. 1935 bodde till exempel varannan svensk i det som definieras som tätort. I mitten på 1960-talet var samma siffra närmare 80 procent.¹²⁴ Under efterkrigstiden avfolkades landsbygden dramatiskt och det torde inte vara en allt för djärv slutsats att tillgången till utbildning påverkade avfolkningen. Gymnasieskolorna var koncentrerade till tätorter och urbaniseringen medförde att allt fler fick närmare till denna utbildningsform; en urbanisering som förstås fick också dragkraft av grundskolans parallella utbyggnad.

Geografiskt sett medförde urbaniseringen och den fysiska infrastrukturens utbyggnad alltså att gymnasieskolans relativa fördelar ökade. Uttryckt i andra termer: Individens tidsmässiga avstånd till gymnasieskolan minskade avsevärt under 1900-talets sista hälft. Pendling eller inackordering gjorde visserligen

¹²³ Schön 2007, s. 388–390.

¹²⁴ SCB 1971, s. 66.

att det var möjligt att bo kvar på landsbygden men åtskilliga valde istället att flytta in till tätorterna. Den fysiska infrastrukturen utvecklade både vinnare och förlorare, och visst kan det göra ont när knoppar brister, ont för det som växer och ont för det som stänger.

Pedagogiskt kapital

De svenska gymnasierna hade således inte förändrats i någon större omfattning sedan 1928. 1940 årsskolutredning och 1946 års skolkommision uttryckte ett behov att reformera de gymnasiala skolformerna, inte minst i en riktning mot arbetsformer som innebar ”att lärjungarna själva får tillfälle att utveckla aktivitet och initiativ”.¹²⁵ Den kvantitativa utbildningsexplosionen betydde också att andra grupper fortsatte att studera efter realskolan och sedermera grundskola och det ställde också krav på andra arbetssätt.

En iakttagelse är dock att tankarna om självständighet, elevaktivitet och initiativförmåga utvecklades och uttrycktes redan i 1940-talets stora skolutredningar och då var den kvantitativa explosionen i de gymnasiala skolformerna ännu så länge i sin linda. Det fanns alltså andra orsaker än enbart nämnda kvantitativa utveckling som låg bakom nya arbetsformer/arbetssätt i gymnasieskolan – och för den delen även i grundskolan. Innan den analysen fördjupas, ska dock innehållet i läroplanerna, Lgy65 och Lfa65, studeras.

Läroplanerna

Redan i läroplanernas inledning betonades att ”skolan ska ge en individuell fostran” och bidra till att utveckla ”en fri, självständig och harmonisk människa” samt ta hänsyn till ”hans individuella egenart”. Läroplanerna framhöll dock hur viktig interaktionen med omgivningen är; något som skulle mynna ut i skolans uppgift att ge en social fostran.¹²⁶ Uppdraget var således, såväl för grundskolan som för de gymnasiala studieformerna, att ge både individuell och social fostran med självständighet som ett viktigt inslag.

¹²⁵ SOU 1948:27, s. 5.

¹²⁶ Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s. 13.

Självständighet

Eleverna skall, när de lämnar skolan, på egen hand och på eget ansvar kunna utföra självständiga och mer omfattande arbetsuppgifter, vare sig det sker inom arbetslivet eller i samband med vidare studier. För gymnasiet måste det betyda att dessa elever, när de lämnar skolan, skalla vara vana att självständigt eller i samarbete med andra ta initiativ till, planera och genomföra större arbetsuppgifter.¹²⁷

Ett självständigt arbetssätt prioriterades i både fackskolans och gymnasists läroplaner genom att undervisningen skulle ”utveckla ett självständigt och kritiskt arbetssätt. Uttrycket självständighet återkommer på åtskilliga sidor i läroplanens inledning och skrevs tydligt fram i läroplanstexterna.¹²⁸

Lgy65 omfattar totalt 772 sidor, varav tim- och kursplaner upptar omkring 700 sidor medan Lfa65:s tim- och kursplaner är fördelade på 541 sidor. Resterande del i respektive läroplan utgörs av en allmän del, där undervisningen bildar merparten. Lgy65 och Lfa65 är till övervägande del identiska. Under rubriken ”verksamhetsformer” förde exempelvis båda läroplanerna en diskussion om olika arbetssätt, bland annat diskuterades båda fördelarna med klass- och katederundervisning:

Den av växel-spelet mellan den frågande läraren och den svarande eleven kännetecknade undervisningsmetoden har gammal hävd. Den innebär vanligen att hela klassen lyssnar och deltar i samtalet, s.k. klassundervisning. Skickligt utformad kan metoden också spänna elevernas uppmärksamhet och sporra deras intresse genom att ge dem tillfälle att lämna egen bidra till undervisningen och ställa frågor.¹²⁹

Men den etablerade klass- och katederundervisningen hade inte enbart fördelar eftersom den inte:

¹²⁷ Skolöverstyrelsen 1965, *Läroplan för fackskolan*, s. 14 och Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s. 16.

¹²⁸ Skolöverstyrelsen 1965, *Läroplan för fackskolan*, s. 12–15 och Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s. 13–16.

¹²⁹ Skolöverstyrelsen 1965, *Läroplan för fackskolan*, s. 34 och Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s. 34.

ger eleverna få tillfällen till samarbete; inte tränar deras förmåga att planera och bedriva sina studier på egen hand, kan medföra risk för att den som inte för ögonblicket har frågan inte tar lika aktiv del i undervisningen; kan medföra vissa svårigheter att individualisera undervisningen.¹³⁰

Läroplanen pekar alltså på brister och risker med klass- och katederundervisningen men kritiserade däremot inte det självständiga arbetssättet. Däremot konstaterades att det inte finns ett allenarådande arbetssätt utan undervisningsformerna är beroende av ämnets karaktär men även av lärarens och elevernas förutsättningar. Samtidigt betonades att eleverna ska få ”tillfälle till självständig och mångsidig aktivitet.”¹³¹ Läroplanen kännetecknades av ett ”å ena-å-andra-sidan-resonemang”. Det ambivalenta förhållningssättet gav sken av att både katederundervisning och ett mer självständigt arbetssätt hade fördelar men att det förstnämnda borde tonas ner i den framtida skolan.

Den självständiga aktiviteten prioriterades alltså men hur konkretiserades detta? Läroplanerna lyfte fram flera arbetssätt och undervisningsformer med elevens egen aktivitet i centrum. Vikten av både individualisering, grupparbete och studiecirkel framhölls. Studiecirkeln skulle metodmässigt avvika från grupparbetet genom att i mindre omfattning handla om redovisning av tidigare inhämtade kunskaper och stället kännetecknas av diskussion och problemlösning. Studiecirkeln skulle bygga på elevernas aktivitet och en mer tillbakadragen lärarroll.¹³² Noterbart här är att Lfa65 inte beskriver studiecirkeln lika detaljerat som Lgy65 gör.¹³³

Grupparbetet omgavs med förhållandevis detaljerade metodmässiga anvisningar både när det gällde själva arbetsgången och lärarens bedömning av resultatet. Samtidigt påpekades att ett framgångsrikt grupparbete byggde på studieteknisk träning och alla de möjligheter som arbetssättet gav. Det fanns dock risker med grupparbetet och en sådan var att ”vissa elever frestades att spela en passiv roll inom gruppen”. I det sammanhanget – och i flera andra – betonades lärarens roll som handledare eftersom god handledning skulle

¹³⁰ Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s. 35.

¹³¹ Skolöverstyrelsen 1965, *Läroplan för fackskolan*, s. 34, och Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s. 34.

¹³² Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s. 35.

¹³³ Skolöverstyrelsen 1965, *Läroplan för fackskolan*, s. 35.

kunna förhindra nämnda passivitet.¹³⁴ Läraren som handledare skrevs alltså tydligt fram, inte minst i Lgy65.

Grupparbete, studiecirklar, individualisering och den handledande läraren skulle stimulera till elevernas självständighet. Vad var då det mer konkreta målet när det gällde eleven sätt att arbeta på egen hand? Läroplanerna beskrev arbetsgången enligt följande:

Eleven skall vid gymnasietiden/skoltidens slut ha lärt sig att:
göra upp och följa en plan för hur en mera omfattande arbetsuppgift
skall genomföras; samla, tolka och värdera information; sammanställa
och bearbeta materialet; redovisa och bedöma resultatet.¹³⁵

Tillvägagångssättet var detaljerat och med en hermeneutisk ansats genom att bland annat tolka, värdera och förstå blev viktiga delar i den metodologiska gången. Att steg för steg beskriva hur eleven skulle arbeta, lade också grund för hur ett av de gymnasiala studiernas huvudmål, självständighet, skulle nås. Läroplanens detaljerade metodologiska gång fick också en vetenskaplig ansats eftersom arbetsgången används ofta används i just vetenskapliga sammanhang och dessutom inte sällan i dagens gymnasiearbete.

Läroplanerna nöjde sig dock inte med det utan drog upp riktlinjerna för en metodologisk gång med inbyggd progression enligt följande fyra steg:

- Dagläxa (kortläxa)
- Långläxa
- Beting
- Specialarbete

Här tänkte sig läroplansproducenterna en arbetsgång som under de två eller tre studieåren gick från det enkla och mindre självständiga till det svårare och mer självständiga. Dagläxan skulle, som namnet antyder, ges från dag till dag men också ge ”spelrum åt självverksamheten”. Långläxan sträcktes över flera

¹³⁴ Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s. 35–36.

¹³⁵ Skolöverstyrelsen 1965, *Läroplan för fackskolan*, s. 36 och Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s.35.

lektioner och ge ytterligare övning i att arbeta självständigt och stimulera eleven i "att disponera tiden rationellt". Undervisningen skulle successivt karaktäriseras av läraren som en handledare.¹³⁶

När eleverna successivt i framförallt årskurs 1 hade tränats i dag- och långläxor skulle ansvaret i allt större omfattning flyttas över från läraren till eleven. Beting utgjorde det tredje steget i denna progression och det här arbetssättet måste ha ansetts som viktigt eftersom det omfattar fem sidor i läroplanerna. Beting beskrevs som en form av en studiehandledning och dess bärande inslag skulle bestå av: genomgång av uppgiften, handledning, självstudier och redovisning. Läroplanen betonade lärarens handledande roll men framhöll också "aktiv medverkan i studiearbete från lärarens sida". Problem uppmärksammades också genom att betingarbetet tenderade att utföras strax före redovisningen men också att det förelåg en risk att eleverna la ner för mycket arbetet på betingen, vilket skulle kunna påverka kvaliteten i andra ämnen.¹³⁷

Ett speciellt arbete

Den allt högre graden av självständighet skulle sedan kulminera med specialarbetet i årskurs 3. Specialarbetet skulle utgöra kulmen av all den självständighet som tränats under de första gymnasieåren, inte minst i form av kortläxa, långläxa och beting. I beskrivningen av det här arbetssättet betonades återigen lärarens handledande roll i form av att läraren skulle finnas till hands för stöd och diskussioner men också att "initiativet bör helst tas av eleven, som bör vänjas att fråga den sakkunnige till hands, när han stöter på hinder".¹³⁸

I läroplanerna fanns det alltså en medveten tanke att successivt flytta över allt mer ansvar på eleven, främst när det gäller själva arbetssättet. Eleven fick – med lärarens stöd och handledning – ett allt större pedagogiskt ansvar. En ny elevroll konstruerades; en roll som kännetecknades av en pedagogisering av eleverna.

¹³⁶ Skolöverstyrelsen 1965, *Läroplan för fackskolan*, s. 39–40 och Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s.40.

¹³⁷ Skolöverstyrelsen 1965, *Läroplan för fackskolan*, s. 41–45 och Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s.41–45.

¹³⁸ Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s.46.

Skoldemokrati

Under rubriken Skolsamhället preciserades skolans ansvar att låta eleverna arbeta med demokratiska verktyg. Eleverna borde exempelvis representeras i skolans olika instanser samt också ges möjlighet att lägga fram förslag i undervisningsfrågor och även på andra områden i skolans vardag, inte minst på klass- och ämneskonferenser.¹³⁹ Noterbart är dock att samtliga meningar under rubriken Skolsamhället innehåller det modala hjälpverbet *bör*, vilket betydde att anvisningarna måste anses som mindre förpliktande än om det i stället hade använts ett eller flera *skall* eller *måste*. I en senare avdelning i läroplanen framhålls emellertid att ”representanter för eleverna *skall* (min kursivering) därför delta i ämnes- och klasskonferenser, då undervisningen planeras eller allmänna frågor dryftas”.¹⁴⁰ Frågan är vilken betydelse valet av modala hjälpverb fick för tolkningen och implementeringen av texten. Speglar det en osäkerhet och ambivalens hos läroplansförfattarna? Vid den tiden hände det sig i alla fall att svenskt utbildningsväsende fick sina allra första läroplaner för de gymnasiala skolformerna; de som fick namnen Lgy65 och Lfa65.

Sammanfattning

De gymnasiala skolformerna förändrades således under 1960-talet. Varför skedde detta? Det är komplext och det finns ingen enkel förklaring, inte ens med den här avhandlingens frågeställningar i fokus. Den kraftiga numerära tillväxten av antalet elever under 1950- och 60-talet medförde att nya och andra elevgrupper kom till gymnasiet och den nybildade fackskolan; elevgrupper som behövde mer varierade arbetssätt än den klass- och katederundervisning som tidigare dominerat gymnasiet. Den snabba ekonomiska utvecklingen efter andra världskriget gav också andra möjligheter till studier. Enklare uttryckt, fler och fler ansåg sig ha råd att utbilda sig allt mer och allt längre; något som hängde ihop med att både individer och samhället såg utbildning som en viktig investering men även som konsumtion. Dessa faktorer

¹³⁹ Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s. 22

¹⁴⁰ Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s. 32.

– utbildning som investering och konsumtion – sorteras in under rubriken ”humankapital”. Även geografiska faktorer, såsom förbättrad infrastruktur och urbanisering, påverkade utbildningssektorns förändring, men de geografiska faktorerna och framförallt effekterna av desamma är inte lika entydiga.

Förändringarna ledde till att riksdagen 1964 beslutade om två nya läroplaner för de gymnasiala skolformerna, Läroplan för gymnasiet respektive fackskolan. De benämndes Lgy65 och Lfa 65 men sjuösattes först läsåret 1966/67. Hur reformerades då de gymnasiala skolformerna och varför just på detta sätt? De stora skolutredningarna – främst 1946 års skolkommision och 1960 års gymnasieutredning – identifierade båda ett och samma förändringsområde, nämligen skolans arbetssätt, vilket, enligt utredningarna, borde gå mer mot elevaktivitet, självständighet, individualisering och socialt ansvar. Samtidigt kritiserades klass- och katederundervisningen.

Hur såg de gymnasiala skolformernas nya arbetssätt ut? Läroplanerna var ovanligt konkreta och förordade inte bara grupparbete och studiecirkel utan dessutom en metodisk och progressiv arbetsgång baserad på dagläxa-långläxarbeting-specialarbete med en successivt ökad självständighet. Arbetsgången – och självständigheten – kulminerade i årskurs tre med specialarbetet. Läraren fungerade i större utsträckning än tidigare som handledare, samtidigt som eleven förväntades ta ett allt större ansvar för studierna. En del av det pedagogiska ansvaret lämnades alltså över från läraren till eleverna. Elevrollen hade pedagogiserats och dessutom hade lärarens arbete förändrats, i alla fall enligt läroplanerna.

Att så mycket ansvar och frihet lämnades över till eleverna kan tolkas på olika sätt. En sådan tolkning är att det för eleverna handlade om en ökad möjlighet att påverka och styra över sin egen utveckling, alltså en fråga om makt vilket i så fall skulle kunna ses som en fråga om demokrati. En alternativ tolkning är att när skolan utmanades med ett sådant numerärt tryck, blev det här med självständighet och en pedagogisering av elevrollen en möjlighet att möta alla de elever som strömmade in i skolan. Nämnade pedagogisering var i så fall en rationell väg att lätta på det kvantitativa trycket.

Men varför just en riktning mot mer elevaktivitet och ökad självständighet? Upplysningsepokens frihet, förnuft och framsteg bildade idémässig grund, som sedan progressiva pedagoger som Ellen Key, Elsa Köhler, Helen Parkhurst och John Dewey utvecklade. Parkhurst (1887–1959) individanpassade skola med hög grad av självständighet grundade Daltonplanen, vilken byggde på eleverna arbetade på egen hand med en påförhand given uppgift som de

redovisade först när uppgiften behärskades.¹⁴¹ Det var här det svenska skolväsendet hämtade inspiration till de studiehandledningar som fick namnet *beting*.

John Dewey och hans aktivitetspedagogik blev dock den som i stor utsträckning påverkade utformningen av 1960-talets aktivitetspedagogik. Ett svar på frågan varför den svenska skolan på 1960-talet fick ett så stort inslag av elevaktivitet, självständighet och individualisering står alltså att finna i det pedagogiska kapital, vilket baserades på den progressiva pedagogiken med John Dewey som en av de främsta förespråkarna.

Inledningsvis reflekterade jag över de nya arbetssätten och visst har 1960-talets läroplaner haft betydelse även för dagens gymnasiala skolformer. Specialarbetet har via projektarbetet utvecklats till dagens gymnasiearbete. Arbetssättet *beting* påminner om de studiehandledningar och även de pedagogiska planeringar som inte är ovanliga idag. Och att på olika sätt låta eleverna arbeta självständigt har fått stort genomslag i den svenska skolan, men i vilken utsträckning har skolan utarbetat strategier för ett självständigt arbetssätt? Flera av de arbetssätt som introducerades i 1960-talets läroplaner är i alla fall centrala även i 2010-talets svenska skola.

Det gick fort, speciellt i början av 1960-talet då flera stora utredningar tillsattes för att utreda hur den framtida skolan skulle se ut. Idag skulle det ha analyserats i termer av ”vila på vetenskaplig grund” eftersom flera av 60-talets utredningar gjordes i samarbete mellan forskare, skoladministratörer och politiker. Samhällsutvecklingen efter andra världskriget skulle precis - som när Tony Blair 1997 stakade ut den brittiska samhällsutvecklingen – kunna beskrivas som: ”Education, education and education”.

¹⁴¹ Stensmo 2007, s. 256–257.

LÄROPLANERNAS GENOMFÖRANDE

Ja nu är det slut på gamla tider,
nu är det färdigt inom kort.
Nu ska hela rasket rivas,
nu ska hela rasket bort.
Så jag tar farväl
och stora tårar rullar på min kind.
Nu är det slut på gamla tider,
nu går trettifyran i himlen in

Enligt Per Myrberg och hans *Trettifyran* skulle hela rasket rivas och det skulle bli slut på gamla tider. I flera svenska städer blev det också fallet, men hur såg det ut i utbildningssammanhang?

I den här avhandlingen läggs fokus på undervisningsformer med tonvikt på ökad självständighet för eleverna. Revs hela rasket, alltså gamla och traditionella undervisningsformer? Nej, åtminstone inte enligt 1965 års läroplaner för gymnasiet respektive fackskolan. I dessa framhölls i fråga om klassundervisningen att ”skickligt utformad kan metoden också spänna elevernas uppmärksamhet”. I läroplanerna betonades dock att klassundervisningen hade begränsningar eftersom den inte alltid stimulerade samarbete, studier på egen hand, och att klassundervisningen inte heller aktiverade eleverna och deras individuella arbete. För att utveckla elevernas förmåga att arbeta självständigt krävs en balans mellan klassundervisning och ”förmågan att på egen hand tillägna sig kunskap”.¹⁴²

¹⁴² Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet 65* (Lgy 65). s. 34–36.

Att arbeta självständigt blev ett av de viktigaste målen i 1965 års läroplaner, precis som i grundskolans läroplan, Lgr 62. Hur skulle eleverna lära sig att arbeta självständigt? De verktyg som framhölls i läroplanerna för gymnasiet och fackskolan var dagläxa, långläxa, beting och specialarbete; arbetssätt som gick från det enkla till det svåra. Det byggde på att eleverna relativt snart skulle överge kortläxan och med hjälp av de tre andra arbetsformerna successivt skulle få ”ta allt större ansvar för sitt eget arbete”.¹⁴³

Det här kapitlet fokuserar på hur balansen mellan klassundervisning och självständigt arbete såg ut i de gymnasiala utbildningsformerna. Det handlar alltså om hur läroplanerna genomfördes, implementerades och togs emot av eleverna.

Konsensus?

Läroplanerna för gymnasiet och fackskolan lyfte alltså fram en tydlig progression i det självständiga arbetet. Fast om stor enighet rådde kring införandet av det självständiga arbetets metodik, uppmuntrades redan 1970 att vid behov också ifrågasätta de nya arbetsformerna:

Man hyste stora förväntningar på dessa arbetsformer, inte minst som man ansåg dem som ett viktigt medel för att kunna förverkliga gymnasiets allmänna målsättning. Men eftersom arbetsmetoderna är tämligen nya och oprövade framhåller man nödvändigheten av att successivt och efter vunna erfarenheter kunna modifiera såväl dess omfattning som karaktär.¹⁴⁴

En av de gymnasiala skolformernas allmänna målsättningar var alltså att eleverna skulle vara vana vid att arbeta självständigt och att på egen hand klara av större och mer omfattande arbetsuppgifter. Verktygen för att nå detta mål var således dagläxa, långläxa, beting och specialarbete; sistnämnda var ett verktyg som gjorde att eleverna fick möjlighet att just på egen hand klara av en större och längre arbetsuppgift. I vilken utsträckning de nya arbetsmetoderna implementerades ingår inte i den här avhandlingens frågeställningar men de utredningar som det här kapitlet baseras på, framhöll områden som

¹⁴³ Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet 65* (Lgy 65). s. 40–41.

¹⁴⁴ Andrae 1970.

skulle kunna förändras. Det specialarbete som i senare svenska gymnasieutbildningar har utvecklats till projektarbete och dagens gymnasiearbete.

De nya arbetsformerna fick en tydlig roll i 1960 års gymnasieutredning och erhöll sedan ett stort genomslag i 1965 års läroplaner för gymnasie- och fackskola. Det fanns en del som ifrågasattes i de nya läroplanerna, framförallt det nya ämnet religionskunskap, men kring de nya arbetsformerna långläxa, beting och specialarbete, LBS, rådde stor enighet. Trots det fanns alltså en uppmärksamhet om att, i samband med implementeringen av de nya arbetsformerna, vara öppen för en modifiering. Frågan var också om en enkel och entydig definition omgärdade nya arbetsformerna.¹⁴⁵ Det problematiseras också senare i den här texten.

I de gymnasiala skolformerna och dess nya läroplaner – de som igångsattes 1966 – blev *eget författarskap* en viktig del, inte minst i form av det specialarbete som blev det fjärde steget i den utveckling som skulle stimulera elevernas självständiga arbete. Eleverna – och även lärarna – hade dock inte någon större vana av arbetet att skriva på egen hand, varför risken för plagiat blev stor, i alla fall för läraren Rudolf Hultkvist som därför ansåg att *vägledande samtal* skulle utgöra ett av skolans viktigaste uppdrag.

Risken för plagiat är givetvis mycket stor med den ringa erfarenhet av eget författarskap som våra ungdomar trots allt har. Hård och nedgörande kritik när plagiatavsnitt påträffats i en skriftlig uppgift är meningslös för att inte säga förkastlig. Här behövs i stället klargörande och vägledande samtal, och det blir rent av en lärarens/handledarens viktigaste uppgifter.¹⁴⁶

Hultkvist menade alltså att läraren också skulle bli en handledare, i vilket det klargörande och vägledande samtalet utgjorde en viktig del i ett pedagogiskt arbete. Det är intressant att läraren Hultkvist redan på 1960-talet lyfter fram lärarens roll som handledare, men frågan är ändå hur de gymnasiala skolformerna gjorde för att utveckla handledarrollen och i nästa steg elevernas själv-

¹⁴⁵ Richardson & Siöö 1970, s. 2; SOU 1963:42, s 204 och 427–440.

¹⁴⁶ Skolvärlden AB 1968, s. 51. Tankarna om det egna författarskapet, plagiat och samtal har formulerats av Rudolf Hultkvist, adjunkt i historia och samhällskunskap på Sociala fackskolan, Malmö.

ständiga arbete. Blev arbetsformerna dagläxa, långläxa, beting och specialarbete sådana progressiva metoder att de stimulerade självständigt arbete och författarskap?

Ett sätt att analysera de gymnasiala skolformernas nya inriktning med ett större fokus på arbetsformer, förståelse och färdighet är att det blev ”minst lika viktigt *hur* man arbetar i skolan som *vad* man arbetar med”.¹⁴⁷ Det är också möjligt att koppla ihop detta med nuvarande läroplaners fokus på de fyra F:n; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Samtidigt kritiserar svensk utbildning för ett femte F, flum; ibland med viss koppling till (o)balansen mellan *vad* och *hur*, eller till de fyra nämnda F:n.

Metod

Empirin avviker från – eller om man så vill kompletterar – avhandlingens övriga metodologiska angreppssätt, vilka till stor del utgår från ett individperspektiv med lokal förankring. I det här kapitlet belyses implementeringen av de gymnasiala utbildningsformerna i en större utsträckning från ett regionalt och nationellt perspektiv. Materialet är till stor del från slutet av 1960- och början av 1970-talet, vilket utgör en stor skillnad från avhandlingens biografier och skolografier, vars grund utgörs av nutida intervjuer. Empirin i det här kapitlet avviker också i ett annat hänseende eftersom det är av kvantitativ art i form av enkäter, tabeller och diagram.

Det här kapitlet fokuserar i övrigt, liksom stora delar av den övriga avhandlingen, på det självständiga arbetet och dess metodiska och didaktiska inslag: kortläxa, långläxa, beting och specialarbete. Däremot finns ett annat perspektiv i det här kapitlet jämfört med stora delar av den övriga avhandlingen. Biografierna och skolografierna har beskrivit och analyserat 1960-talets skolutveckling utifrån ett underifrån-perspektiv, vilket också har varit avsikten. I föreliggande kapitel belyses dock istället utvecklingen från ett regionalt och nationellt perspektiv med hjälp av undersökningar som länskolnämnder och motsvarande regionala institutioner har gjort, men även i form av granskningar som har gjorts på nationell nivå. Sistnämnda utfördes till viss del i

¹⁴⁷ Marklund 1968, s. 202–204.

Skolöverstyrelsens regi, bland annat under ledning av riksdagsmannen Gunnar Richardsson (Fp), sedermera etablerad skolforskare. Undersökningarna är inte gjorda så mycket ur ett underifrånperspektiv som ur ett ovanifrånperspektiv; alltså *top down* i stället för *bottom up*, även om själva materialet utgår ifrån elevers, lärares och skolledares svar och synpunkter. Frågan och avsikten är om de här undersökningarna leder till andra svar än biografierna och skolografierna.

Enkäter och tidsskillnad

Kapitlet baseras alltså på källmaterial från slutet av 1960-talet och början av 1970-talet. Det består av enkäter, vilka besvarades av skolledare, lärare och elever och utfördes av forskare och skolinspektörer samt i viss mån av intervjuer och annat kvalitativt material. Till skillnad från de tidigare nämnda biografierna och skolografierna är enkäterna tidsmässigt sett utförda i nära anslutning till etableringen av de nya arbetsformerna i 1960-talets läroplaner. Skolografierna och biografierna är till större del, men inte enbart, baserade på nutida intervjuer, i vilka intervjupersonerna har blickat tillbaka på 1960-talets utveckling. Frågan är i vilken utsträckning empiriskt material från olika tidsperioder påverkar beskrivning, analys och slutsatser.

Pedagogiska institutionen på Göteborgs universitet genomförde ett projekt, där de nya arbetsformerna långläxa, beting och specialarbete undersöktes; en undersökning som fick namnet LBS-projektet. Studierektorerna vid landets samtliga 206 statliga gymnasier tillfrågades och 94 procent av dessa deltog i undersökningen. Utöver detta gjordes en stickprovsundersökning bland landets lärare, av vilka 500 besvarade frågorna och med ett lågt bortfall. De 27 respektive 56 frågor, som ingick i undersökningar, var till stor del av kvantitativ karaktär men det fanns också enstaka kvalitativa frågor, till exempel med utgångspunkt i en Hur-formulering. Lärare i elva olika ämnen, såväl av naturvetenskaplig, samhällsvetenskaplig som humanistisk karaktär deltog. Däremot ingick inte alls några elever i den här undersökningen.¹⁴⁸

I Kalmar län genomfördes ett projekt, vilket baserades på hur de nya arbetsformerna uppfattades under läsåret 1968/69 i gymnasiet och på fackskolan. Fem skolor ingick i projektet – Kalmar, Hultsfred, Nybro, Oskarshamn

¹⁴⁸ Richardsson & Siöö 1970, s. 4–7.

och Västervik – och det hade en kvantitativ inriktning, med 530 elevenkäter som bas. Även skolinspektörers och lärares iakttagelser påverkade projektet; iakttagelser av den här formen kan ingå i den kvalitativa metoden.¹⁴⁹ Det finns också en undersökning som bygger på olika konferenser med skolledare i Kronobergs län; den är både av kvantitativ art i form av enkäter och med kvalitativa inslag med elevernas uttalande och texter som bas.¹⁵⁰

En intressant iakttagelse är att staten följde upp hur landets gymnasieskolor arbetade med det nya. Det skedde på olika sätt och ett av detta var att gymnasieinspektörerna besökte landets gymnasieskolor och bland annat valde att ta upp frågor kring läroplanernas nya inslag. På en ämneskonferens i historia på Gärdesskolan i Gislaved (numera Gislaveds gymnasium) betonade exempelvis gymnasieinspektör Ingvar Andersson ”starkt att tid måste tas till träna in och öva olika arbetssätt.”¹⁵¹ Ett annat sätt var att respektive skolas ämnesansvarig kallades till en länskonferens. Både när det gäller gymnasieinspektörernas besök och länskonferenserna fick skolorna redogöra för hur de arbetade med långläxa, beting och specialarbete. I vilken utsträckning detta bidrog till att stärka implementeringen av de nya läroplanerna, går det inte att utröna med hjälp av det här materialet.¹⁵²

Långläxor

Arbetsmetoden kortläxa, eller om man vill benämna den dagläxa, ingick i den tidigare undervisningsformen. Den byggde helt enkelt på att lärarna gav eleverna läxa från den ena lektionen till den nästkommande. Kortläxan gav mindre frihet och ansvar för eleverna. I de nya läroplanerna blev däremot långläxa ett nytt inlärningsätt, som byggde på att läxan sträckte sig över flera lektioner, och med en målsättning att försätta eleverna i en annan position och därmed utveckla lärprocessen:

¹⁴⁹ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar 1969, s.5 och 65–76.

¹⁵⁰ Länskolnämnden i Kronobergs län, Växjö 1968.

¹⁵¹ Gärdesskolan, 1969, s. 2.

¹⁵² Här kan man förstås fundera över hur senare läroplaner, t ex 1994 och 2011, implementerades men det tillhör inte den här avhandlingens syfte och frågeställningar.

En av det nya gymnasiet främsta målsättningar är att bibringa eleverna förmågan att arbeta självständigt. [...] I ett självständigt arbetsätt ingår även elevernas förmåga att fördela arbetet på ett lämpligt sätt över veckans dagar. Den enskilde eleven bör i växande utsträckning själv ta ansvaret för sitt arbete.¹⁵³

En tanke med långläxan var alltså att eleverna både skulle få och ta ett eget och större ansvar. Det ställde också krav på lärarnas planeringsförmåga genom ett långsiktigt tänkande med läxgivningen men också i form av att "samverka med övriga lärare i klassen när det gällde fördelningen av redovisningstillfällen". I långsiktigheten ingick också att läraren borde "ge organiskt sammanhängande hemuppgifter". Ett viktigt led i detta blev att skapa dubbeltimmar eftersom eleverna då skulle få bättre möjligheter att "östört arbeta med ett större sammanhängande stoff".¹⁵⁴ Redovisningen, eller om man så vill förhöret av långläxan, skulle inte ske så ofta utan det räckte om det gjordes varannan vecka.¹⁵⁵

Hur gick det då med genomförandet av arbetsformen långläxor? Två utmaningar blev inte helt oväntat planeringen och organisationen, inte minst i form av antalet dubbelpass i respektive ämne; något som varierade beroende på antalet veckotimmar. En tendens var att ämnen som hade fyra veckotimmar också gärna hade två dubbeltimmar medan andra ämnen kunde nöja sig med en dubbeltimme, vilket förstås inte heller var något alternativ om veckotimmarna var tre eller färre. En del ville inte ens ha dubbeltimmar. Den andra utmaningen var redovisningarna, som på grund av oplanerade inslag som friluftsdagar, tvingades att skjutas upp eller ställas in. Hur skulle detta organiseras? En stor fråga var om den uppskjutna redovisningen skulle genomföras under nästkommande lektionstillfälle eller under det redovisningspass som sedan tidigare var inplanerat. Sistnämnda skulle i så fall betyda dubbla redovisningar vid ett och samma tillfälle. Vilket alternativ som än valdes blev risken stor att hemarbetsbördan skulle öka och att den arbetsbelastningen utvecklades till att bli ojämn.¹⁵⁶

¹⁵³ Richardson & Siöö 1970, s. 15.

¹⁵⁴ Richardson & Siöö 1970, s. 17.

¹⁵⁵ Marklund 1968, s. 71.

¹⁵⁶ Richardson & Siöö 1970, s. 26–27.

Långläxa och planering

Vad som däremot inte diskuterades särskilt omfattande var i vilken omfattning den nya arbetsformen utvecklade läroplanernas huvudmål, det vill säga självständighet. Ett argument var att långläxan inte alls handlade om undervisningsprocessen i skolan utan att det i stället i stor utsträckning påverkades av redovisningen. Därför var det, enligt studierektorer och lärare, viktigt hur redovisningen gick till och när den genomfördes. En slutsats att "långläxesystemet fungerat i stort sett tillfredsställande".¹⁵⁷ Det fanns dock problem och för en del elever blev det svårt att planera sina studier över flera dagar, vilket var långläxesystemets grund. Det kunde exempelvis innebära att eleverna sköt upp allt arbete till kvällen innan redovisningen av långläxan:

Våra fackskolelever förefaller att sakna förmågan att fördela och att arbets- och tidsplanera och misslyckas eleven med fördelningen av inlärnigen över flera dagar och skjuter upp hela sitt pensum till kvällen före redovisningen så har man i de flesta fall försuttit möjligheten att tillgodogöra sig läxans innehåll på rätt sätt.¹⁵⁸

En annan planeringsmässig utmaning blev att ge långläxan med viss framförhållning; något som gymnasiinspektör Ingvar Andersson upptäckte under ett besök på S:t Petri skola i Malmö:

Vid gymnasiinspektör Anderssons samtal med eleverna hade vidare framkommit, att det stundom hade inträffat, att långläxa givits dagen före förhöret i stället för en vecka innan. Det hade också hänt, att långläxan givits senare och då utökats med nya läxuppgifter.¹⁵⁹

I samtalet med eleverna framgick alltså att lärarna utmanades av att planera långläxan på rätt sätt och i rätt tid. Att planera är att förutse men det var inte självklart i slutet av 1960-talet, i alla fall inte på S:t Petri skola i Malmö. Det fanns även andra utmaningar med in- och genomförandet av arbetsformen långläxa men mer av språklig karaktär. Prefixen *lång* och *kort* borde ställas i

¹⁵⁷ Richardson & Siöo 1970, s. 106–107.

¹⁵⁸ Hessérus, 1969, inlägg på konferensen i Västerås om försöksverksamheten.

¹⁵⁹ S:t Petri skola 1968, s. 1.

relation till varandra och en slutsats blev att man borde ändra benämningarna:

Skulle det alltså finnas ett behov av en terminologisk skillnad mellan den kortare läxan som användes under den första tiden av årskurs ett och veckoläxorna (långläxorna) vore det sannolikt bättre att markera denna kortare läxa med en särbeteckning, t ex dagläxa eller kortläxa, och låta den senare normalt förekommande veckoläxan betecknas som läxa.¹⁶⁰

Den nya arbetsformen handlade således en del om organisation och begreppsanvändning men mindre om läroplanens övergripande mål om självständighet. Införandet av långläxa/veckoläxa innebar dock att eleverna inte förhördes lika ofta som tidigare på sina läxor, vilket bjöd in till att ta ett större ansvar och därmed en högre grad av självständighet, men förstås under förutsättning att eleverna klarade av denna ökade ansvarsbörda.

Vad ledde det nya upplägget av gymnasiet till? I de utredningar som gjordes var kritiken överlag positiv och några elever ansåg att den nya läxformen hade stora fördelar eftersom ”man kunde disponera tiden på ett lämpligare sätt”.¹⁶¹ Det här tyder på att en del elever ansåg att de med långläxan fick en större frihet – och makt – att disponera sin egen tid.

”Gå tillbaka till de gamla undervisningsformerna”

Det framfördes dock även negativ kritik och i en skrivning i svenska hösten 1967 fick eleverna på Katedralskolan i Växjö möjlighet att analysera de nya studieformerna, framförallt långläxa och beting.

En av eleverna sparade inte heller på krutet:

Eleverna får genom de långa läxorna en hård press över sig, då de måste hinna med kursen till varje pris. De överambitiösa eleverna blir nervösa. Detta leder till magsår och dålig sömn. Kopplar vi dessutom

¹⁶⁰ Richardson & Siöö, 1970, s. 107

¹⁶¹ Skolvärlden AB, 1968, s. 45

in betygssjakten kan vi efter tre år i det nya gymnasiet få fram en kategori helt annorlunda som båda är psykiskt och fysiskt nedbrutna. Då om inte förr kommer NARKOTIKAMISSBRUK ATT öka. TÄNK PÅ DET, SÖ OCH KOMPANI.¹⁶²

Det nya gymnasiet och dess arbetsformer fick således en stor portion med negativ kritik men det fanns, enligt samma elev, även fördelar om än inte så många:

Det nya gymnasiet har endast en fördel, och det är, att vi slipper censursförhören före vår examen (?). Jag tror emellertid eleverna föredrar dessa framför det nya upplägget av gymnasiet. Alltså: Gå tillbaka till de gamla undervisningsformerna.¹⁶³

Även om elevens synpunkter ingick i en skrivuppgift, ska de icke negligeras då det i flera undersökningar framgick att eleverna – och lärarna – fick en ökad arbetsbörda i och med de nya läroplanerna. Dessutom konstateras att eleverna i och med nämnda skrivuppgift inte bara gavs möjlighet att kritisera de nya arbetsformerna och de nya läroplanerna utan dessutom att eleverna verkligen tog vara på den givna uppgiften. Dåvarande studierektorn på Växjö Katedralskola, Richard Westrup, trodde å ena sidan att det hade funnits inkörsproblem med de nya arbetsformerna men å andra sidan att lärare och eleverna snart skulle vänja sig:

Det är också möjligt att lärare och elever gradvis börjat växa in i de nya arbetsformerna, och att framförallt de återkommande redovisningarna blivit mer av rutin, mindre av dramatik. Problemet med elevernas arbetsbörda måste emellertid ständigt vara föremål för skolledningens intresse och omsorg.¹⁶⁴

De nya arbetsformerna ter sig i dagens perspektiv inte särskilt överraskande men under 1960-talet utmanades skolsystemet av dem. Sammanfattningsvis konstateras att den nya arbetsformen långläxor ställde organisationsmässiga

¹⁶² Länsskolnämnden i Kronobergs län/Växjö Katedralskola, Växjö 1967, s 1–2.

¹⁶³ Länsskolnämnden i Kronobergs län/Växjö Katedralskola, Växjö 1967,, s 1–2.

¹⁶⁴ Länsskolnämnden i Kronobergs län Växjö 1968, s 1–3.

krav i form av antalet dubbeltimmar i relation till enkeltimmar men utmanades också hur och när långläxorna skulle planeras och redovisas. En annan förändring var arbetsbördan, såväl när det gällde både lärare och elever. Flera av de här kraven och utmaningarna gällde även den nya studieformen beting, som också bildade ett viktigt led i elevernas friare arbetsformer.

Beting

Arbetsformen beting utgjorde steg tre av fyra i en kedja av självständigt arbete. Beting byggde på att utveckla elevernas förmåga att ta ansvar för det egna arbetet, arbeta på egen hand och i nästa steg utveckla en kompetens att arbeta självständigt. Beting har också definierats som en "förlängd långläxa" och skulle omfatta en tidsperiod på två till fyra veckor.¹⁶⁵ Läroplanernas anvisningar om att betinget byggde på genomgång av studieuppgifter, handledning, självständigt arbete och redovisning skulle hjälpa till att lägga upp arbetet. Dessutom anvisades att ungefär 25 procent av undervisningstiden borde bestå av elevernas eget arbete; antingen i skolan eller i hemmet. Därmed skulle eleverna friställas från den traditionella undervisningen i klassrummet och få möjlighet att på egen hand disponera tiden. Avsikten var också att den totala mängden arbete inte skulle öka, vare sig för elever eller för lärare.¹⁶⁶

Vid en första anblick erbjöd beting goda möjligheter för lärare och elever men riktigt så enkelt var det inte. För trots eller tack vare läroplanernas anvisningar uppfattades och definierades den nya studieformen på olika sätt. Lärarna var exempelvis inte helt överens om att självständigt arbete och ett tidsmässigt sett längre område utgjorde grunden i ett beting; detta trots att läroplanen tydligt betonade självständiga arbetsuppgifter. Noterbart är ändå att omkring åtta av tio lärare ansåg att just självständighet och längre arbetsområde karaktäriserade studieformen beting.¹⁶⁷ Ämnena tycktes också ha olika förutsättningar när det gällde att arbeta med beting då studieformen

¹⁶⁵ Skolöverstyrelsen 1967, s.7.

¹⁶⁶ Dahllöf 1971, s.78–79 och Skolöverstyrelsen 1966, Lgy 65, s. 36ff.

¹⁶⁷ Richardson & Siöö 1970, s. 29–30.

blev vanligast i svenska och historia men samtidigt inte alls särskilt frekvent i språk och naturvetenskapliga ämnen.¹⁶⁸

Varför denna splittrade bild och oenighet? Och varför var det så ovanligt i vissa ämnen? Det finns flera förklaringar till att en del lärare inte använde studieformen beting och det rörde sig främst om brist på läroböcker, annat material och lokaler. En annan förklaring var också att lärarna hade svårt att förstå vad beting gick ut på men även organisatoriska begränsningar ute på skolorna.¹⁶⁹ Betingstudierna krävde en annan och helt ny typ av planering och denna genomfördes till viss del på ämneskonferenserna. I vissa ämnen deltog även eleverna i planeringen men det skilde sig också åt mellan ämnena:

I de naturvetenskapliga ämnena, undantaget kemi, går planeringen till så att läraren på egen hand lägger upp betingen för klassen. Lärarna i kemi och historia låter i stället eleverna medverka i betingsplaneringen. [...] De områden där lärarna framför allt anser att eleverna har värdefulla synpunkter vid uppläggnings av betingen gäller val av redovisningsform, val av pedagogisk aktivitet samt beslut av angående betingens antal och omfattning.¹⁷⁰

Här bekräftades, än en gång, att de nya läroplanerna gav eleverna möjlighet att delta i ämneskonferenserna och därmed även påverka formerna i arbetssätt såsom beting. Eleverna släpptes i större utsträckning in i möjligheten att delta i skolans olika demokratiska forum, såsom exempelvis ämneskonferenserna. Elevernas möjligheter att redan i slutet av 1960-talet delta i ämneskonferenserna öppnade möjligheter att ta ett större ansvar men också att påverka arbetssättet. Det här stimulerade eleverna att inte längre vara ett passivt objekt till ett aktivt och skapande subjekt.

Betingmetodik

Det fanns olika möjligheter att arbeta med beting. En sådan metodik var att dela upp ett arbetsområde i en grundkurs, vilken genomfördes av alla elever, som därefter följdes av enskilda uppgifter. Grundkursen kunde – men inte

¹⁶⁸ Richardson & Siöö 1970, s. 33.

¹⁶⁹ Richardson & Siöö 1970, s. 86–87.

¹⁷⁰ Richardson & Siöö 1970, s. 88–89.

nödvändigtvis – bestå av lärarnas genomgångar, alltså klassisk katederundervisning. Eleverna hade därefter en möjlighet att välja vilka enskilda uppgifter de skulle göra men alla behövde inte välja vare sig samma eller samtliga uppgifter. En annan metodik byggde på enhetlighet såväl när det gällde grundkurs och specialuppgifter, vilket uteslöt valmöjligheten. Ytterligare en metod var att helt och hållet utesluta specialuppgifter och således enbart bygga betinget på en gemensam grundkurs. Det skilde sig även åt mellan skolans olika ämnen då svenska, historia och matematik i störst utsträckning lät eleverna arbeta med specialuppgifter. I matematiken löstes specialuppgiften till stor del som hemarbete medan lärarna i historia och svenska till stor del gav eleverna möjlighet att lösa dessa specialuppgifter i skolan. Vanligtvis bestod specialuppgiften av att eleverna först skulle läsa en text och därefter lösa en uppgift eller ett problem som kopplades till den lästa texten. Totalt sett var det ändå svenska och historia som var de största ämnena när det gällde betingstudier.¹⁷¹

En reflektion är att betingemetodikens grundkurs följdes av specialuppgifter, vilka gav eleverna möjlighet att arbeta på ett självständigt sätt. I de fall, där eleverna fick chans att välja specialuppgifter, gavs en större möjlighet att påverka studierna och även utvecklas till ett aktivt subjekt i stället för ett passivt objekt. Den möjligheten skilde sig alltså avsevärt åt beroende på vilket skolämne det handlade om. Enligt läroplanen skulle grupparbete vara en viktig del i studieformen beting men detta blev inte alls självklart. I svenska och historia ingick visserligen grupparbetet ofta medan det var mycket sällsynt i matematik och naturvetenskapliga ämnen.

En stor del av lärarna var tillfreds med arbetsförhållanden men de som var missnöjda, ca 20 procent, ansåg att lokalerna utgjorde det största hindret för att genomföra de nya studieformerna, inte minst i laborativa ämnen. En annan utmaning bestod av att utveckla elevernas studietekniska förmåga.¹⁷² Flertalet lärare framhåller också att det är viktigt att ”eleverna behärskar de studietekniska färdigheterna” eftersom betingstudierna då skulle gå mycket bättre. Däremot framgick det inte vad som kännetecknade studietekniska färdigheter. Det är möjligt att den kvantitativa undersökning, som den pedagogiska institutionen på Göteborgs universitet under ledning av Gunnar Ri-

¹⁷¹ Richardson & Siöö 1970, s. 85 och 89–90.

¹⁷² Richardson & Siöö 1970, s. 93.

chardson och Margareta Siöö gjorde, hindrade identifikationen av sådana färdigheter. Endast i ringa omfattning andas den här forskningen analys av studietekniska färdigheter. Under de lektioner då eleverna arbetade med beting, förberedde lärarna nästa beting men fanns också – om eleverna ville – disponibla för handledning. Hur detta gick till framgår dock inte av undersökningen.¹⁷³

Ett moment i det självständiga arbetet var alltså att eleverna fick studera på egen hand men utanför klassrummet, antingen i skollokaler som bibliotek och grupprum eller hemma. För duktiga elever gavs möjligheten att lektionsnärvaron skulle kunna minska medan de svagare eleverna i princip skulle vara tvungna att vara med på samtliga lektioner. Studier på egen hand blev vanligast i ämnen såsom svenska, historia, samhällskunskap, kemi och naturkunskap medan det var mer ovanligt i företagsekonomi, biologi, teknologi, fysik och matematik.¹⁷⁴

Ökad arbetsbörda

Att friställa eleverna för eget och självständigt arbete medförde också att lärarnas arbetstid friställdes. Denna använde lärarna främst till att planera nästa beting men de fanns också i stor omfattning tillgängliga för handledning av eleverna; i vissa fall hade lärarna också angivit fasta tider för handledningen vilken kunde ges i grupprum. Det fanns även en tendens att det behövdes mer handledning i naturvetenskap och motivet var att dessa ämnen upplevdes som svårare.¹⁷⁵ Självständiga studier behövde inte innebära friställande av elever utan detta arbete skulle också kunna förekomma inne i klassrummet.

Däremot menade många lärare att den nya studieformen beting ökade deras arbetsbörda, i vissa ämnen uppgav 90 procent av lärarna att arbetsmängden hade blivit större och inte minst i svenska och historia. En förklaring till den ökade arbetsbördan torde varit ”svårigheterna att anpassa ämnet till betingstudier”.¹⁷⁶ Det finns också en tendens att allt för långa betingperioder påverkade elevernas arbetsbörda negativt i andra ämnen. Därför ville eleverna ha kortare betingperioder. Omkring 70 procent av de 530 elever som ingick

¹⁷³ Richardson & Siöö, 1970, s. 92–93.

¹⁷⁴ Dahllöf 1971, s. 79–80 och Richardson & Siöö 1970, s. 77–78.

¹⁷⁵ Richardson & Siöö 1970, s. 78–79.

¹⁷⁶ Richardson & Siöö 1970, s. 83 och 92–93.

i undersökningen i Kalmar län, önskade att en omfattning mellan sju och tolv lektioner.¹⁷⁷

På Katedralskolan i Växjö genomförde skolledningen tillsammans med länskolnämnden en undersökning av elevernas totala arbetstid under en februarivecka 1968. Detta jämfördes sedan med en motsvarande undersökning som gjordes 1957. Slutsatsen blev att eleverna i årskurs 1 la ner något mindre arbete 1968 än 1957 medan det var precis tvärtom med årskurs 2. Orsaken till ett mer tidskrävande arbete för de äldre eleverna var, enligt undersökningen, att de långläxor och beting som successivt infördes helt enkelt krävde mer tid. Det mer tidskrävande arbetet gällde även lärarna.¹⁷⁸ En annan förklaring som gavs var att de nya gymnasiala skolformerna inte bara lockade betydligt fler eleverna än tidigare utan att dess sammansättning också blev mer heterogen, i alla fall enligt studierektor Richard Westrup:

Elevsammansättning ur begåvningsynpunkt är i dagens gymnasium mer heterogen än i gårdagens. Detta i förening med den relativa betygsskalan gör att elever i den nedre begåvningskvartilen måste arbeta synnerligen hårt, hårdare än i det äldre gymnasiet, för att uppnå ett genomsnittligt eller i vart fall ett hyfsat studieresultat.¹⁷⁹

I betingarbetena fanns en pedagogisk utmaning i att identifiera en balans mellan lärarledd undervisning och enskilt arbete. En slutsats är att ämnets art var avgörande när det gällde nämnda balans. Ämnen såsom tyska och biologi hade den största andelen lärarledd undervisning, drygt 45 procent, medan svenska och historia hade lägst andel, cirka 25 procent.¹⁸⁰

¹⁷⁷ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s.63.

¹⁷⁸ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s.2

¹⁷⁹ Länskolnämnden i Kronobergs län/ Växjö, 1968, s. 3.

¹⁸⁰ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 63–64.

Självständigt arbete?

Även eleverna identifierade balansen mellan lärarledd undervisning och självständigt arbete, och en slutsats var att:

Överkursen bör i första hand betona förmågan till självständigt tänkande. Av denna anledning bör man i generellt svaga klasser låta grundkursen få större utrymme än i begåvade eller intresserade klasser – annars löper man risken att få dåliga resultat av halvhjärtat utförda specialuppgifter. En annan rimlig slutsats är att det är mera försvarligt att satsa på överkursuppgifter i moment utan starkt sakligt sammanhang.¹⁸¹

Här är det intressant att fundera över vad som avses med ”i moment utan starkt sakligt sammanhang” och en slutsats är att grundkursen och den lärarledda undervisningen präglades av fakta och därmed krav på en hög receptiv förmåga hos eleverna. Däremot byggde överkursen och dess självständiga arbete på elevernas egna tankar och slutledningsförmåga. Först skulle lärare alltså ge eleverna ett ”sakligt sammanhang” och därefter skulle eleverna diskutera, resonera och dra slutsatser utifrån detta sammanhang. I svagare grupper borde undervisningen, enligt undersökningen, i större omfattning bygga på lärarledd undervisning. Även ämnenas art skulle motivera en skiftande balans mellan olika undervisningsformer. Lärarna i tyska ansåg till exempel att ”elevernas arbete på egen hand och under eget ansvar högst bör uppta 30 procent av tiden” medan det av en rapport i biologi framgick att grundkursen borde uppta 75 procent av tiden och specialuppgifterna, alltså det individuella arbetet, resterande del av tiden.¹⁸²

I flera andra ämnen styrdes grundkursen genom instuderingsuppgifter. Utifrån dessa uppgifter fick eleverna sedan individualiserade uppgifter och även grupparbeten, vilka eleverna utifrån egna och enskilda intressen valde. Lärarens ansvar blev att ”presentera ett antal tänkbara uppgifter för att vid redovisningarna få bredd, översikt och sammanhang”.¹⁸³ En stor majoritet, nästan

¹⁸¹ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 63–64.

¹⁸² Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 63 respektive 65.

¹⁸³ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 65.

90 procent de 515 eleverna i undersökningen, av eleverna ville, enligt undersökningen, ha en skriftlig handledning då skolarbetet annars riskerade att övergå i ”dag-för-dag-undervisning.”

Närmare precisering av instruktionerna kan ofta bli nödvändig, särskilt för de svagare eleverna. Därför kan det vara nyttigt med en uppsamlingslektion någon gång vid mitten av betingperioden, även då arbetet utförs på egen hand, eftersom en del elever annars lätt fastnar i någon perifer del av ämnet.¹⁸⁴

Lärarens roll som handledare blev alltså både tydlig och viktig. Kontrollstationer i form av uppsamlingsheat ansågs således angelägna men dessa skulle också balanseras mot ambitionen att utveckla ett självständigt arbete. För få uppsamlingsheat skulle kunna leda till allt för mycket perifert arbete – flumskola? – medan för många kontroller inte alls skulle stimulera och utveckla förmågan till självständigt arbete.

Läraren bör alltså styra arbetet så att eleverna når gemensamma resultat och inte som så ofta hittills låta diskussioner o.d. bara vara former för retorisk bombasm och polemisk fientlighet, även om också sådana färdigheter kan vara matnyttiga.¹⁸⁵

Det här greppet, att balansera det gemensamma mot ’bombasm och polemisk fientlighet’, är intressant, inte minst i ett nutida läroplansperspektiv, och den värdegrund som idag bland annat bygger på vikten av det deliberativa samtalet. Väsentligt i detta samtal är just vikten av ett gemensamt resultat, som ändå bygger på att ventilera olika tankar och idéer.

Fakta vs färdighet

I utvärderingen diskuterades också hur mycket eleverna har lärt sig av metoderna långläxa jämfört med beting. En konklusion var att ”förrådet av stabila kunskaper blivit klart större” med långläxormetodiken än med beting. Trots

¹⁸⁴ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 65.

¹⁸⁵ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 67.

det ansågs vinsterna vara större med betingemetodiken eftersom eleverna erhö­ll fördjupade insikter när de självständigt fick arbeta med något som ett beting erbjöd.¹⁸⁶ Här ställs alltså stabila kunskaper – eller ska de benämnas som faktakunskaper? – i relation till en förmåga att arbeta självständigt som i nästa steg skulle leda till fördjupade insikter. Balansen mellan stabila kunskaper och självständigt arbete kopplas också till 1994 och 2011 års läroplaner, där de fyra F:n – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – utgör en viktig grund. Dessa fyra F ska definitivt kopplas ihop med introduktionen av självständigt arbete i 1960-talets läroplaner; frågan är bara hur och i vilken omfattning de fyra F:n uppnås med hjälp av självständigt arbete, eller i form av klass- och katederundervisning.

Av undersökningen framgick att det med betingstudier fanns både möjligheter och risker. Den här arbetsformen har å ena sidan lett till bättre samarbetsförmåga, tidsbesparing och bättre kvalitet på lösningar men har å andra sidan också delat upp grupparbetena i individuella arbeten som varken besparat tid eller utvecklat ett högre kunskapsvärde.¹⁸⁷ Även dagens lärare känner igen sig i den här utmaningen eftersom grupparbete visserligen kan utveckla samarbetsförmågan men också leda till ett individuellt arbete som inte ger mer än vad de enskilda medlemmarna producerar. 1+1 borde alltså bli mer än två men istället blir summan rentav av mindre än två.

I undersökningen framhölls också möjligheten att utveckla en annan relation mellan lärare och elever men också på risken att organisationsformen skolklass upplöses och betonade att det ibland behövdes klassundervisning:

Det fria elevarbetet ger förvisso läraren goda tillfällen till samtal med enskilda elever och inblick i deras arbetssätt. [...] Men priset är att enheten klass-lärare blir upplöst. [...] Det är helt enkelt skönt och omväxlande för bägge parter att då och då samlas till vanlig klassundervisning eller diskussioner.¹⁸⁸

Här identifierades således olika principer för organisation genom att varna för att klass-organisationen riskerade att upplösas. I ett betingarbete borde därför hela gruppen då och då samlas för att diskutera och uppmärksamma

¹⁸⁶ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 67.

¹⁸⁷ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 67.

¹⁸⁸ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 70.

olika hinder och möjligheter. Vikten av samverkan betonades och lärarens kompetens var också viktig men i denna ingick också ett samarbete med eleverna. Det kunde även innebära att lärare och elever tillsammans planerade betingarbetets upplägg men också gemensamt diskuterade formerna för redovisningar och förhör. Risken fanns dock att den här samverkan skulle lägga ”beslag på för mycket tid, som de annars kunde ha fått till personlig handledning och inledande föreläsningar”.¹⁸⁹ Återigen identifierades utmaningen i – och risken med – att finna en god balans mellan olika undervisningsformer, egentligen inte bara mellan klassundervisning och självständigt arbete utan även i vilken utsträckning samverkan och demokratiskt arbete skulle brukas.

Ett speciellt arbete

Det fjärde steget i de gymnasiala studiernas självständighet blev ett speciellt arbete, ett specialarbete. Tanken med specialarbetet var att det skulle utgöra slutmålet i den självständiga metodiken, i alla fall i de gymnasiala skolformerna; något av *la grand finale* som gav möjlighet till ämnesfördjupning men också tillfällen att använda metoder och problem:

För eleven kommer specialarbetet att innebära inte bara en betydelsefull träning att på ett självständigt sätt utföra en större arbetsuppgift. Denna uppgift bör även ge honom någon kännedom om arbetsmaterialen i det berörda ämnet och därmed också någon insikt om dess metoder och problem.¹⁹⁰

Läroplanerna framhöll också betydelsen av ”finalen” genom vikten av att ”specialarbetet bör vara så utformat att elevernas tvingas göra bruk av de flesta möjliga studietekniska färdigheter som de tidigare förvärvat”.¹⁹¹ Att utveckla ett självständigt arbetssätt var dock inte enbart ett mål i den nya gymnasie-

¹⁸⁹ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 71.

¹⁹⁰ Skolöverstyrelsen, 1966, *Läroplan för gymnasiet 65* (Lgy 65), s.47.

¹⁹¹ Skolöverstyrelsen, 1966, *Läroplan för gymnasiet 65* (Lgy 65), s.45.

skolan och fackskolan utan en förmåga som skulle användas i såväl kommande studier som i näringslivet.¹⁹² Därmed blev *la grand finale* inte bara ett slutmål utan även något som eleverna borde lära sig för livet.

Läroplanerna framhöll också att specialarbete totalt sett borde omfatta ungefär en veckas arbetsinsats men ställde också arkitektoniska krav då det på skolan inte bara skulle finnas bibliotek, grupprum, laboratorier med flera utan dessa rum skulle även ställas till elevernas förfoganden när de arbetade med specialarbetet. Lärarna skulle finnas till hands men det låg på elevernas ansvar att vid behov ta kontakt med handledaren. Vid inaktivitet låg dock ett ansvar på handledaren att ta kontakt med den passiva eleven.¹⁹³ För flera elever blev det dock ett problem med att de la ner för mycket tid på specialarbetet. Undervisningsrådet Hans-Erik Östlund framhöll till exempel ”att den viktigaste uppgiften för en lärare med specialarbetet är att få eleverna att begränsa uppgiften”.¹⁹⁴

Eleverna utförde till största delen specialarbetet individuellt men det hände också att det skedde i grupp. Lärarnas arbetsbelastning varierade och det vanligaste var att mellan en och fem elever handleddes. I vissa fall handleddes många elever, och i fem procent av fallen handledde läraren fler än 15 elever och, ”dessa lärares arbetsbelastning torde utan tvekan vara större än vad som anses vara rimligt”.¹⁹⁵ Specialarbetets upplägg och planering kunde se ut på olika sätt men en inte ovanlig disposition var att alla elever informerades under vårterminen i årskurs två på det nya gymnasiet respektive i årskurs ett i fackskolan. Sedan fick eleverna – som på Nicolaiskolan i Helsingborg – fylla i ett formulär med förslag på ämnen, rubriker, informationskällor, förslag till handledning (tid och plats) samt förstås även vilket eller vilka skolämnen specialarbetet skulle ingå i.¹⁹⁶

¹⁹² Skolvärlden AB, 1968, s. 50.

¹⁹³ Skolöverstyrelsen, 1966, *Läroplan för gymnasiet 65 (Lgy 65)*, s. 46.

¹⁹⁴ Östlund, 1969, inlägg på konferensen i Västerås om försöksverksamheten.

¹⁹⁵ Richardson & Siöö, 1970, s. 104–105.

¹⁹⁶ Skolvärlden AB, 1968, s. 48.

Handledarrollen

I den nya rollen, den som handledare, utmanades lärarnas arbete men även elevernas. Det framgick bland annat att ”många elever saknade den nödvändiga kontakten med handledaren”. Enstaka elever påpekade även att de helst ville undvika kontakten med handledaren. Metodiken i handledningen varierade från ämne till ämne och kunde tidsmässigt skilja sig från några minuter upp till två lektionstimmar per handledningstillfälle.¹⁹⁷ Specialarbetet stimulerade också andra och nya förmågor:

Genom att de under en längre tid och ofta på ett helt annat sätt än i det ordinarie skolarbetet fått syssla med ett ämne, har deras intresse fångats och de har läst vidare och djupare än eljest. [...] De färdigheter som framförallt har uppövats är läsa-referera och överblicka-sovra-analysera.¹⁹⁸

I bästa fall utvecklades alltså en metodisk progression från läsa-referera till slutmålet analysera och arbeta på egen hand. Det fanns dock, enligt eleverna, risker med specialarbetet och en sådan var en oengagerad handledare och dennes ointresse ledde till ”själlösa referatuppgifter, alltför stor belastning på eleverna” men också att elever förbisåg arbetet med andra skolämnen.¹⁹⁹

Specialarbetet krävde studieteknisk träning, vars metodik inte kunde byggas upp enbart under årskurs tre utan även på det självständiga arbetets tidigare inslag, inte minst i form av att ”klassens erfarenheter av betingstudier i årskurs två aktualiseras och anknytes till handledningen för specialarbetena”.²⁰⁰ Historia, svenska och samhällskunskap blev de vanligaste ämnena när eleverna valde sina specialarbeten. I specialarbetet fanns möjlighet att jobba tillsammans med andra, men det individuella arbetet dominerade; något som å ena sidan gav ”en god träning i ett självständigt arbetssätt” men som å andra sidan varken stimulerade samarbete eller grupparbete.²⁰¹

¹⁹⁷ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 75.

¹⁹⁸ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 76.

¹⁹⁹ Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar, 1969, s. 77.

²⁰⁰ Skolvärlden AB, 1968, s. 47.

²⁰¹ Richardson & Siöö, 1970, s. 96–98.

I inledningen av det här kapitlet lyfte Malmö-läraren Rudolf Hultqvist, också fram utmaningen med elevernas egna författarskap och den plagiatriisk som fanns med specialarbetet. Hultqvist framhöll att lärarna inte skulle döma eleverna utan i stället minska plagiatriiskerna genom samtal med eleverna. Plagiatriiskerna har inte direkt minskat under åren och inte heller betydelsen av handledarens roll och dennes samtal med eleverna. Specialarbetet blev redan från början ett speciellt arbete men hur stor roll spelade det i det självständiga arbetet?

Totalt sett när det gäller självständigt arbete fann de forskare som tittat på detta att det ändå fanns en tendens att lärarnas traditionella undervisningsformer dominerade. En orsak till det kan ha varit att lärarna inte var tillräckligt utbildade, en annan var att ”de nya arbetsformerna kan tänkas öka arbetsbördan för lärarna väsentligt och inte ge motsvarande utdelning i resultaten”.²⁰²

Sammanfattning

Det blev en stor utmaning att utveckla eleverna i de gymnasiala skolformerna till en högre grad av självständighet. I vilken utsträckning den metodologiska progressionen – kortläxa, långläxa, beting och specialarbete – bidrog till nämnda självständighet, är inte enkelt att dra slutsatser om. En slutsats är dock att det gav eleverna större möjlighet att arbeta självständigt, vilket också kan ses som en förskjutning från ett passivt objekt till ett skapande subjekt.

När det gällde långläxan ställdes nya krav på organisation – främst i form av antalet dubbeltimmar – men också beträffande redovisningarna. I viss mån gällde detta även betingstudierna. Varken långläxa eller beting blev heller självklara att definiera och de kunde också beskrivas på olika sätt, vilket gav lärarna en möjlighet att lägga upp långläxor och framförallt betingstudierna på olika sätt; något som ska ses som både en risk och en möjlighet. En sådan möjlighet är att skolans olika ämnen skiljer sig så mycket åt att det inte går att arbeta med långläxa och beting på samma sätt i alla ämnen. En del ämnen kräver mer klass- och katederundervisning innan eget och självständigt arbete kan inledas. Andra ämnen kan rentav tjäna på att i stor utsträckning tämligen

²⁰² Andrae 1970, s. 37.

omgående inleda det självständiga arbetet. I svenska och historia blev det vanligt med självständigt arbete men samtidigt inte alls särskilt frekvent i språk och i en del naturvetenskapliga ämnen. De nya arbetssätten ställde också planeringskrav på lärarna som blev tvungna att inte enbart blicka fram mot nästa lektion utan även se en organiskt sammanhängande period som kunde sträcka sig flera lektioner och veckor framåt; i alla fall om eleverna skulle få möjlighet att utveckla det självständiga arbetet.

Forskningsrapporten *Gymnasiets nya arbetsformer* på Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet som leddes av Gunnar Richardson och Margareta Siöö, hade en kvantitativ slagsida och innehöll flera viktiga inslag, men genom att endast i ringa omfattning anlägga en kvalitativ forskningsansats förbisåg forskningsrapporten metodiska och didaktiska inslag, exempelvis i vilken omfattning långläxan utvecklade en ökad självständighet hos eleverna. Visserligen rymmer denna forskning uppgifter om att de studietekniska färdigheterna skulle kunna utveckla betingläsningen. Vi får emellertid inte någon utvecklad beskrivning och förklaring av vad dess färdigheter skulle kunna bestå av. Det är möjligt att en kvalitativ studie med hur- och varför-frågor skulle ha gett en fördjupad och utvecklad beskrivning av dessa studietekniska färdigheter. Vi kan dock inte med säkerhet veta i vilken utsträckning en annan forskningsmetodik med kvalitativa anslag skulle haft möjlighet att identifiera den självständighet som läroplanen prioriterade.

Långläxan innebar i alla fall att eleverna inte förhördes lika ofta som när det gällde dagläxor, och därmed fick eleverna själva ta ett större ansvar att göra den läxa som i det nya systemet inte förhördes lika ofta. Därför stimulerades också läroplanens mål om en ökad självständighet. I *Gymnasiets nya arbetsformer* drogs i alla fall slutsatsen att långläxasystemet hade fungerat tillfredsställande. De nya arbetssätten ställde också andra krav på informationskällor, lokaler – exempelvis i form av grupprum och skolbibliotek – samt en utmaning i att finna balans mellan klassundervisning, grupparbete och individuellt arbete. Oenigheten när det gäller implementeringen av 1960-talets gymnasiala läroplaner är intressant. Läroplanerna betonade att självständigt arbete och längre studieavsnitt var en viktig del av arbetsformen beting, medan däremot endast 21 respektive 15 procent av lärarna ansåg att beting byggde på just dessa arbetssätt. Att genomföra en förändring – i det här fallet av pedagogisk karaktär – krävde mer tid än man hade vid 1960-talets slut. Revs då hela rasket och blev det slut på gamla tider? En rationell process med

progression från dagläxa via långläxa och beting till specialarbete skulle utveckla en allt högre grad av självständighet, men var det en tillräcklig progression? Och var anvisningarna tillräckligt tydliga? Och var kraven – både på lärare och elever – tillräckligt höga? Eller blev kraven alltför höga?

Det här kapitlet har visat genomslaget av de nya arbetsformerna men i ett relativt kort tidsperspektiv och det är vanskligt att dra slutsatser av implementeringen eftersom endast enstaka årskullar ingår i undersökningen. I ett längre tidsperspektiv uppstår dock tankar om i vilken utsträckning studieformer såsom långläxa, beting och specialarbete ändå har påverkat pedagogiken och didaktiken i de gymnasiala studieformerna, och för all del även undervisning för yngre barn. Studieformen beting tolkades och praktiserades på olika sätt av lärarna men trots det fick beting ett genomslag. Visserligen råder okunighet kring själva begreppet men om beting också kan översättas med studieplanering, arbetsplan och varför inte pedagogisk planering, drar tankegångarna vidare mot dagens utbildningsväsende. Den här avhandlingen har emellertid inte undersökt sambandet mellan beting och nämnda arbetsformer. Det blir därför en uppgift för kommande forskning att undersöka i vilken utsträckning beting stimulerade framväxten av studieplanering, arbetsplaner och pedagogisk planering. Gemensamt för dem är att studieplaneringen omfattade en längre period, i fallet beting rekommenderades två till fyra veckor.

Olika metodperspektiv

Ledde då de här uppifrån-undersökningarna till andra svar än senare kapitelns biografier och skolografier? Dessa beskrivningar av individer respektive skolor belyser utvecklingen från ett individuellt, lokalt och bottom upp-perspektiv. En stor skillnad mellan undersökningarna är tiden, då biografierna och skolografierna ändå har sin bas i nutida intervjuer, även om kvalitativ information också har tagits från 1960- och 70-tal. Empirin från omkring 1970 har identifierat en helt annan typ av information än nämnda biografier och skolografier. I 1969–1970 års undersökningar finns en detaljerad beskrivning och analys av nya arbetsformer som ingick i 1965 års läroplaner. De här undersökningarna har en kvantitativ art, exempelvis i form av de drygt 500 elever som besvarade en enkät.

Det finns dock material som också har en kvalitativ prägel och i det brev som eleven på Katedralskolan i Växjö skrev 1967, för övrigt som ett svar i en

skrivning, fick det nya gymnasiet en stark kritik. Eleven menade avslutningsvis att det enda som var positivt med det nya gymnasiet var att man slapp den gamla studentexamen. Trots det ville eleven gå tillbaka de gamla undervisningsformerna och därmed slippa långläxa och beting. Men var hela rasket på väg att rivas och var det slut på gamla tider? Låt oss i stället studera detta utifrån skolografier och biografier.

FINNVEDSSKOLAN I VÄRNAMO



Finnvedsskolan/Finnvedens gymnasium i Värnamo som färdigställdes 1969. Foto: Magnus Grahn.

Det dröjde ända till 1953 innan Värnamo fick den övre delen av den skolform som hette läroverk och under namnet Värnamo kommunala gymnasium. Fem år senare förstatligades denna skola och antog samtidigt namnet Högre Allmänna Läroverket i Värnamo; i organisationen ingick även realskolan. Med grundskolans införande 1962 och en allmänt sett större efterfrågan på utbildning följde också en expansion av gymnasiala skolformer såväl nationellt som lokalt; något som gällde även i Värnamo, där det 1966 fanns

1103 elever på läroverket, det läroverk som vid den här tiden hade fått namnet Värnamo gymnasium & realskolan. Utbildningen bedrevs på flera olika platser i staden och det fanns behov att samla allt på ett och samma ställe. Skolöverstyrelsen (motsvarande Skolverket idag) såg i Värnamo en möjlighet att fysiskt sammanföra den hybrid av skolformer som fanns (handelsgymnasiet, yrkesutbildning, det tekniska gymnasiet och de teoretiska utbildningarna) på en och samma plats. Därför bestämdes att en ny gymnasiebyggnad enligt SÖ:s förslag skulle byggas i Värnamo; en byggnad som 1969 invigdes av den dåvarande utbildningsministern Olof Palme och fick namnet Finnvedsskolan. På 16 år hade Värnamo gått från att inte ens kunna erbjuda gymnasial utbildning till att ha en av den tidens mest moderna skolbyggnader. Värnamo hade därmed fått en gymnasiebyggnad som fysiskt sett var väl lämpad för det samlade gymnasiet.²⁰³

1971 blev ett viktigt år i svensk skolhistoria då fackskolan, yrkesskolan och det nya gymnasiet slogs samman och rymdes under ett och samma organisatoriska tak. Dessa tre skolformer hade urskilts i läroplanerna från 1965, men i och med 1970 års läroplan samlades samtliga tre under ett gemensamt organisatoriskt tak, gymnasieskolan.²⁰⁴ Skolans rektor, Gunnar Hillerdal, var också fundersam över de många och omfattande skolreformerna. I en text från 1970 i tidningen Dagen menade han att:

Skolöverstyrelsens reformtakt känns betungande också i Värnamo. Det förekommer att en lärare undervisar i fyra olika skolformer. När nydaningen sätter in i alla på en gång blir det nästan omöjligt för en sådan lärare att behärska alla nya läroplaner. SÖ har också börjat slå av på takten något.²⁰⁵

Fackskolans historia blev dock kort nationellt sett och i Värnamo blev den än kortare eftersom den infördes först 1970. Värnamo ansökte 1969 om att inrätta fackskola men Skolöverstyrelsen avslog denna begäran och därför dröjde det till läsåret 1970/71 innan den här skolformen introducerades. Motivet till avslaget ansågs vara grundskolans sena införande i Värnamo eftersom

²⁰³ Finnvedens gymnasium 1992, *Från Barnaskolor till Finnvedens gymnasium*, Värnamo, s. 7–8.

²⁰⁴ Lärarnas historia, http://www.lararnashistoria.se/theme/gymnasieskolans_larare_tidslinje.

²⁰⁵ Dagen 1970–11–25.

fackskolan skulle bygga på att eleverna hade gått i grundskolan och inte i folkskolan. SÖ ansåg helt enkelt att för få elever hade genomfört grundskolan och därför var underlaget för tunt. När fackskolan läsåret 1970/71 infördes i Värnamo utgick man från social, ekonomisk och teknisk linje. Ny läroplan, Lgy 70, infördes i hela Sverige hösten 1971 och den största förändringen i den läroplanen var av organisatorisk karaktär. Samtliga skolformer samlades nämligen under ett och samma organisatoriska tak. Det medförde bland annat att fackskolan övergick till tvååriga linjer, exempelvis 2-årig social linje.

206

Idag har Finnvedens gymnasium, som skolan 1990 bytte namn till, närmare 1 500 elever.

Arkitekturen

I en föränderlig värld kommer skolans arbetssätt att förändras hela tiden. Vårt stora problem är därför att planera i dag för en morgondag, om vilken vi endast vet att också den kommer att snabbt förändras.²⁰⁷

Arkitekterna Gösta Uddén och Olle Wählström lyfte i sitt tal i samband med Finnvedsskolans invigning 1969 att skolans arbetssätt successivt förändras och att det är svårt att planera för denna utveckling. Trots, eller tack vare den insikten, vann Uddén och Wählström 1965 den arkitektävling som Värnamo stad hade utlyst året innan.

De fick alltså i uppgift att rita den nya gymnasiebyggnaden i Värnamo. I juni 1966 beslutade stadsfullmäktige att byggnaden skulle uppföras och två och ett halvt år senare satte den första eleven sin fot i den nya skolan.²⁰⁸

I vilket arkitektoniskt sammanhang växte då den nya gymnasiebyggnaden i Värnamo fram? Få om ens någon eller något har påverkat 1900-talets skolbyggnader som modernismen. Med den fransk-schweiziske arkitekten Le

²⁰⁶ Värnamo stad/kommun, Kungliga Skolöverstyrelsen, Inrättande av fackskola i Värnamo kommun, 1969 E3:1; Värnamo stad/kommun, Kungliga Skolöverstyrelsen, Inrättande av fackskola fr o m läsåret 1979/71; 1969 E3.2; Värnamo stad/Skolstyrelsen, Studier vid gymnasium, fackskola och yrkesskola lå 1970/71; 1970 EII:120; Värnamo-Tidningen, 1969–03–15 och Värnamo-Tidningen, 1970–11–25. Lgy 70.

²⁰⁷ Uddéns och Wählströms tal i samband med invigningen av Finnvedsskolan i Värnamo. 1969: Finnvedsskolan, Skolans arkitekter: *Till Finnvedens ungdom*.

²⁰⁸ Finnvedsskolan, 1969, "Modern i dag – modern i morgon" i *Till Finnvedens ungdom*.

Corbusier och framförallt den tyska arkitekturskolan Bauhaus i Dessau – bland annat med Walter Gropius som inspiratör – växte arkitekturstilen modernismen fram; en stil som influerade utformningen av skolbyggnader i Sverige. Den här arkitekturstilen kan delas in i tre perioder: 1910-talet: ungmodernismen, 1920-talet och fram till andra världskriget: högmodernismen och tiden närmast efter 1945: senmodernismen. Arkitektur har också politiska förtecken. Funktionalism, som är en gren inom modernismen, blev till exempel en viktig del av det svenska folkhemmets uppbyggnad. Den svenska socialdemokratin ansåg att den radikala funktionalismen skulle bidra till ett mer jämlikt och modernt samhälle. Genom att i hög takt producera nya och fräscha fastigheter skulle alla samhällsmedborgarna erbjudas en rimlig bostadsstandard.²⁰⁹

Le Corbusier anses vara en av funktionalismens främsta företrädare, och under senare delen av hans liv skapade han allt mer i rå betong, bland annat inspirerad av brittisk arkitektur; en stil som sorteras in under den föga smickrande benämningen brutalismen eller nybrutalism. Det ligger nära till hands att härleda benämningen till ordet brutal men mer troligt är att ursprunget finns i franskans *béton brut*, som översätts till rå betong.²¹⁰ Efter modernismens tre perioder och brutalismen utvecklades postmodernismen som ville bryta med modernismens något stela och enkla färg- och formspråk.²¹¹ Frågan är i vilket arkitektoniskt sammanhang som Finnvedsskolan ska placeras? Mitt intryck är att byggnaden befinner sig i gränslandet mellan brutalism och postmodernism.

1946 års Skolkommision gav arkitektoniska anvisningar och för gymnasiets del ifrågasattes det rådande systemet som gick ut på att varje klass hade ett eget klassrum. I stället föreslogs att varje ämne skulle ha en egen lokal. Skolkommisionen ifrågasatte också möblernas strikta placering och betonade att en obunden placering skulle kunna uppmuntra till ett friare arbetssätt. Skolkommisionen betonade också bibliotekets stora betydelse som ”dessutom kan förse med studierum för grupparbete och studiekamrar för enskilt arbete.” Undervisningssalarna skulle dessutom utformas på ett sådant sätt att de skulle uppmuntra till ett ”friare studiesätt.” I utredningen betonades också

²⁰⁹ Sommer 2006, s. 15–18.

²¹⁰ Wikipedia, sökord brutalism, <http://sv.wikipedia.org/wiki/Brutalism>, 2014– 04–24.

²¹¹ Kristenson 2005, s. 360–361.

lokaliseringen ”mitt i byn”, vilket skulle medföra att ”skolan blir en medborgerlig angelägenhet.”²¹²

Under 1960- och 1970-talen byggdes fler skolbyggnader än någonsin i Sverige, och dessa decennier karaktäriseras som arkitektoniska experiment, vilket uppmuntrades av de reformer som genomfördes i såväl grundskolan som i de gymnasiala utbildningarna. Arkitekturen skulle anpassas till de nya arbets- och undervisningssätt som läroplanerna föreskrev, exempelvis uttryckt i grupprum, studielandskap och studiehallar. I och med att alla gymnasiala skolformer i Lgy 70 skulle rymmas under ett och samma organisatoriska tak, fanns också en utmaning i att integrera olika elevgrupper.²¹³ Att lokalisera yrkesskolan, fackskolan och de teoretiska linjerna i olika delar av byggnaderna eller till och med en bit från varandra uppmuntrade sällan denna integration.

En tendens, som inleddes under 1960-talet, var att skolorna ofta döptes om. Det tidigare ”Högre allmänna läroverket” fick namn som anknöt till lokala förutsättningar, såsom stadsdel, bygd, region eller någon lokal profil. En annan benägenhet var att de nyetablerade gymnasieskolorna – tvärtemot förslaget i 1946 års Skolkommission – ofta uppfördes i stadens utkant. En tredje tendens syns i själva arkitekturen, då den tidigare självklara portalen saknades i 1960- och 1970-talens svenska skolbyggnader. Tidigare rådde aldrig någon tvekan om var skolans huvudentré fanns men nu blev man ofta tvungna att uppföra skyltar just med informationen huvudentré.²¹⁴

De skolbyggnader som uppfördes från 1960-talet och framåt bestod ofta av prefabricerat material, påminde om industriellt byggande och några – som Sannarpsskolan i Halmstad – beskrevs även som kunskapsfabriker. Successivt försvann också teglet som byggnadsmaterial. Framförallt interiört skulle skolorna anpassas till de nya läroplanerna, vilket bland annat betydde att man inte längre placerade katedern på ett upphöjt podium och att skolbänkarna blev flyttbara bord med stolar. Hallen, som ett stort mötesrum i skolan, ansågs också fungera som en demokratisk mötesplats, förvaringsrum för kläder och böcker samt som ett funktionellt uppehållsrum, till exempelvis vid otjänlig väderlek.²¹⁵

²¹² SOU 1948:27, s. 468–471.

²¹³ Kristenson 2005, s. 441–444.

²¹⁴ Kristenson 2005, s. 444.

²¹⁵ Kristenson 2005, s. 406–444.

Utvecklingen av modernism, brutalism/nybrutalism och postmodernism som arkitekturstil föder frågor såsom Varför just vid den här tidpunkten och om det finns något samband med det svenska skolväsendets stora kvantitativa tillväxt. Passar Finnvedsskolan in i detta sammanhang? Flera källor beskriver ändå Finnvedsskolan som en av de vid den tiden mest moderna skolbyggnader.²¹⁶ Vad bidrog då till att denna byggnad uppfattades som modern? Finnvedsskolan har en modernistisk arkitektur med många fönster på de två våningarna men själva byggnaden påminner också om en modern variant av en industri. Uttrycket kunskapsfabrik ligger inte särskilt långt borta eftersom tusentals elever dagligen på ett rationellt sätt skulle passera genom byggnaden, dels fysiskt och dels genom lokaler som inspirerade till en framstegsinriktad undervisning.

Från början var tanken att Finnvedsskolan skulle byggas med tre våningar, att de sedan reducerades till två skulle kunna tolkas som att man ville tona ned maktperspektivet; precis som att varken Finnvedsskolan eller några andra 1960- och 70-talsskolor försågs med upphöjda katedrar i klassrummet. Arkitekterna Gösta Uddén och Olle Wählström ansåg att byggnaden var anpassad till skolans snabba förändring men de ville också undvika uniformitet och värnade om interiören:

Gymnasisternas skolmiljö kommer alltmer att bli en inomhusmiljö. En arbetsplats där de vistas under hela skoldagen. Därför har Värnamo stad satsat på stora ytor för uppehållsplatser, matsal med café-funktion, kårlokaler etc, där gymnasisterna kan vara mellan studiepassen.²¹⁷

Byggnaden försågs med tak-till-golv-fönster, kanske inspirerat av stadens son och en av landets mest kända möbelskapare, Bruno Mathsson, som introducerade denna fönstertyp i början av 1950-talet. Grå betong var också ett annat dominant element i byggnaden. Totalt sett måste den nya byggnaden tydligt och starkt ha avvikit från det som arkitektoniskt sett uppfattades som normen för en gymnasieskola.

²¹⁶ Det var i alla fall uppfattningen 1969. I Värnamo-Tidningen beskrivs till exempel den nyuppförda Finnvedsskolan som ett hypermodernt och funktionellt gymnasium, Först kaffe, sedan gravlax, 1969-09-06 i Svenska Dagbladet skildras Finnvedsskolan som av landets modernaste, Palme fick inviga skolan två gånger, 1969-09-06.

²¹⁷ Uddéns och Wählströms tal i samband med invigningen av Finnvedsskolan i Värnamo.1969: Finnvedsskolan, Skolans arkitekter: Till Finnvedens ungdom.

Det fanns också en pedagogisk tanke med byggnaden. Skolans rektor Gunnar Hillerdal lyfte i sitt tal i samband med skolans invigning fram att:

Gymnasie- och fackskolereformerna medför väsentligt ökade krav på lokaler [...] Den nya Finnvedsskolan ger oss väsentligt bättre möjligheter att arbeta för att fylla de nya gymnasiala skolformernas förutsättningar [...] I den nya skolan bör goda förutsättningar finnas för medverkan i pedagogisk försöksverksamhet.²¹⁸

Centrala byggnadskommitténs ordförande Richard Bergström ansåg i sitt invigningstal att byggnaden var ”modern idag – modern i morgon” och ”att skolan byggdes för aktuella behov men även för framtiden”.²¹⁹ Just det här med att bygga för framtiden lyfts fram i flera olika sammanhang och skolstyrelsens ordförande, Lars-Göran Egertz, var heller inte sen att lyfta fram flexibiliteten:

Genom utformningen av byggnaden med dess estetiska och pedagogiska värden och den inbyggda flexibiliteten skall det bli möjligt att följa de krav framtiden kommer att ställa på en modern gymnasieskola²²⁰.

Hur tedde sig då detta mer konkret? På vilka sätt kunde Finnvedsskolan uppfylla de krav som de nya läroplanerna ställde? Den nyuppförda byggnaden innehöll element såsom inlärningsstudio, ett centralt placerat bibliotek med ”rymd och kraftfulla proportioner”, overheadapparat och bandspelare i alla klassrum, TV i vart tredje klassrum men framförallt grupprum och små studieceller, vilka gav möjlighet att arbeta i den nya läroplanens anda. I vilken utsträckning hade arkitekterna påverkats av 1946 års Skolkommission, vilken lyfte fram vikten av studierum, studiekamrar samt klassrum som inspirerade till ett friare arbetssätt?

Att Finnvedsskolans försägs med tekniska hjälpmedel såsom overheadapparat, bandspelare, inlärningsstudio och TV ter sig kanske inte överraskande.

²¹⁸ Finnvedsskolan, 1969, ”En skola där många ambitioner kan förverkligas” i *Till Finnvedens ungdom*.

²¹⁹ Finnvedsskolan, 1969, ”Modern i dag – modern i morgon” i *Till Finnvedens ungdom*.

²²⁰ Finnvedsskolan, 1969, ”Den som söker en tomt åt en skola”, i *Till Finnvedens ungdom*.

Vid den här tiden fanns nämligen en stor tilltro till undervisningsteknik och inte sällan presenterades undervisningen i större system. Den här perioden, 1960- och 1970-tal, har beskrivits som den ”undervisnings- och utbildningsteknologiska vågen”. Med hjälp av läromedel, arbetsböcker, laborationsutrustning, bild- och ljudmaterial, ny teknik såsom TV och film skulle eleverna undervisas på ett nytt sätt. Beting och att ge eleverna möjlighet att arbeta stationsvis med olika uppgifter utgör en del av denna undervisningsteknologiska våg. Den här undervisningsteknologin baserades på forskning, erfarenhet och utvärdering – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet tyckes inte vara något nytt i utbildnings-Sverige. Skolöverstyrelsen stödde och uppmunttrade projekt av denna art, men fick successivt allt mer kritik, inte minst eftersom lärarens roll ansågs förminska i denna undervisningsteknologi. I mitten av 1970-talet mojnade de starka undervisningsteknologiska vindarna.²²¹

Dåvarande studierektorn Ragnar Falk framhåller också skolbyggnadens pedagogiska utformning och minns framförallt mängden grupprum, som enligt Falk ”aldrig tidigare hade funnits i svenska skolbyggnader.”²²² Grupprum ansågs alltså som nyskapande och gav fysiska förutsättningar att förverkliga den självständighet som var så central i 1965 års läroplan. Idag är det kanske naturligt att grupprum ger elever möjlighet att på egen hand arbeta med olika uppgifter men var det lika självklart 1969?

Elevernas uppehållslokaler kännetecknades av en lång korridor, utmed vilken det rymdes elevskåp och i den skrift som publicerades i samband med skolans invigning framhölls möjligheterna till olika former av aktiviteter:

Elevernas uppehållslokaler är lagom skyddade för insyn. Halvöppna betonglådor med glasväggar drar till sig schackspelare, debattörer. Tidningsläsare. Öppna utrymme tycks suga åt sig virkande, stickande unga damer. En del yngre grabbar föredrar de något mörkare områdena mellan elevskåpen.²²³

Finnvedsskolan i Värnamo verkade vara anpassad för de nya arbetssätt som läroplanen förskrev. Det fanns dock elever som ansåg att den stora byggnaden inte bidrog till trivsel och samarbete:

²²¹ Marklund 1984, s. 148–151.

²²² Intervju med Ragnar Falk, 2013–06–17.

²²³ Finnvedsskolan, 1969 ”Huvudbyggnaden våningsplan 1 och 2”, i *Till Finnvedens ungdom*.

Det är jätteuppbådet av elever i de kolossala skolbyggnaderna. Vi tror att kontakterna mellan eleverna och skolledningen blir bristfällig i dessa skolor. Och det gagnar verkligen inte någon av parterna.²²⁴

Andra elever var mer positiva till den nya och moderna konstruktionen, och vittnar om att de trivdes bra i de nya lokalerna men påpekar samtidigt att de inte riktigt fann sig tillrätta i den betongdominerade byggnaden. En av skolans dåvarande elever, David Rydin, sammanfattar väl byggnadens komplexitet.

Den var modern och fin och vi trivdes egentligen rätt bra där. Vi tyckte inte om det där cementet eftersom vi tyckte att det såg ofärdigt ut och det tycker man kanske fortfarande. Sedan hade man sina egna skåp och det tyckte man om.²²⁵

Finnvedsskolans invigning

Läsåret 1969/70 rymdes 1 075 elever inom Finnvedsskolans organisation och av dessa tillhörde 340 realskolan. Yrkesskolan var främst lokaliserad till Finnvedsskolan men tolv elever studerade också vid två av stadens industrier, AB Fälths tryckeri och AB Värnamo gummifabrik. Antalet lärare var drygt 80 och elva av dem var anställda som lektorer. En rektor och tre studierektorer stod för skolans ledning. En sökning i skolans elevkatalog från 1969/70 visar att det i denna bygd med stor arbetskraftsinvandring ändå fanns ytterst få elever med efternamn av utländsk härkomst.²²⁶

Under läsåret 1968/69 skedde successivt en inflyttning från de olika skolorna i Värnamo till den nya och moderna byggnaden. Det medförde att yrkesskolan integrerades med de teoretiska linjerna, i alla fall fysiskt sett eftersom alla skolformerna samlades på en och samma plats. Yrkesskolan fick dock inte plats i den nyuppförda byggnaden vid sidan av den nya och moderna delen av Finnvedsskolan.²²⁷ Fick lokaliseringen av de olika utbildningsinriktningarna – yrkesutbildningar i en äldre byggnad och de teoretiska

²²⁴ Värnamo Nyheter 1972-01-22

²²⁵ Intervju med David Rydin, 2013-09-08.

²²⁶ Finnvedsskolans katalog 1969/70, s.1, 6-57.

²²⁷ Finnvedens gymnasium, *Från Barnaskolor till Finnvedens gymnasium*, Värnamo 1992, s. 8.

linjerna i en ny och modern byggnad – konsekvenser för utbildningens integration och kvalitet?

Invigningen av den nya skolan skedde först nästa läsår, den 5 september 1969, och under uppmärksammade former, inte minst beroende på att dåvarande utbildningsministern Olof Palme invigde skolan. Såväl lokalpress som riksmidia fanns på plats och bevakade evenemanget. Det massmediala intresset koncentrerades till den demonstration som skolans elever stod för. Eleverna irriterade sig på en dyr invigningsmiddag – drygt 8 000 kronor – som de inte fick delta i.²²⁸

En av skolans elever, Olle Gustavsson, minns att han och hans kompisar stängdes ute men också att de stod utanför den aula, där invigningen genomfördes, och ”skanderade, att det var fel och att det inte var någon demokrati”.²²⁹ I skolans korridorer fanns protestplakat, som bland annat kritiserade de ”slösaktiga kommunalpamparna”. Dessutom erbjöds via tusentals flygblad en alternativ och spartansk invigning ute på skolgården, där elever, lärare och samhällsmedborgare bjöds på kaffe och bullar.²³⁰ I Finnvedsskolans egen publikation *Från Barnaskolor till Finnvedens gymnasium*, sätts den alternativa invigningen in i en nationell kontext: ”De närmast revolutionära stämningar som vid denna tid fanns bland skolorna i landet, påverkade nu också Finnvedsskolans invigning”.²³¹

Aftonbladet var en av flera tidningar som bevakade invigningen och citerade de protesterande elevernas syn på evenemanget:

Det är ruskigt när Palme och 200 gäster måste smörjas med gravad lax och Schweizersnitsel för 8 000 kronor. Duger inte vår bespisningsmat kanske [...] Palme kommer förstås aldrig till vårt kaffe.²³²

Men Palme kom till kaffet och höll tal för eleverna.

²²⁸ Dagens Nyheter 1969-09-06; Finnvedens gymnasium, *Från Barnaskolor till Finnvedens gymnasium*, Värnamo 1992, s. 8.

Drätselkammaren (kommunfullmäktige) anslog – enligt Värnamo-Tidningen, De flesta pengarna till måltiden, 1969-08-21 – totalt 20 000 kronor till invigningen av Finnvedsskolan, en större del skulle gå till invigningsmiddagen.

²²⁹ Intervju med Olle Gustavsson, 2013-02-17.

²³⁰ Göteborgsposten 1969-09-06.

²³¹ Finnvedens gymnasium, *Från Barnaskolor till Finnvedens gymnasium*, Värnamo 1992, s. 8

²³² Aftonbladet 1969-09-06.



Foto: Värnamo Nyheter/Lennart Boberg

Skolgårdstalet

I lokalpressen hade man redan flaggat för en alternativ invigning då man påstod ”att det talas allmänt om olika demonstrationer i samband med morgondagens invigning”.²³³ Palme kan därför ha förvarnats om elevernas alternativa invigning, och han valde att gå ut på skolgården och tala till eleverna. Han tog plats i en speciell talarstol, Speakers Corner, som för tillfället hade flyttats ut på skolgården, och meddelade inledningsvis att regeringen på ett

²³³ Värnamo Nyheter 1969-09-04.

sammanträde tagit beslut om elevrepresentation i Skolöverstyrelsen. I skolgårdstalet uppehöll sig även utbildningsministern vid vikten av skoldemokrati, betygsfrågan och jämlikhet i skolan men också den utmaning som låg i att 80 procent av de som var ute i arbetslivet endast har sex-årig grundskola medan efterföljande generationer kommer att ha en tolvårig skolgång i botten. ”Vilka chanser Ni har”, betonade Palme.²³⁴

Palmes initiativ att möta eleverna på deras egen hemmaplan, ute på skolgården, fick stor massmedial uppmärksamhet, och i den i övrigt digra rapporteringen från Finnvedsskolans invigning, dominerade Palmes tal på skolgården.



Olof Palme på den alternativa invigningen av Finnvedsskolan.
Foto: Värnamo Nyheter/Lennart Boborg

²³⁴ Dagens Nyheter 1969-09-06; Värnamo-Tidningen 1969-09-06; Värnamo Nyheter 1969-09-06

Göteborgsposten konstaterade till exempel att ”Palme agerade fint och elevernas protester tystnade med ens”.²³⁵ Arbetet tog ut svängarna ytterligare och menade att ”Olofs Palmes charm knäckte demonstrationen i Värnamo”.²³⁶ Lokaltidningen Värnamo Nyheter lyfte i en rubrik fram att ”elevrådet ’stal’ invigningen och Olof Palme före högtiden”.²³⁷

Det fanns dock kritiska röster. Uppförandet av den moderna Finnvedsskolan kostade omkring 20 miljoner kronor och kostnaden ifrågasattes; ett ifrågasättande som inte blev mildare av den ovan nämnda kostsamma middag som inte kom hela skolan till nytta. I det officiella invigningstalet valde Olof Palme att koppla ihop de ekonomiska aspekterna med den nya skolform – ett samlat gymnasium – som väntade runt hörnet genom att lyfta fram att samplaneringen mellan gymnasium, fackskola och yrkesskola sparade in flera tusen middagar. I invigningstalet framhöll Palme även ”att en fortgående demokratiseringsprocess” var under utveckling:

För närvarande pågår inom både skolväsendet och det eftergymnasiala utbildningssystemet en försöksverksamhet med nya former för samverkan mellan lärare, studerande och övrig personal. I den nya läroplanen för grundskolan betonas bl a att skolan ska ge eleverna möjlighet att påverka sina arbetsvillkor [...] Den nu pågående försöksverksamheten måste ses som ett led i en fortgående demokratiseringsprocess.²³⁸

Maktperspektivet framträder i Olof Palmes invigningstal; ett perspektiv som enligt den svenske utbildningsministern innebar möjlighet för elever, lärare och personal att höja sina röster och påverka den egna vardagen. Betydde denna möjlighet att påverka något i Finnvedsskolans vardag?

²³⁵ Göteborgsposten 1969–09–06.

²³⁶ Arbetet 1969–09–06.

²³⁷ Värnamo Nyheter 1969–09–06.

²³⁸ Svenska Dagbladet 1969–09–06.

Arbets- och undervisningssätt

1963 anställdes Gunnar Hillerdal som rektor på Värnamo gymnasium, och hans gärning utvecklas i ett senare kapitel i den här avhandlingen. Vid den här tiden var det inte obekant att det skulle komma en ny läroplan för det allmänna gymnasiet; en läroplan som dock försenades. Läroplan för gymnasiet 1965, som sjuksattes först läsåret 1966/67, ställde andra krav än tidigare och Ragnar Falk, lärare i fysik och matematik på skolan och senare även studierektor, menar att det blev en radikal förändring:

Läroplanen var utformad av några av Sveriges främsta pedagoger och forskare. Den var så otroligt väl genomtänkt och strukturerad så att alla senare gymnasier reformer är ganska planlösa jämfört med den som infördes 1966.²³⁹

Läroplanen krävde också omfattande lärarfortbildning och Ragnar Falk var en av de som kompetensutvecklades och han menar att utbildningsbehovet var stort på 1960- och 70-talet:

Jag var på en fortutbildning i fysik och det handlade om meteorologi, kosmologi och annat som aldrig hade ingått i studierna på 50-talet på universitetet i Lund, men nu skulle det komma in i gymnasiet och det var så i många ämnen. Väldigt många lärare var på vidareutbildning eller fortbildning. De ämnen som var mest reformerade var samhällskunskap, som tidigare hade varit ett bihang till historia, och naturkunskap.²⁴⁰

En annan väsentlig del i Läroplan för gymnasiet 1965 var att skolarbetet i hög grad skulle kännetecknas av självständighet. Redan i läroplanens inledning framhålls att ”elever, när de lämnar skolan, skall vara vana att självständigt eller i samarbete med andra ta initiativ till, planera och genomföra större arbetsuppgifter”. Metodiskt sett skulle det bland annat ske i form av de följande momenten med ökad svårighet och successivt större ansvar: kortläxa,

²³⁹ Intervju med Ragnar Falk, 2013-06-17

²⁴⁰ Intervju med Ragnar Falk, 2013-06-17.

långläxa, beting och specialarbete.²⁴¹ Det som i den senaste läroplanen benämns som gymnasiearbete har sin grund i detta specialarbete som etablerades i Läroplan för gymnasiet 1965, men hur gick det med genomförandet av kursen specialarbete?

Längre fram i 1965 års läroplan utvecklas metodiken ytterligare men anvisningarna angav inte alltid hur nämnda självständighet konkret skulle yttra sig. Skolöverstyrelsen tog fram mer specificerade anvisningar för utförandet, vilket kan följas i Skolöverstyrelsens skriftserie. I en skrivelse, som också nådde Värnamo, specificerades till exempel hur långläxor skulle se ut i ämnet fysik för social linje, och i skrivelsen angavs vecka för vecka vilka moment som skulle tas upp.²⁴² På studiedagar för gymnasielärare och studierektorer i Jönköpings län med Skolöverstyrelsen som arrangör, utarbetades ytterligare anvisningar hur lärarna skulle kunna gå tillväga metodiskt sett. En studierektorkonferens 25-26 maj 1967 resulterade bland annat i följande:

Omedelbart före införandet av långläxor görs dels en summering av studieträningen under grupptimmar, dels en förnyad genomgång av inlärningspsykologins grunder [...] Eleverna bör till en början få en skriftlig plan över långläxan och hjälp med att planera med denna, t ex i form av ledfrågor[...] Långläxan ställer stora krav på elevens egen planläggning.²⁴³

I Skolöverstyrelsens skrivelse, där även anvisningar kring beting fanns, ingick att respektive studierektor skulle sammankalla huvudlärarna. I nästa steg var tanken att ämneskonferenserna – med elevrepresentation – skulle ta fram förslag på upplägg för arbete med långläxor och beting. Liknande anvisningar utarbetades även för specialarbetet.²⁴⁴ En slutsats är att det handlade om anvisningar från centralt håll kring hur det lokala arbetet i landets skolor skulle gå till. Det rörde sig om förvånansvärt detaljerade och noggranna direktiv kring skolans vardagliga arbete.

²⁴¹ Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*, s 16.

²⁴² Värnamo stad/kommun 1966, Kungliga Skolöverstyrelsen, Långläxor för ämnet fysik på fackskolans sociala linje.

²⁴³ Värnamo stad/kommun 1967, Kungliga Skolöverstyrelsen, Några synpunkter på långläxesystemet byggad på gångna årets erfarenheter.

²⁴⁴ Värnamo stad/kommun, Kungliga Skolöverstyrelsen, Några synpunkter på långläxesystemet byggad på gångna årets erfarenheter.

I arbetsmarknadskonflikten hösten 1966 mellan lärarnas fackförbund och Statens avtalsverk skulle eleverna på Värnamo gymnasium få en föraning om det undervisnings- och arbetssätt som präglade den nya läroplanen. Till följd av arbetsmarknadskonflikten blev lektionerna lärarlösa och det satte självständigheten på prov. Skoldirektören i Värnamo, Hans Siljedahl, anmodade elever att följa de anvisningar som Skolöverstyrelsen hade sänt ut; anvisningar som byggde på självständighet och studier på egen hand. Även elevrådet skickade anvisningar i samma anda.²⁴⁵

Ingen rök utan eld...

Att eleverna successivt blev allt mer medvetna om sina rättigheter fick Skolöverstyrelsen erfara när elevrådet vid Värnamo gymnasium & realskola i oktober 1967 författade en skrivelse, i vilken det framhölls vikten av att få gå ut och röka – om än under övervakning – vid skrivningar i Folkets Hus²⁴⁶. Skrivelsen gick således iväg ändå till Skolöverstyrelsen, och dess skolöverläkare G Rohde svarade enligt följande:

Såvitt jag har mig bekant är rökning under skrivningar, även i den form elevrådet föreslår, ingenstädes tillåten. Man torde med skäl kunna betvivla att någon elev är så beroende av rökning att han skulle misslyckas med skrivningen därför att han ej får röka. Förslaget skulle skapa onödigt oro i skrivningssalen och ge betydande vaktproblem.²⁴⁷

Förutom en intressant tidsspegel – idag är det inte ens tillåtet att röka på skolgården – är det uppenbart att eleverna blivit mer medvetna om sina rättigheter i form av en skrivelse som sänds iväg till skolans kanske allra viktigaste myndighet; något som elevrepresentation i form av olika institutioner, såsom elevråd och deltagande i ämneskonferenser, också öppnade för.

²⁴⁵ Värnamo stad/kommun, Värnamo Skolstyrelsen 1966, E I:1, Till målsmän för kommunala gymnasiet och statliga realskolan; Värnamo kommun, Elevrådet 1966, E I:1, PM till alla ämneslärare; och Kungliga Skolöverstyrelsen 1966, Aktuell information från SÖ 12.10.1966.

²⁴⁶ Värnamo stad/kommun, Värnamo gymnasieskola, Elevrådet, E I:4, Ang. rökning i salskrivningar i Folkets Hus.

²⁴⁷ Värnamo stad/kommun, Värnamo gymnasieskola, Kungliga Skolöverstyrelsen E I:4, Rökning under schemalagda skrivningar.

Elerepresentation

Läroplanen för gymnasiet reglerade att elever skulle representeras på klass- och ämneskonferenser när det gällde undervisningens planering och allmänpedagogiska frågor. Läroplanen betonade på flera ställen elevernas centrala roll i skolarbetet och bland annat i form ”att eleverna inte enbart bör betraktas som föremål för skolans verksamhet utan även som medarbetare i denna”.²⁴⁸ Dessa intentioner tycks redan 1966 och 1967 ha fått genomslag i Värnamo då elevrådet hos rektor ansökte om att få delta i ämnes- och klasskonferenser, även i de årskurser som inte omfattades av den nya läroplanen. I en skrivelse till rektor menade elevrådets ordförande Bengt S. Ståhl ”att det skulle vara nyttigt för eleverna om de även finge komma med på de olika konferenserna i det gamla gymnasiet.”²⁴⁹

Skolans elevråd fortsatte att engagera sig i demokratifrågor och i en skrivelse 1969 till rektor Gunnar Hillerdal framhöll elevrådets ordförande Sven Lindberg att ämneskonferenserna skulle hållas oftare eftersom eleverna då skulle ”få större möjligheter att framföra sina åsikter”. Lindberg ansåg att det var en fråga om demokrati:

Om ämneskonferenserna hölls mer regelbundet tror vi att intresset för dem skulle öka bland lärare och elever. I själva verket måste ämneskonferenserna vara den grundval på vilket arbetet med demokrati i undervisningen vilar.²⁵⁰

Hillerdals svar lät inte vänta på sig och även om han generellt uppskattade elerepresentation på dessa konferenser, var han inte odelat positiv till ett ökat antal sammanträden:

²⁴⁸ Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet*. s. 22.

²⁴⁹ Värnamo stad/kommun, Värnamo gymnasieskola, Elevrådet 1967, Angående ämnes- och klasskonferenser även på det gamla gymnasiet, E I:3; Värnamo kommun/stad, Värnamo gymnasieskola, Elevrådet 1967, E I:3, Angående representanter vid ämnes- och klasskonferens, E I:3.

²⁵⁰ Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan, Elevrådet 1969, Ang. Elerepresentation i ämneskonferensen, 1969 E 3:2.

Från fall till fall får sedan bedömas om en extra konferens bör inkallas. Av hänsyn till det ordinarie skolarbetet och att det är nödvändigt att undervisningen inte i onödan byråkratiseras måste emellertid konferenser begränsas.²⁵¹

Från detta skriftliga meningsutbyte mellan elevrådet och Hillerdal noteras den byråkratisering som Hillerdal varnade för; något som ter sig intressant i dagens skola med en växande byråkratisk börda. Vidare är det också intressant att elevrådet och ordförande Lindberg ansåg att ämneskonferenserna utgjorde en fråga om demokrati.

Ämneskonferenser

Hur tedde sig då detta i praktiken? Blev det någon förändring? Finnvedsskolan byggde upp en god struktur kring ämneskonferenserna. Samtliga undervisningsämnen försågs läsåret 1969/70 med elevrepresentanter; i de flesta ämnen fanns minst tre elever representerade och i ämnet svenska till och med hela sex elever.²⁵² Jämfört med dagens elevrepresentation på ämneskonferenser ter sig 1960- och 1970-talets gymnasieskola mer demokratisk, i alla fall om demokrati mäts i termer av representation.

En studie av Finnvedsskolans ämneskonferenser och dess protokoll, ger en bild av hur detta till viss del fungerade. Innehållsmässigt konstateras att konferenserna dominerades av diskussioner kring läroböcker men inte enbart val av lärobok utan även dess innehåll. En elev påpekade till exempel att innehållet i historieboken måste diskuteras och att det är "farligt om det får stå obemött".²⁵³ Eleverna var också kritiska till konferensernas struktur och ansåg att det var svårt att yttra sig om något som de inte var förberedda på. En elev påpekade bland annat att "dagordningen måste komma i god tid så att man kan diskutera i klassen".²⁵⁴ Utöver detta efterlystes även större makt över undervisningen.

²⁵¹ Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan, Gunnar Hillerdal, Ang. Elevrepresentation i ämneskonferensen, 1969 E 3:2.

²⁵² Finnvedsskolans katalog 1969-70, s. 58-60.

²⁵³ Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan 1970-04-20 och 1970-04-27, Ämnesrepresentantutbildning, E3:2

²⁵⁴ Värnamo stad/kommun Finnvedsskolan 1970-04-20, Ämnesrepresentantutbildning, E3:2

Ämneskonferenserna har inte så mycket att bestämma över. Vad man vill ha inflytande på är undervisningen i klassen och det måste lärare och elever komma överens om. Och har man då en vredskande lärare...²⁵⁵

Ämneskonferensernas demokratiska möjligheter – och omöjligheter – utvecklades ytterligare på en annan konferens, där följande diskussion och dialog utspelade sig:

Allt ihop är ju en enda stor skendemokrati!!! Vi elever kan ju inte besluta någonting. Vi får inte vara med och besluta i ämneskonferensen, och sen ska rektor godkänna konferensens alla beslut.

Men jag vet att rektor alltid rättar sig efter ämneskonferensens beslut.

Beror det inte på att innan man fattar ett beslut på konferensen resonerar man så här: 'Vad tycker rektor om det här, kommer rektor att godkänna det här?' Då är det klart att man beslut som rektor godkänner.

Skriv till Ingvar Carlsson och kräv att skolstadgan ändras.²⁵⁶

Formellt hade elevernas möjligheter att påverka förändrats i och med 1965 års läroplan men att döma av ovanstående diskussion ställdes skolan å ena sidan inför en rejäl utmaning. Å andra sidan konstateras också att dåtidens argument känns igen i nutiden då synpunkter såsom "skendemokrati" och "vi elever kan ju inte besluta någonting" likaväl skulle kunna ha framförts idag.

²⁵⁵ Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan 1970-04-27, Ämnesrepresentantutbildning, E3:2

²⁵⁶ Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan 1970-04-20, Ämnesrepresentantutbildning, E3:2.

”Fick fyra örfilar”

Av protokollet från ämneskonferensen framgår också att eleverna mer eller mindre uppmuntrats att framföra synpunkter på den reguljära undervisningen, dock med olika resultat och i ett dokumenterat fall med repressalier som följd: ”Vi sa rätt ut i luften att vår lärare var den sämsta vi haft. Fick fyra örfilar.”²⁵⁷

Olle Gustavsson, som var elev på Finnvedsskolan mellan 1968 och 1971, var en av de elever som deltog i ämneskonferenserna:

Jag satt med ämneskonferens för svenska och jag fick en kallelse. Då satt man med där och på den tiden fanns det något som hette betygsekvivalering och det var en del av det relativa betygssystemet. Man skulle inte tillåta att betygen drog iväg hur som helst. På konferensen skulle betygen motiveras men just på den delen fick man som elev inte vara med; annars fick man sitta med på de där konferenserna. Jag minns så väl den tydliga hierarkin; de äldre lärarna hade större tyngd.²⁵⁸

På en annan ämneskonferens framfördes från elevhåll att ”det är krångligt på ämneskonferenserna. Eleverna har svårt att komma till tals”.²⁵⁹ En elev, Kåre Boberg, minns också dessa ämneskonferenser men upplevde att det var svårt att delta i konferenserna.

Konferenserna var ju efter slutet på en ganska lång skoldag vilket innebär att jag fick ta senare bussar eller tåg hem till Vaggeryd. Som 17–18-åring var jag helt enkelt inte tillräckligt mogen eller begåvad för att delta i så kvalificerade sammanhang.²⁶⁰

²⁵⁷ Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan 1970–04–21, Ämnesrepresentantutbildning, E3:2.

²⁵⁸ Intervju med Olle Gustavsson, 2013–02–17

²⁵⁹ Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan 1970–04–21, Ämnesrepresentantutbildning, E3:2.

²⁶⁰ Intervju med Kåre Boberg, 2013–08–29.

Grupparbete

Vad själva undervisningen beträffar medförde 1965 års läroplan stora förändringar, bland annat med en förskjutning från lärarledd undervisning till mer självständigt arbete. Kortläxa-långläxa-beting-specialarbete bildade en metodologisk kedja med en tydlig progression mot allt större självständighet. Det är dock vanskligt att ge en heltäckande bild av undervisningens form och innehåll på Finnvedsskolan. Källmaterialet visar också att pedagogiken varierade men även att lärarnas roll förändrades; något som eleven David Rydin också intygar:

Jag har en väldigt stark känsla av att lärarnas auktoritet minskade avsevärt under de här åren, på gott och ont. Sedan skilde det sig åt mycket mellan de olika lärarna. Det fanns de som man hade stor respekt för men det var många som man inte brydde sig speciellt mycket om och som man inte hade någon större respekt för.²⁶¹

För eleverna medförde läroplanens betoning på självständighet också en del förändringar, vilket flera elever vittnar om:

Det kom ju in det här med grupparbete; i de här studiecellerna på Finnvedsskolan, [...] egna studier och man satt i biblioteket och letade information. Man lärde sig att söka kunskap själv. Det kändes som om den nya tiden bröt genom.²⁶²

Läroplanen medgav att ett allt större ansvar lades på eleverna; ett ansvar att på egen hand skapa kunskap men också en utmaning i att hantera en allt större frihet, vilket inte blev helt komplikationsfritt. Eleven David Rydin anser ”att auktoriteterna plockades ned, att allt ifrågasattes samt att eleverna var mer stökiga, obstinata och mer frimodiga.”²⁶³ Det är vanskligt att avgöra hur utbrett det nya arbetssättet var och på flera håll undervisades eleverna såsom

²⁶¹ Intervju med David Rydin, 2013–09–08.

²⁶² Intervju med David Rydin, 2013–09–08. Även en annan elev, Olle Gustavsson, bekräftar bilden av ett förändrat arbetssätt.

²⁶³ Intervju med David Rydin, 2013–09–08.

de alltid hade gjorts. Gunnar Hillerdal anser till exempel att ”läraryrket var skolade på det gamla sättet. Själva undervisningen var nog mycket konservativ”.²⁶⁴

Innehåll

1965 års läroplan för gymnasiet innebar att nya ämnen tillkom och bland dessa var samhällskunskap och naturkunskap de mest framträdande. Dessa båda ämnen skulle också hantera geografi eftersom det ämnet helt togs bort från gymnasiet och inte kom tillbaka förrän Lpf 94. En annan förändring var att kristendoms-kunskap bytte namn till religionskunskap, vilket inte bara handlade om ett namnbyte utan också med innehållsmässiga förändringar såsom objektivitetskravet.²⁶⁵ Även i Värnamo diskuterades religionsämnet men i en tidningsartikel från 1967 framhöll lektor Sten Bergman att Värnamo läroverk (blivande Finnvedsskolan) ”lyckats hålla den neutrala linjen väl, frigör sig från traditionen att skolan ska fostra till kristen tro eftersom vi är ett kristet land, och att alla livsåskådningar måste ha utrymme på schemat.”²⁶⁶

Elevrollen

Innan vi fördjupar oss ytterligare i elevdemokrati och hur elevrollen gestaltade sig, konstateras att 1968 var året när Vietnamkriget pågick för fullt, 68-rörelsen eskalerade och ifrågasatte etablerade sanningar, inte minst om frihet och demokrati. Samma år övergick man till femdagarsvecka i den svenska skolan. 1968 var också året när ecklesiastikdepartementet bytte namn till utbildningsdepartementet och därmed blev Olof Palme Sveriges första utbildningsminister. Samme Palme som i maj 1968 inte bara valde att möta de studenter som ockuperade kårhuset i Stockholm utan dessutom talade direkt

²⁶⁴ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013-02-18. Den här bilden bekräftas också av Olle Gustavsson och Ragnar Falk.

²⁶⁵ Marklund, 1968, s. 39 - 58

²⁶⁶ Värnamo-Tidningen, 1967-04-08.

till dem, dock föga framgångsrikt. Eleven David Rydin tyckte sig känna av förändringens vindar:

Det var en ny tid [...] Det handlar om politiken, kulturen och musiken – det handlar om allt: klädmodet, frisyerna, sexuella frigörelsen, liberaliseringen [...] Man gjorde verkligen uppror mot allt, man plockade in det är med Vietnam och sedan kom Kulturrevolutionen i Kina²⁶⁷

Att 68-rörelsens svallvågor nådde även till Värnamo har redan antytts.

Hur samarbetsklimatet såg ut i skolan kan diskuteras och ifrågasättas, men uppenbart är att berörda parter hade svårt att hantera den frihet som hade uppstått. 1965 års läroplan för gymnasiet föreskrev att eleverna skulle representeras på ämnes- och klasskonferenser; en möjlighet och frihet som inte alltid fungerade. Andra krafter i samhället, såsom 68-rörelsen, förstärkte också dessa möjligheter och det blev en stor utmaning att hantera alla dessa demokratiska krafter. En annan förändring som tillkom i samband med Läroplan för gymnasiet 1965 var avskaffandet av studentexamen. Den elevkull som gick ut 1969 blev den första som tog gymnasieexamen, inte studentexamen, och studentmössan blev en viktig symbol för svunna tider. På Finnvedsskolans avslutning i slutet av maj 1969 bar minst 50 procent av de drygt 150 som examinerades studentmössa, men något gemensamt utsläpp blev det aldrig. Vid avslutningsceremonin i Finnvedsskolans aula konstaterade rektor Hillerdal ”att vi lever i en brytningstid, vi vet inte vart våra gamla traditioner tar vägen, en del av er har t ex mössa, andra inte.”²⁶⁸

Frihet under ansvar...?

I och med gymnasiets nya läroplaner fick eleverna också större ansvar över sin egen närvaro i skolan. Eleverna fick möjlighet att själva signera sjukintygen. I Finnvedsskolans ordningsföreskrifter hette det till exempel ”att elever

²⁶⁷ Intervju med David Rydin, 2013–09–08.

²⁶⁸ Värnamo Nyheter 1969–05–31 och Värnamo-Tidningen 1969–05–31.

i gymnasiet och yrkesskolan skall efter frånvaro snarast å sjukkort lämna uppgift om anledning till frånvaron”.²⁶⁹ Notera alltså att det var eleverna, inte föräldrarna, som hade till uppgift att rapportera frånvaron.

I Värnamo och på andra platser i landet blev det inte alltid enkelt att hantera denna frihet; något som Gunnar Hillerdal med viss oro också konstaterade. Den 10 januari 1972 initierade Värnamorektorn därför en debatt i lokaltidningen Värnamo Nyheter just kring elevernas närvaro och frånvaro. Hillerdal menade att frånvaro tycktes öka men inte endast i form av skolk utan även när det gällde resor och arbete:

Jag tror att jag använde sammanlagt en vecka av min arbetstid i höstas på att få föräldrar – ibland t.o.m. ovettiga – att förstå att det inte är ovilja från skollädares sida om vi säger nej. Elever har ju långa lov – t.ex. nio dagar under februari, nio dagar under påsk – då de kan ut och resa.²⁷⁰

Hillerdal frågade i Värnamo Nyheter också hur föräldrar osant kunde intyga barnens frånvaro och hur arbetsgivare kunde anställa elever utan att försäkra sig om att de var lediga från skolan. Det ökade skolket i skolan handlade därför inte, enligt Hillerdal, enbart om skolans problem utan i ännu högre utsträckning om föräldrarnas och samhällets.²⁷¹

Reaktionerna lät inte vänta på sig. Inom drygt två veckors intervall hörs röster från flera samhällskategorier – föräldrar, elever, journalister, polisen, företagsledare, Värnamo kommuns socialchef, fackföreningar, Skolöverstyrelsen, politiker, präster – i olika former i Värnamo Nyheter. Två elever, bröderna Ingmar och Ingvar Lidh, framhöll i en insändare att problemen med skolk har sin grund i ”omänsklig arbetsbörda, betygsstress, centrala prov och otillräckliga lärare”.²⁷² Andra elever kopplade ihop skolket med skolmiljön i

²⁶⁹ Finnvedsskolans katalog 1969-70, s. 61.

²⁷⁰ Värnamo Nyheter 1972-01-10,

²⁷¹ Värnamo Nyheter 1972-01-10,

²⁷² Värnamo Nyheter 1972-01-22

form av ”uppehållsrum utformade som betongbunkrar och oändliga korridorer”.²⁷³ Känns förklaringarna igen? Bröderna Lidh kritiserade, som konstaterades ovan, även nyuppförda Finnvedsskolan och ansåg att jättetekolossen till byggnad bidrog till otrivsel och skolk.

En annan elev i den nya skolformen och i denna nya gymnasiebyggnad, Olle Gustavsson, minns tydligt vilken frihet det innebar att på egen hand signera sin frånvaro i skolan.

Det förekom skolk, i alla fall skolkade jag. Det är väl så ungdomar gör, utnyttjar situationen. Det fanns lektioner som var meningslösa – det finns idag och det fanns då också. Då tyckte man att man kunde fika och så skrev man sjukintygen själv. Det blev säkert fler sjukintyg när man skrev själv än om föräldrarna skulle ha skrivit. Lärarna tyckte nog att det var jobbigt och att vi inte var mogna för det och det var vi inte heller, men det var en helt ny grej.²⁷⁴

En annan elev, Anette Eskilsson, är inne på samma spår:

Vi var väldigt olydiga; vi skolkade, kunde nästan sova på lektionerna och så där [...] man tog sig sina friheter. Var det fint väder kunde man åka ut till Osudden och sola lite i stället för att gå till skolan, i alla fall från vissa lektioner. Det blev inga stora repressalier av det utan okey, det var så då. Men det var vissa lektioner som man inte skubbade ifrån.²⁷⁵

I den här lokala massmediala debatten hördes också lärarröster. Adjunkt Rune Gustafsson ansåg till exempel att ”lärarna befinner sig i en svår situation. Reformerna har kommit tätt och de nya kursplanerna introduceras alltför ofta”. På grund av de nya reformerna ansåg Gustafsson att lärarna fått mindre tid att intressera sig för eleverna och deras problem.²⁷⁶ Några andra

²⁷³ Värnamo Nyheter 1972–01–25.

²⁷⁴ Intervju med Olle Gustavsson 2013–02–17.

²⁷⁵ Intervju med Anette Eskilsson, 2014–06–09.

²⁷⁶ Värnamo Nyheter 1972–01–15.

debattörer menade att skolket bottnade i det nyinförda relativa betygssystemet.²⁷⁷ Förutom att beskrivningen även skulle kunna gälla dagens skol-Sverige, tycktes implementeringen av två lärarplaner inom sex år (rekord i svensk skolhistoria?) ha blivit för mycket, i alla fall enligt adjunkt Gustafsson.

I en replik på flera artiklar försökte Gunnar Hillerdal få läsarna att förstå i vilken komplex situation gymnasieungdomar befann sig i.

På en gymnasieskola är det inte längre fråga om barn utan om självständigt tänkande ungdomar, i de flesta fall. Ibland behöver vi rentav lyssna på dem i stället för att de skall höra på oss.[...] En ung känslig generation vågar säga oss hurdant det samhället är beskaffat vi lämnar dem i arv.²⁷⁸

Hillerdal tycktes ha en ambition att i högre utsträckning vilja lyssna på ungdomarna, men de ambitionerna kritiserades i en insändare av en grupp elever som ifrågasatte om det hjälpte att vara öppen och ärlig i samband med skolk. Flera andra röster pekar på skolornas storlek och i en insändare drar fabrikör Arvid Johansson slutsatsen att ”små skolor motverkar skolk”.²⁷⁹

Den här diskussionen handlar inte bara om det fenomenet skolk utan även om att eleverna i 1960- och 1970-talets gymnasieskola fick allt större möjligheter att påverka sin egen studiesituation; om att fostra eleverna till allt större självständighet, ta större ansvar och om en förändrad elevroll från passivt objekt till aktivt subjekt.

Sammanfattning

Elevrollen förändrades i samband med genomförandet av 1965 års läroplan för gymnasiet. Exempel från Värnamo gymnasium/Finnvedsskolan visar att elever, lärare och skolorganisation hade vissa svårigheter att möta den nya roll som läroplanen föreskrev. Väsentligt är att de olika konferenser som eleverna förväntades delta i trots allt blev en mötesplats, där eleverna tilläts och i viss mån även uppmuntrades att delta, agera och vara aktiva. Konferenserna tyd-

²⁷⁷ Värnamo Nyheter 1972-01-22; Värnamo Nyheter, 1972-01-25.

²⁷⁸ Värnamo Nyheter 1972-01-25.

²⁷⁹ Värnamo Nyheter 1972-01-17

liggjorde det missnöje som eleverna upplevde när det gällde läroböcker, lektionsinnehåll, undervisningssätt och vissa fall även repressalier, men även sådant som eleverna var nöjda med. Skolk växte till ett allt större problem. Det är möjligt att den ökade frånvaron kan sättas i samband med de nya läroplanerna men avhandlingens empiri pekar också på andra faktorer. I den debatt som under några januari- och februariveckor fördes i Värnamo Nyheter framhålls att orsakerna inte enbart finns i skolan utan i en rad andra samhällsförändringar.

Finnvedsskolan och dess ledning hade en ambition att stimulera skoldemokrati och de nya arbetsformer som 1965 års läroplan stipulerade. Från myndigheter rådde en stark implementeringsvilja och även ledningen på Värnamo gymnasium/Finnvedsskolan hade en stark vilja att förändra, vilket både dokument och intervjuer bekräftar. Trots det måste förändringens omfattning ifrågasättas och enligt bland annat Gunnar Hillerdal själv var ”skolundervisningen nog mycket konservativ då lärarna var skolade på det gamla sättet.” Avhandlingens syfte är visserligen inte att undersöka reformernas genomslagskraft men mitt material reser ändå frågor kring effekterna av reformerna.

Invigning av Finnvedsskolan 1969 belyser på olika sätt mötet mellan det gamla och nya. Först och främst i form av själva byggnaden som beskrivs som en av de modernaste i landet och anpassad efter de nya läroplanernas krav. Invigningen visar också att eleverna har blivit mer medvetna om sina möjligheter, inte minst i form av de protestaktioner som genomfördes och den alternativa invigning som erbjöds. Det är möjligt att elevernas demonstration går att koppla ihop med de demokratiska rättigheter som ryms i 1965 års läroplan, men även med den stämning som följde med 68-rörelsen. Att Olof Palme sedan inte bara deltog i den alternativa invigningen utan också valde att hålla ett tal till den protesterande massan, bidrog till extra massmedialt utrymme.

Källmaterialet pekar i olika riktningar men det finns en tendens att skolledning, lärare och elever hade svårigheter att hantera de nya demokratiska former som uppstod till följd av 1965 års läroplan. Flera källor indikerar ett bitvis tufft samtalsklimat. Visste berörda parter vad de gjorde och vilka konsekvenserna skulle bli när de införde större elevrepresentation och mer makt till eleverna? Eller öppnade man likt i den grekiska mytologin Pandoras ask med utmaningar och problem som flög ut över världen och som inte kunde hanteras av vare sig skolledning, lärare eller elever? Eller är detta bara ett viktigt steg i demokratiutvecklingen? Skolledningen var dock öppen med hela

processen och valde att föra ut delar av demokratiutvecklingen i lokala media och erbjöd också speciella kurser i arbetsetik.

Sett i ett större perspektiv gestaltar Finnvedsskolan det moderna projektet, inte minst arkitektoniskt, och skolan beskrivs som en av landets modernaste skolbyggnader. Eller som det uttrycktes i samband med skolans invigning: Modern idag – modern i morgon. I källmaterialet återkommer uttryck såsom flexibilitet, föränderlighet och framtid; något som indikerar att man ansåg att man inte bara byggde dagens skola utan även morgondagens. Finnvedsskolan ansågs alltså vara framtidens skola. Sett till arkitekturen bildar Finnvedsskolan vid en första anblick ett tydligt exempel på modernismen med klara kopplingar till den sena Le Corbusier, och det är det enkla formspråket och den rektangulära byggnaden som bidrar till intrycket. Arkitektoniskt sett har denna skola också drag av brutalism eller nybrutalism eftersom cement och just rå betong var vanliga inslag i byggnaden.

Folkhemstanken byggdes även in i det svenska skolväsendet då det blev viktigt att i funktionella och pedagogiskt utformade skolbyggnader kunna möta det allt större utbildningsbehovet samt i dess förlängning även bidra till ett mer jämlikt och demokratiskt samhälle. Den kraftiga kvantitativa utbildningsexplosionen i Sverige uppmuntrade också till nytt arbets- och undervisningssätt eftersom man ansåg att de nya elevgrupper som gjorde i sitt intåg i såväl grundskola som gymnasium inte nöjde sig med katederundervisning utan krävde ett mer varierat arbetssätt, till exempel i form av större självständighet. Då ansåg man sig också vara tvungen att anpassa skolans arkitektur efter detta. Avskaffandet av katedern på ett podium blev en viktig symbolisk fråga i detta möte mellan ett nytt arbetssätt och en förändrad arkitektur. Finnvedsskolan bildar ett tydligt exempel på denna nya skolarkitektur genom att man exempelvis inte byggde några ”podiumkatedrar”, försåg skolan med grupperum och studieceller samt uppförde en modern inlärningsstudio. Det är också möjligt att Finnvedsskolans arkitekter hade inspirerats av 1946 års Skolkommission, som lyfte fram att klassrummen skulle utformas på ett sådant sätt att de stimulerade till ett friare arbetssätt. Centralt placerat bibliotek, studierum för grupparbete och studiekamrar ingick också i Skolkommissionens anvisningar, vilket blev verklighet på Finnvedsskolan. Frågan är i vilken utsträckning den modernistiska arkitekturstilen i realiteten stimulerade till de arbetssätt som den nya läroplanen föreskrev?

Modernismen och brutalismen byggde snarare på funktionalitet än estetisk utformning. Funktionalitet blev i en byggnad som Finnvedsskolan, där tusentals elever dagligen skulle transporteras och förvaras, ett nyckelord. Frågan är dock om inte denna funktionalitet även gjorde att skolan blev både en beting- och betongfabrik. Här skulle kunskap produceras; kunskap som anpassades till det behov som efterfrågades i avnämrandeundersökningen i samband med 1960 års gymnasieutredning, i vilken självständighet i hög grad önskades. Om eleverna skulle få en möjlighet att arbeta självständigt ansåg man att utformningen av skolorna också borde anpassas efter detta arbetssätt. De grupp- och studieceller som ingick i byggnationen av Finnvedsskolan ansågs stimulera till ett självständigt arbetssätt. Flera elever vittnar också om att de fick uppgifter som med fördel kunde lösas i dessa grupp- och studieceller.

Min slutsats är att Finnvedsskolan arkitektoniskt bildar en kunskapsfabrik eftersom dess fysiska form påminner om en industri men också baserat på att över ett tusen elever skulle få sin undervisning i lokalerna och det skulle ske på ett rationellt och effektivt sätt. Kunskap skulle i en hög takt produceras för alla de elever som dagligen passerade genom en byggnad som karaktäriserades av prefabricerat material och där grå betong var ett vanligt inslag. Tolkningen är måhända kritisk och indikerar att det enbart skulle handla om en kvantitativ produktion men det är förstås möjligt att de tusentals elever som dagligen passerade genom kunskapsfabriken Finnvedsskolan också lärde sig något. Den pedagogiska arkitektoniska utformningen av skolan kanske till och med befrämjade en kvalitativ kunskapsproduktion.

Om det svenska utbildningsväsendet skulle kunna matcha efterkrigstidens stora efterfrågan på utbildning, blev det nödvändigt att i en snabb takt uppföra skolbyggnader med hög funktionalitet. Finnvedsskolan i Värnamo ger i synnerhet en bild av det expansiva skol-Sverige som i allmänhet växte fram under 1960- och 1970-talet, men gick det för fort? Frågan måste ställas kring Finnvedsskolan i synnerhet men också kring skolutvecklingen i allmänhet. Göte Rudvall, som biograferas längre fram i avhandlingen, ansåg att det var nödvändigt med en hög reform- och byggtakt; annars skulle man aldrig ha lyckats möta den stora efterfrågan på utbildning som blev allt större under efterkrigstidens decennier. Fast i vilken utsträckning påverkade den kraftiga tillväxten utbildningens kvalitet? Gick det till och med för fort?

KATEDRALSKOLAN I LUND



Katedralskolan i Lund. Nuvarande huvudbyggnad från 1896.
Foto: Lena Eskilsson

Däremot beting, ja, definitivt, det hade vi i matematik, helt klart, och det var inte så tokigt. Det tog vi till oss ganska snart och det var en finess med det. Vi delade upp stoffet, sedan la vi upp ett schema för hur det stoffet skulle bearbetas så att eleverna under en treveckorsperiod skulle ha perspektiv hur det här arbetet skulle förlöpa under de tre veckorna med ett prov i slutet. Det var då vissa saker som skulle introduceras, helt enkelt en lärarledd lektion, och sedan var det handledning.²⁸⁰

Läraren Örjan Paulin beskriver hur han och kollegorna i matematik på Katedralskolan i Lund arbetade med beting; ett arbetssätt som utgjorde ett tydligt metodiskt inslag i Lgy 65. I kapitlet om Katedralskolan utgör just arbetssätt en viktig del men även skolan som byggnad och en eventuell förändrad elevroll kommer att belysas.

När vi 1966 dyker ner i Katedralskolans historia initierades det nya gymnasiet och samtidigt introducerades även fackskolan. I organisationen fanns även grundskolans högstadium. Totalt medförde detta att Katedralskolan läsåret 1966/67 hade 848 elever, inklusive de 290 som gick på högstadiet.²⁸¹ På skolan fanns humanistisk, samhällsvetenskaplig och naturvetenskaplig linje samt fackskolans ekonomiska linje. 1968 tillkom även den ekonomiska linjen på gymnasiet.²⁸²

Idag (2016) har Katedralskolan cirka 1 400 elever.²⁸³

²⁸⁰ Intervju med Örjan Paulin, 2014–10–21.

²⁸¹ Lunds kommuns skolarkiv, 1967. E 1:3, diarienummer 3.

²⁸² Ekholm 1985, s. 174 och Lunds kommuns skolarkiv, 1967. E 1:3, diarienummer 43.

²⁸³ Lunds kommun, utbildningsförvaltningen, 2016–01–13.

Byggnaden

Katedralskolan marknadsför sig själv som ”Skandinaviens äldsta skola”. Den danske kungen Knut den helige lär 1085 ha lämnat en donation till kyrkan och detta kapital utgjorde grund för Lunds katedralskola.²⁸⁴ Under medeltiden grundades i Sverige ett antal katedralskolor i de orter som hade domkyrka. De benämns ibland också som domkyrkokolor och Katedralskolan i Lund – granne med domkyrkan – blev en av dessa.²⁸⁵ När Katedralskolan grundades tillhörde Skåne Danmark och det ligger till grund för den intressanta slutsatsen att Västerås står med Sveriges äldsta gymnasium medan Katedralskolan i Lund är Skandinaviens äldsta skola.²⁸⁶

1837 flyttades Lunds katedralskola från domkyrkan till den nuvarande lokaliseringen i de södra delarna av stadens centrum; en lokalisering som blev omdiskuterad eftersom den ansågs ligga alldeles för långt från centrum men som också motiverades med att den nya gymnasieskolan inte fick konkurrera med universitetsbyggnadens obestridliga roll – och centrala lokalisering – som stadens mest betydelsefulla utbildningsinstitution.²⁸⁷ Idag är det paradoxalt nog Katedralskolans centrala lokalisering som utgör dragningskraft för många gymnasieelever.

Arkitektoniskt sett bildar Katedralskolan ett lapptäcke av stilar med byggnader från 1500-talet fram till våra dagar, bland annat i form av Karl XII-huset där kungen bodde mellan 1716 och 1718. Den nuvarande huvudbyggnaden uppfördes 1896.²⁸⁸ Skolan har sedan dess byggts ut ytterligare, bland annat med 1982 års tvåvåningsbyggnad vilken rymmer bibliotek, matsal, sex klassrum, elevutrymme och skyddsrum.²⁸⁹

²⁸⁴ Katedralskolans hemsida, <http://www.lund.se/Gymnasieskolor/Katedralskolan/Om-skolan/>, hämtat 2015-01-13. För övrigt marknadsför sig Menntaskólinn í Reykjavík (The Reykjavík High School) som Nordens äldsta skola. Se också: http://www.mr.is/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=28

²⁸⁵ Rimm 2015, s. 58–59 och Sjövall 1937, s. 1–12.

²⁸⁶ Andersson 1990, s. 4 och Kristensson 2005, s. 49.

²⁸⁷ Andersson 1990, s. 3 och Kristensson 2005, s. 89–90.

²⁸⁸ Kristensson 2005, s. 98–101 och 111.

²⁸⁹ Paulin 1996, s. 15.

”Små rum, studieceller”

Under 1960-talet expanderade svenskt skolväsen då inte bara fler barn och ungdomar utan även föräldrar, samt inte minst staten, önskade längre utbildning. Lgy 65 och Lfa 65 påbjöd också ett annat arbetssätt med större krav på självständighet men även nya ämnen. Dessa kvantitativa och kvalitativa förändringar utmanade utbildningsinstitutionerna och Katedralskolan i Lund blev inget undantag.

Ett utrymme, som sattes i samband med ett nytt arbetssätt och med ett större mått av självständighet, var biblioteket. Redan i 1946 års skolkommissions fastslogs att ”biblioteket bör vara skolans hjärtpunkt”, men också att det skulle finnas läsesal, grupprum och undervisningssalar. I Skolkommissionen betonas också att klassrummen borde byggas om till ämnesrum med tillhörande institutioner, såsom redan hade skett på den naturvetenskapliga sidan. Den förändringen skulle också betyda att eleverna förvarade böcker, studiematerial etc. i speciella fack eller på andra platser i skolan.²⁹⁰ 1960 års gymnasieutredning följde upp med liknande tankegångar genom att peka på bibliotekets centrala lokalisering samt vikten av ”små rum, studieceller” och lärum för lärare och elever.²⁹¹ Bibliotekets stora betydelse blev en utmaning för Katedralskolan och vid flera tillfällen påpekade lärarna dess betydelse och stora användning men också bristen på grupprum i anslutning till biblioteket.²⁹²

Det nyetablerade ämnet konst- och musikhistoria ställdes inför utmaningen att undervisa stora grupper och samtidigt följa läroplanernas krav på grupparbete och självständighet. På en ämneskonferens utmålades både risker och möjligheter, inte minst av lokalmässiga skäl:

²⁹⁰ 1946 års skolkommissions betänkande SOU 1948:27, s. 469.

²⁹¹ Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning, SOU 1963:42, s. 718–719.

²⁹² Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i historia, 1969–02–10, s. 2.

Musiksalen är den enda lokal som är stor nog att samtidigt rymma de två klassavdelningar som samtidigt skall undervisas i ämnet. Några grupprum i anslutning till salen finns dock inte, och grupparbeten i mindre grupper, som föreskrivs i kursplanen, blir nog ett problem. Bord och stolar finns för 35 elever, de återstående sitter på för tillfället lånade stolar.²⁹³

Lärarna i tyska ansåg även att det nyetablerade specialarbetet fordrade lokaler men också att elevbiblioteket skulle vara öppet under icke-skoltid.²⁹⁴ Lärarna i historia framhöll också att behovet av grupprum var stort, inte bara i historia utan även i samhällskunskap och svenska; något som blev än mer akut vid de tillfällen när biblioteket var hårt belastat.²⁹⁵

Det skedde även flera byggtekniska förändringar av pedagogisk karaktär. En allmän tendens i svenskt skolväsende under 1900-talets senare hälft var att man övergick från hemklassrum till ämnesklassrum, vilket bland annat motiverades med att spara utrymme och med att förbereda eleverna för det friare arbetssätt som kännetecknade högskole- och universitetsstudier. I eller i anslutning till klassrummen placerades ofta ämnesinstitutionerna.²⁹⁶ På Katedralskolan hade man redan på 1920-talet placerat de naturvetenskapliga ämnena i egna klassrum och på 1960- och 1970-talet var det dags för humaniora och samhällsvetenskap att få ämnesklassrum. Etableringen av dessa lokaler medförde också att ämnesinstitutioner uppfördes.²⁹⁷ All språkundervisningen koncentrerades exempelvis till våning två, men enligt språklärarna användes inte salarna på den våningen i full omfattning vilket medförde att material, t.ex. kartor, saknades när språkundervisning genomfördes i andra lokaler på Katedralskolan.²⁹⁸

²⁹³ Katedralskolans eget arkiv, ämneskonferens i Konst- och musikhistoria, 1966–09–19, s. 1.

²⁹⁴ Lunds kommuns skolkarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i tyska, 1968–02–27, s. 1.

²⁹⁵ Lunds kommuns skolkarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i historia, 1969–02–10, s. 2.

²⁹⁶ Kristensson 2005, s. 424–426.

²⁹⁷ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11 och intervju med Örjan Paulin 2014–10–19.

²⁹⁸ Lunds kommuns skolkarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i tyska, 1970–08–26, s. 1.

En studio att lära sig i

Och så skulle även Katedralskolan få sin inlärningsstudio, och låt oss först smaka på benämningen inlärningsstudio. Det är ett intressant uttryck som byggde på att eleverna gick till en speciell sal, försågs med hörlurar och mikrofon med vilka varje individ kunde lyssna och tala; samtidigt som läraren när som helst kunde gå in och lyssna på var och en. Inlärningsstudio går också att beskriva i form av ett språklaboratorium.²⁹⁹ Eleverna skulle alltså lära in och läraren kunde berömma men också korrigera – alltså lära ut! Storebror såg och hörde dig.

På Katedralskolan blev denna inlärningsstudio en följetong då skolan tilldelades statsbidrag, som dock användes först efter några år. Inlärningsstudion placerades på skolans fjärde våning, och dess pedagogiska bruk diskuterades främst på ämneskonferenserna i språk. På en sådan konferens i augusti 1970 framhölls vikten av ”att samtliga språklärare måste få grundlig IS-utbildning.”³⁰⁰ Det fanns fördelar med inlärnning i denna studio och det var särskilt effektivt för stora grupper. Dessutom uppskattade eleverna Katedralskolans inlärningsstudio, samtidigt som de tekniska problemen var påtagliga.³⁰¹

Inlärningsstudions historia blev dock kort och nyttjandegraden varierade men på ämneskonferens i moderna språk 1977 framfördes att studion hade nyttjats mer än tidigare.³⁰² Några år senare packades utrustningen ned och de för ändamålet specialutformade bänkarna buntades ihop och förvarades på vinden.³⁰³ Nationellt sett blev dessa språklaboratoriets historia inte heller långlivad, bland annat beroende på att apparaternas slets ut och att resurser saknades för att ersätta dem men också för att arbetssättet ifrågasattes.³⁰⁴

Katedralskolan utmanades också av sin arkitektoniska historia då skolan i åtskilliga salar – i likhet med flera andra läroverk – hade en upphöjning framme vid katedern. Detta podium var anpassat efter den katederundervisning som länge dominerade svensk skola men som också ifrågasattes i Lgy

²⁹⁹ NE <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/inlaerningsstudio>, sökord: inlärningsstudio, hämtad 2016-02-03.

³⁰⁰ Lunds kommuns skolorarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936-1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens moderna språk, 1970-08-26, s. 1.

³⁰¹ Katedralskolans arkiv, Ämneskonferens i moderna språk, 1975-09-02.

³⁰² Katedralskolans arkiv, Ämneskonferens i moderna språk, 1977-03-16.

³⁰³ Intervju med Örjan Paulin, 2016-01-19.

³⁰⁴ Kähre 2001, s. 8-9.

65. Läraren och sedermera studierektorn Örjan Paulin, som också studerat byggnaden Katedralskolan, menar att ett podium var väl anpassat efter det arbetssätt som långt in på 1900-talet dominerade svensk skola och att det hade praktiska fördelar:

Eleverna skulle kunna se läraren och läraren skulle kunna se eleverna, även de som satt längst bak – och även om läraren satt i sin stol bakom katedern. I fysik/kemi/biologi-salar fanns dock inget dylikt podium, däremot gradängar så att eleverna kom högre upp ju längre bak de satt i lärosalen. Detta för att alla skulle kunna se bra när experiment och demonstrationer utfördes på det stora bordet längst fram, motsvarande katedern i vanligt klassrum.³⁰⁵

Dessa podier försvann successivt, såväl på Katedralskolan som på flera av landets övriga skolor.³⁰⁶ Var det ett utslag av en förändrad syn på undervisning, makt och demokrati? När upphöjningen vid katedern togs bort medförde det i alla fall att lärare och elever befann sig på samma fysiska nivå.

Arbetssätt

Examen kräver ju en rätt strikt skolform. Det ska vara rätt mycket kontroll, rätt mycket sovring. En ständigt fortlöpande uppsikt över elever, över kurser, över prov och allt det här. Det har vi inte haft möjlighet att göra i vårt svenska skolväsende under de sista åren. Och nu är det andra ting som alltså blivit viktigare. Jag tror inte vi ska sörja alltför mycket över att studentexamen försvinner – även om vi är helt öppna för att den har haft mycket stor betydelse i gångna tider.³⁰⁷

I maj 1968 höll Katedralskolans rektor, Birger Bjerre, ett avslutningsanförande till censorer och lärare; en procedur som skulle bli historiens allra sista eftersom 1968 års studenter blev den allra sista som examinerades på detta sätt. Även om Bjerre pekade på studentexamens fördelar ansåg han således

³⁰⁵ Intervju med Örjan Paulin 2016-01-19.

³⁰⁶ Intervju med Örjan Paulin 2016-01-19.

³⁰⁷ Paulin 2003, bilaga 2.

ändå att den här examinationsformen hade spelat ut sin roll. Nya tider, nya arbetssätt, eller?

1960-talet kännetecknades av att olika arbets- och undervisningssätt möttes och det är rimligt att fundera över om 60-talet i detta hänseende avviker från andra perioder samt om klimatet på Katedralskolan skiljer sig från andra skolmiljöer. Det är i alla fall en intressant miljö som beskrivs och läraren Kjell Björup menar att atmosfären inte var stimulerande:

Jag gick provår där 1964 och då kunde man auskultera. Jag gick och hörde på massor med lektioner och dessa förbannade stofiler. Det var flera som hade professorskomplex och de hade fastnat i sin akademiska karriär. Så de blev lektorer på Katedralskolan. Det var ingen bra atmosfär lärare till elever, faktiskt inte.³⁰⁸

Atmosfären beskrivs alltså som annorlunda och Stig Andersson – rektor mellan 1969 och 1987 – hade en egen Caligula-lista; alltså urtypen för en auktoritär och inte alltid uppskattad lärare.³⁰⁹ En del lärare uppfattades alltså som besvärliga med en disciplin som inte sällan var militärisk och försatte eleverna i skräck.³¹⁰ En annan sida av beskrivningen är att dessa Caligula-typer visserligen var hårda men också rättvisa och med goda studieresultat som följd.³¹¹ Klimatet förändrades, nämnda lärarkategori pensionerades och när Kjell Björup 1976 kom tillbaka till Katedralskolan menar han att ”det var en helt annan skola med behagligare atmosfär och ett gott förhållande till eleverna”.³¹²

Ett nytt beting

Hur mottogs då de nya läroplanerna? Lgy 65 och Lfa 65 sjosattes höstterminen 1966 och de nya läroplanerna utmanades nästan omedelbart eftersom gymnasier och grundskolor hösten 1966 försattes i lockout och strejk.³¹³ I

³⁰⁸ Intervju med Kjell Björup, 2014–11–26.

³⁰⁹ Andersson 1990, s 5.

³¹⁰ Intervju med Kjell Björup 2014–11–26 och intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

³¹¹ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

³¹² Intervju med Kjell Björup 2014–11–26.

³¹³ Lunds kommuns skolarkiv, 1966, E 1:2, diarienummer 256.

och med att arbetsrätten 1966 hade förändrats fick lärarna strejkrätt, och det ledde till att ett 20-tal läroverk drabbades av konflikten, vilken varade i fyra veckor.³¹⁴ Tvisten fick något oväntade följder, inte minst i relation till den nya läroplanens fokus på självständighet. Örjan Paulin menade att ”det var ett bra sätt för ettorna att öva självständigt arbete under två veckor, eller hur länge det nu varade”.³¹⁵ Skolöverstyrelsen, SÖ, framhöll också vikten av eget arbete under konflikttiden och uppmanade ”elever och föräldrar att göra allt vad de kan för att eleverna ska kunna fortsätta att arbeta med självstudier”.³¹⁶

Arbets sättet i det nya gymnasiet och fackskolan sattes således omedelbart på prov, men hur gick det i övrigt med att införa nya undervisningsmetoder? I det följande fokuseras självständigt arbete med fokus på den metodiska gång som läroplanen föreskrev, alltså kortläxa-långläxa-beting-specialarbete, men även individualisering och gruppundervisning.

Inledningsvis konstaterade lärarna i fysik och naturkunskap svårigheter med att individualisera men även med att undervisa i grupp eftersom både ”lämplig bredvidläsningslitteratur saknats och ändamålsenliga lokaler inte stått till förfogande”.³¹⁷ Lärarna i filosofi, psykologi och religionskunskap menade att grupparbetenas främsta bidrag var att de gav möjlighet till fördjupning, tillämpning och samarbete.³¹⁸

Hur mottogs då arbetssätten kortläxa-långläxa-beting-specialarbete på Katedralskolan? Med hjälp av 1960- och 70-talens protokoll från ämneskonferenser samt intervjuer med lärare ges en bild av mottagandet.

I fysik tillämpades till exempel beting i liten omfattning men däremot var långläxor vanligare. Vid flera fysikkonferenser drogs slutsatsen att ”beting ej var lämpligt i fysik”.³¹⁹ Även i kemi var utvecklingen likartad då arbetssättet beting inte nyttjades, men däremot var långläxor mycket vanligare och på en

³¹⁴ Lärarnas historia, 1966 års för handlingar, hämtad 2016-02-01.

³¹⁵ Intervju med Örjan Paulin, 2014-10-21.

³¹⁶ Lunds kommuns skolkarkiv, 1966, E 1:2, diarienummer 266 och Skolöverstyrelsen 1966/67, s. 1.

³¹⁷ Katedralskolans arkiv, Ämneskonferens i fysik och naturkunskap, 1967-02-02.

³¹⁸ Katedralskolans arkiv, Ämneskonferens i filosofi, psykologi och religionskunskap, 1967-12-06.

³¹⁹ Katedralskolans arkiv, Ämneskonferenser i fysik, 1969-03-11, 1975-02-09, 1976-03-10 och 1977-10-04.

ämneskonferens 1973 konstaterades att ”alla läxor i kemi är av nödvändighet långläxor”.³²⁰

Matematik då? Lärarna i matematik framhöll vid flera tillfällen vikten av självständigt arbete.³²¹ Beting var ett exempel på självständigt arbete och i inledningen av det här kapitlet konstaterades att just beting förekom och att det fanns fördelar, exempelvis i form av individualisering. En annan matematiklärare, Kjell Björup, som gjorde sitt provår på Katedralskolan 1964 och sedan kom tillbaka tolv år senare, arbetade mycket med beting. Han lät eleverna arbeta med detaljerade tre-veckorsprogram, som byggde på genomgångar, eget arbete och individuell handledning, men, enligt egen utsago, var Björup en av de lärare på Katedralskolan som längst höll kvar vid beting som arbetssätt.³²²

Lärarna i filosofi, psykologi och religionskunskap ansåg att det inte fanns några problem med långläxor och beting.³²³ Vid en senare konferens flaggade dock samma lärarkategori för risken att arbeta med beting i de ämnen som enbart studeras under enstaka veckotimmar och endast under ett läsår.³²⁴

Språkundervisningen utmanades också av de nya arbetssätten och på en ämneskonferens i engelska diskuterades dilemman med långläxan, varvid en av lärarna påpekade att det i en långläxa var svårigheter med att kontrollera de centrala momenten. Den närvarande gymnasieinspektören replikerade med att tanken inte var att alla moment skulle kontrolleras, men trots det ifrågasatte rektor Bjerre värdet av långläxor i språk.³²⁵ Liknande toner hördes några år senare då en ämneskonferens i engelska framhöll att ”beting i språk ansågs vara mindre effektivt på grund av deras karaktär av färdighetsämnen”.³²⁶

På en ämneskonferens i tyska i september 1967 diskuterades bland annat arbetssätt och några framförde att det inte var enkelt att arbeta med långläxor

³²⁰ Katedralskolans arkiv, Ämneskonferens i kemi, 1973–08–31 och 1975–09–02.

³²¹ Katedralskolans arkiv, Ämneskonferenser i matematik, 1966–12–01 och 1975–09–08.

³²² Intervju med Kjell Björup, 2014–11–26.

³²³ Katedralskolans arkiv, Ämneskonferens i filosofi, psykologi och religionskunskap., 1970–08–26.

³²⁴ Katedralskolans arkiv, Ämneskonferens i filosofi, psykologi och religionskunskap, 1976–09–02.

³²⁵ Katedralskolans arkiv, Ämneskonferens i engelska för de gymnasiala skolorna i Lund, 1967–02–02.

³²⁶ Katedralskolans arkiv, Ämneskonferens i engelska, 1971–08–26.

eftersom de ännu inte var färdiga med formläran. Andra ansåg dock att det fanns fördelar med de nya arbetssätten och ett förslag, att arbeta med beting under vårterminen i C-språk, framfördes. De närvarande lärarna – även rektor, lärarkandidater och elevrepresentanter deltog i konferensen – röstade om utslaget, fyra för förslaget, tre emot och två nedlagda röster.³²⁷

En utmaning som Katedralskolan ställdes inför vid användningen av långläxor var att eleverna inte tog tillfället i akt att under en längre tid förbereda läxan, vilket var syftet. I stället gjordes långläxan kvällen före redovisningen, vilket enligt lärarna ändå inte behövde vara någon nackdel ”då eleverna under lektionerna fick en god preparation av läxan”. Konferensen uppmärksammade att långläxorna enligt Lgy skulle omfatta en vecka och endast i undantagsfall två veckor samt betingen vanligen två veckor.³²⁸ Från lärarhåll framfördes viss kritik mot de nya arbetsformerna medan eleverna var mer positiva:

Elevrepresentanter framhöll, att elevernas inställning till långläxorna i stort sett var positiv men att man hade vissa negativa erfarenheter av lärarnas sätt att förbereda dem. Från lärarhåll framhölls, att eleverna på grund av koncentrerad läsning av långläxor i andra ämnen ofta inte hann påbörja sina förberedelser i tid. Nästan all tid i åk 2 gick åt till preparation, medan eleverna i åk 1 inte var mogna för denna arbetsform. Gymnasieinspektören betonade, att mer tid måste användas till preparation och mindre till kunskapskontroll.³²⁹

Språklärarna upplevde alltså svårigheter att införa ett nytt arbetssätt eftersom de dels menade att eleverna inte påbörjade långläxan i tid, dels ansåg att eleverna var tvungna att ha vissa grundfärdigheter, exempelvis formlära, innan de kunde inleda ett självständigt arbetssätt. Enligt lärarna och elever utmanades alltså de nya arbetsformerna av att eleverna först måste ha grundkunskaper, att de i årskurs 1 inte var mogna för en större självständighet men också av att lärarna inte förberedde eleverna tillräckligt mycket. Att långläxan

³²⁷ Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i tyska, 1967–09–19, s. 3).

³²⁸ Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid huvudlärmöte i tyska, 1969–02–13, s. 1.

³²⁹ Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i tyska, 1968–02–27, s. 1–2.

krävde förberedelser, struktur och organisation upplevdes på flera håll; något som också en lärare i tyska framhöll:

För att underlätta planering av långläxor hade undertecknad under föregående läsår delat ut en förteckning över de moment, som skulle genomgå under en fyraveckorsperiod. Eleverna hade reagerat positivt. Med klasser, som hade haft svårighet att klara långläxor (speciellt årskurs 1) hade undertecknad träffat en överenskommelse om dagläxor.³³⁰

”Produktion av planeringar”

I ämnen såsom historia, samhällskunskap och svenska användes de nya arbetssätten i större omfattning och det framfördes sällan någon negativ kritik.³³¹ Den tendensen bekräftas också ur ett större perspektiv då en av gymnasieinspektörerna, som bland annat hade besökt Katedralskolan, drog slutsatsen att:

Valet av ämnen för betingstudieformen är inte jämnt fördelat mellan ämnen och sker inte heller i proportion till ämnenas timtal, utan visar en klar överrepresentation av svenska, historia och samhällskunskap. Delvis förklaras detta mindre lyckliga förhållande att många andra ämnen av läraren kräver alltför stor insats i fråga om produktion av planeringar och kompletterande läromedel. det är att hoppas att förlagen snarast för samtliga ämnen producerar handledningar, planeringar etc. som är inriktade på att underlätta betingstudieformen.³³²

Betingstudieformen utmanade på flera nivåer och med flera parallellt pågående beting i en och samma klass fanns risken – eller möjligheten – att eleverna fick redovisa sina kunskaper mycket ofta; en utmaning som också kom upp till ytan:

³³⁰ Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1971–1981, A 2:5, Protokoll fört vid ämneskonferens moderna språk, 1972–08–25, s. 1.

³³¹ Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i historia, 1967–09–20.

³³² Lunds kommuns skolarkiv Katedralskolans arkiv 1968 E 1:6, s3.

Vikten av att betingsredovisningen planerades på lång sikt diskuterades, varvid det framhölls, att klassföreståndarna vid Katedralskolan hade att övervaka och samordna prov och redovisningarna i sina klasser. Gymnasieinspektören rekommenderade, att man gjorde upp en betingskalender för terminen.³³³

Ambitionen att i slutet av en beting-period låta eleverna redovisa (i vilken form det än skedde) riskerade också att leda till prov- och redovisningshysteri; något som inte torde vara mindre aktuellt i dagens svenska skolväsende.

Ett speciellt arbete

Den sista länken i den progressiva och metodiska kedja, som bildade bas i 1965 års läroplaners fokus på självständighet, var specialarbetet. Det skulle bli den stora finalen och sträcka sig över en betydligt längre tidsperiod än betingstudieformens två-fyra veckor. På Katedralskolan diskuterades det här arbetssättet i betydligt mindre omfattning än övriga länkar i "självständighetskedjan".

På en ämneskonferens i tyska framhölls dock att "Specialarbetet i årskurs 3 kan utföras individuellt eller i grupp och kan redovisas i form av referat, anförande, tentamen eller uppsats."³³⁴ Lärarna i historia lyfte upp specialarbetets kvalitetsaspekter genom "att de inte enbart blev refererande, liksom vikten av att den lärare som gett uppgiften i samråd med eleven i fortsättningen höll kontakt med honom eller henne."³³⁵

Annars diskuterades inte specialarbetet i någon större utsträckning och en annan tendens på Katedralskolans ämneskonferenser var att arbetssätt diskuterades i betydligt större utsträckning i de fall en gymnasieinspektör fanns med på konferensen. Besök av gymnasieinspektörer var vanliga under 1960- och 1970-talet och blev ett viktigt led i implementeringen av läroplanerna. I

³³³ Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i historia, 1969–02–10, s. 3.

³³⁴ Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i tyska, 1968–02–27, s. 1–2.

³³⁵ Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv, övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i historia, 1971–08–26, s. 2

anvisningarna påpekades bland annat att ”av värde är att gymnasieinspektörerna kan få tillfälle att hämta elevernas reaktioner på nya arbetssätt och undervisningsformer”.³³⁶

Vem ska man tro på?

Den svenska skolans sekularisering nådde också till Lund, och inte minst att skolavslutningarna skulle vara fria från religiösa inslag. 1969 hade Katedralskolans samarbetsnämnd beslutat att julavslutningen skulle genomföras utan psalmsånger; något som skulle leda till viss diskussion. Skolans rektor, Stig Andersson, menade att ”vi som tyckte att det var bra som det alltid har varit fick finna oss”.³³⁷ Diskussionen var dock inte avslutad och resultatet av motreaktionen blev att skolan höll två avslutningar: en med psalmsång och en utan. Under några år bjöd Katedralskolan in till två olika avslutningar men därefter återgick skolan till den gamla ordningen och Stig Andersson konstaterade att ”ingen märkte någonting. Ingen klagade. Nu är det som i gamla, goda tider”.³³⁸

Stig Andersson, Katedralskolans rektor mellan 1969 och 1987, har beskrivit sina första år på skolan som relativt lugna; något som skulle komma att förändras. ”Men i och med att vi fick ett bredare klientel och därmed nya typer av elever kom problemen”, menade Stig Andersson.³³⁹ Relationen lärare-elev förändrades och frågan är vilka krafter som verkade för den utvecklingen. Vilken roll spelade läroplanerna? Och den övriga samhällsutvecklingen?

Klädseln förändrades, förstås, under 1960-talet och framåt. Tidigare var det inte ovanligt med skjorta och slips, vilket byttes ut, och Stig Andersson konstaterade att ”nu kommer eleverna i sina trasiga jeans, även flickorna [...] Pojkarna kan i våra dagar t.o.m. komma med naken överkropp.”³⁴⁰ Du-reformen förändrade förhållningssättet mellan lärare och elever. Reformen uppskattades inte av alla lärare och det var inte alltid enkelt för eleverna att tilltala

³³⁶ Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv Skolöverstyrelsen, *Gymnasieinspektörernas verksamhet läsåret 1968/69*, s. 2

³³⁷ Andersson 1990, s. 8

³³⁸ Andersson 1990, s. 8–9.

³³⁹ Andersson 1990, s. 3.

³⁴⁰ Andersson 1990, s. 14.

lärarna på rätt sätt. Inte heller skolans rektor ansåg att det var enkelt och när han 1969 inledde sin rektorstjänst tillämpade han principen att tilltala gymnasterna med ni och eleverna på realskolan med du.³⁴¹

1965 års läroplaner lyfte fram betydelsen av en aktiv föreningsverksamhet på skolorna och vikten av elevrepresentation på både klass- och ämneskonferenser samt att eleverna även skulle ses som medarbetare i skolans verksamhet, i vilken eleverna skulle ges möjlighet att föra fram synpunkter såväl när det gällde undervisning som skollivet i övrigt”.³⁴² Läroplanens fokus på eleven som medarbetare medförde rimligtvis att eleverna försågs med demokratiska verktyg vilka tidigare inte hade varit lika vassa men vad betydde detta för elevrollen? Och hur artade det sig på Katedralskolan i Lund?

”Kallt i gymnastiksalen”

Ett område och ämne som påverkades av de nämnda demokratiska verktygen var gymnastikundervisningen på Katedralskolan och främst pojkarnas undervisning. Undervisningssättet i pojkarnas gymnastikundervisning sattes nämligen under lupp då eleverna inte var nöjda med arbetsformerna. 1966 protesterade elevrådet i en skrivelse till gymnastikläraren ifråga och en av huvudpunkterna rörde klädseln. Elevrådet framhöll vikten av att klädseln borde ”vara varje elevs personliga ensak” och rätten ”att bära en tröja på överkroppen, enär det i synnerhet tidigt på dagen kan vara kallt i gymnastiksalen.”³⁴³

Missnöjet med gymnastikundervisningen riktades mot en lärare, en tidigare ryttmästare, och fortsatte de kommande åren, inte minst under vårterminen 1968. Från elevrådet, både från dess styrelse och dess gymnastikutskott, författades flera skrivelser men eleverna tyckte inte att de fick gehör för sina synpunkter. I samband med gymnasieinspektör Gunnar Richardsons besök på skolan 26–27 februari 1968 lyfte elevrådet åter frågan, och därefter valde några ledamöter i elevrådet att privat sätta ihop en skrivelse till SÖ och dess gymnastikkonsulent Lave Bjarnholt. I skrivelsen fokuserades återigen

³⁴¹ Andersson 1990, s. 6.

³⁴² Skolöverstyrelsen 1966, *Läroplan för gymnasiet* (1965), s. 19–22.

³⁴³ Katedralskolans rektorexpedition, Katedralskolans elevråds skrivelse, 1966–03–02.

kravet på viss klädsel men man reagerade även mot att gymnastikläraren ansåg att synpunkterna var "inblandning i hans undervisningssystem".³⁴⁴

Med läroplanen som argument

Skrivelsen besvarades dock inte varför eleverna i september 1968 påminde SÖ om innehållet och den här gången utgick eleverna från läroplanens föreskrifter om gymnastikundervisningens mål att ge "rekreation, förståelse och intresse för fysisk aktivitet"; ett mål som "undervisningens stela och inabsurdum organiserade undervisning" inte stimulerade.³⁴⁵

Några veckor senare bjöd elevrådet in till ett möte i aulan för att offentligt diskutera gymnastikundervisningen och mötet blev konfliktladdat. Gymnastiklärarens undervisning kritiserades och den följande slutna omröstningen resulterade i att 239 av skolans pojkar höll med om kritiken medan 22 var emot.³⁴⁶ Sammankomsten blev därmed inte okontroversiell och kritik riktades mot mötets ledning. Elevrådets ordförande menade å ena sidan att det hade gått rätt till och att han inte alls hade "agerat demagogiskt". Mötets justeringsman ansåg å andra sidan att det inte gavs någon möjlighet att försvara gymnastikläraren ifråga samt att nämnda omröstning inte hade gått rätt till, och att man med samma "överrumplingsteknik skulle kunna få motsvarande röstsiffror om nästan vilken av skolans lärare som helst".³⁴⁷

Efter mötet vidtogs åtgärder då Katedralskolans gymnastiklärare och skolans rektor begärde en inspektion av SÖ, vilken genomfördes under november och december 1968. Inspektionen innehöll möten med rektor, gymnastiklärarna, elevrepresentanter, föräldraföreningen samt även lektionsbesök. Länsskoleinspektör Erik Leffler stod för inspektionen och hade stöd av extern gymnastiklärare. Inspektionen mynnade 16 december ut i en fem sidor lång rapport och med följande fem huvudpunkter:

³⁴⁴ Katedralskolans rektorsexpedition, Gymnastikkonsulent Love Bjarenholt Skolöverstyrelsen, Stockholm, 1968-03-04, s. 5-7.

³⁴⁵ Katedralskolans rektorsexpedition, Gymnastikkonsulent Love Bjarenholt Skolöverstyrelsen, Stockholm, 1968-09-04, s. 8.

³⁴⁶ Katedralskolans rektorsexpedition, Protokoll fört vid ett möte för samtliga elever vid Lunds Katedralskola gemensamt..., 1968-09-25, s. 1-2.

³⁴⁷ Katedralskolans rektorsexpedition, Till t. f. rektor L. Zander, 1968-09-25.

- Tidigare skrivelser från eleverna
- Undervisningens yttre form
- Lektionernas innehåll
- Elevkontakt
- Klädsel.³⁴⁸

Vad den yttre formen beträffar lyftes frånvarorapporteringen fram. Den beskrevs i termer av ”elever utsedda till gruppchefer som i tur och ordning kommanderade givakt på sina kamrater och efter helomvändning anmälde antalet närvarande respektive frånvarande kamrater.” Leffler bedömde att frånvarorapporteringen var ”otidsenlig”.³⁴⁹ Under punkten Klädsel under gymnastikundervisningen riktade Leffler å ena sidan kritik mot eleverna, vilka inte följde ämneskonferensens beslut att ”manliga elever skulle bära blå eller vita gymnastikbyxor och vita ankelsockar”. Han betonade att:

”Det är både förvånande och anmärkningsvärt, att elevkåren, om man finner ämneskonferens beslut besvärande, inte söker ändring i vanlig demokratisk ordning, det vill säga hänvändelse till ämneskonferens och rektor”.³⁵⁰

Leffler mildrade dock kritiken mot eleverna och ansåg att klädfrågan – ständigt återkommande under några år – var ett utslag av ”ungdomligt självhävelsebehov” men också att skolan åter borde se över klädfrågan och ta upp den i ämneskonferensen eftersom det skulle kunna reducera konflikten. Avslutningsvis konstaterade han att ”en stor del av de påtalade motsättningarna beror på två skilda generationers sätt att se på gymnastikundervisningen, framför allt dess fostrande betydelse.”³⁵¹

³⁴⁸ Katedralskolans rektorexpedition/Länsskolnämnden i Malmöhus län, Inspektion av gymnastikundervisningen vid Katedralskolan, 1968–12–16, s. 1–5.

³⁴⁹ Katedralskolans rektorexpedition/Länsskolnämnden i Malmöhus län, Inspektion av gymnastikundervisningen vid Katedralskolan, 1968–12–16, s. 2.

³⁵⁰ Katedralskolans rektorexpedition/Länsskolnämnden i Malmöhus län, Inspektion av gymnastikundervisningen vid Katedralskolan, 1968–12–16, s. 4

³⁵¹ Katedralskolans rektorexpedition/Länsskolnämnden i Malmöhus län, Inspektion av gymnastik undervisningen vid Katedralskolan, 1968–12–16, s. 4–5.

Utvecklingen på Katedralskolan uppmärksammades även massmedialt och Sydsvenskan konstaterade att "kritiken mot en enskild lärares sätt att undervisa och mot hans person har i dessa skrivelser tagit sådana för svenskt skolväsen unika former att en sakkunnig och auktoriserad bedömning görs av undervisningen".³⁵²

Inspektionen tycktes ha dämpat känslorna och under våren 1969 konstaterade elevrådet vid flera tillfällen att viss förbättring skett, inte minst i klädfrågan där gymnastikläraren ifråga praktiserade en "liberalare syn", men där emot ansåg elevrådet att "militära kommandoord" i samband med frånvarorapporteringen borde försvinna.³⁵³ Dessutom poängterade elevrådet läroplanens anvisningar om differentiering i form av att:

På ett tämligen enkelt sätt kan man emellertid uppnå en differentiering genom att inte låta alla elever genomföra alla de övningsmoment som samtidigt genomförs under en lektion Exempelvis kan en del elever alltefter intresse och fysiska förutsättningar syssla med t ex bockhopp, medan andra har bomövningar el dyl.

Elevrådet och dess ordförande tog alltså ett steg in på pedagogikens område genom att lyfta fram betydelsen av differentiering och individualisering.

Sammanfattning

Berättelsen om när det moderna utbildningsväsendet kom till den anrika Katedralskolan kännetecknas av ett intressant spänningsförhållande mellan gammalt och nytt. Det skulle också kunna uttryckas i termer av kontingens, som är ett av den här avhandlingens bärande begrepp. 1960-talets gymnasiala läroplaner och dess nya arbetssätt byggde även på en annan utformning av lokalerna. Att skapa grupperum, studieceller, inlärningsstudio och bibliotek blev dock en utmaning och genomfördes endast i begränsad omfattning. I en anda av kontingens kan vi alltså se en utveckling av å ena sidan byggnation av nya lokaler men å andra sidan blev den arkitektoniska förändringen i vissa

³⁵² Sydsvenskan 1968-10-03, Klagomål på gymnastiken på Lunds Katedralskola

³⁵³ Katedralskolans rektorexpedition, Katedralskolans rektorexpedition, Katedralskolans elevråds skrivelse, 1969-03-10.

fall ringa. Det går också att uttrycka i en balansgång mellan kontinuitet och förändring.

Balansakten märks även när det gäller arbetssätt, för när det moderna utbildningsväsendet på 1960-talet kom till Katedralskolan kännetecknades utbildningen av katederundervisning; i flera fall uppburen av auktoritära lärare som ibland beskrevs som Caligula-typer. Det här undervisnings- och arbetssättet utmanades av de nya läroplanernas fokus på självständighet, individualisering och grupparbete. Rektorer, lärare och elever balanserade alltså mellan å ena sidan katederundervisning och å andra sidan självständigt arbete.

Det medförde också att elevrollen förändrades från ett mer passivt objekt till ett mer skapande subjekt. På Katedralskolan syns detta i form av ett förändrat arbetssätt, exempelvis med grupparbete, individuellt arbete, beting och specialarbete. I vilken utsträckning detta verkligen skedde kan inte min undersökning fastställa, men att det förekom råder ingen tvekan om. Därmed fastslås också att en del av det pedagogiska ansvaret lämnades över till eleverna – det skedde en pedagogisering av elevrollen. Den förändringen märktes även på andra områden. På ämneskonferenserna fanns, i läroplanernas anda, till exempel elevrepresentanter som uttryckte åsikter, även om en av skolans rektorer, Stig Andersson, ifrågasatte om eleverna företrädde av lämpliga representanter.

Eleverna blev medvetna om sina rättigheter men var skolan medveten om vad som skulle hända när man lättade på locket till demokratiasken? Eleverna blandade sig i en enskild lärares undervisning, men nöjde sig inte med det utan gick vidare och använde olika verktyg såsom diskussion med gymnasieinspektörer, allmänt möte i aulan och skrivelser till olika instanser; verktyg som vi idag skulle uppfatta som demokratiska. Eleverna argumenterade utifrån läroplanens intentioner med gymnastikundervisningen och nyttjade pedagogiken i sin argumentation. Stundtals kritiserades ändå eleverna för att de å ena sidan gick utanför ett demokratiskt förhållningssätt, exempelvis genom att inte följa ämneskonferensens beslut. Å andra sidan ingick och ingår det i skolans uppdrag att låta eleverna pröva och använda olika demokratiska verktyg. Det var och är en del i ett aktivt medborgarskap. Det tangerar också John Deweys tankar om att målet med utbildning borde vara att förbereda barn och ungdomar just för ett aktivt medborgarskap – och visst fick Katedralskolan elever pröva de olika demokratiska verktyg som kan ingå i ett aktivt medborgarskap, även om man öppnade en låda likt Pandoras ask, vars innehåll blev bekant först när locket lyftes upp.

LÄROPLANSKRIVAREN GÖTE RUDVALL

Åtskilliga av de nämnda verksamhetsformerna ger eleverna fler tillfällen än den rena klassundervisningen att träna sin förmåga att planera och bedriva studier på egen hand. Det skapar också lättare det personliga engagemang som brukar vara förbundet med allt självständigt arbete.³⁵⁴

Dessa rader är hämtade från fackskoleutredningen, i vilken självständigt arbete utgjorde en viktig del. En av de som medverkade i fackskoleutredningen var Göte Rudvall och det är han som biograferas i det här kapitlet. Hans liv beskrivs utifrån avhandlingens teori och frågeställningar men inledningsvis ges en bakgrund och i kapitlets senare del sammanfattas även hans övriga liv.³⁵⁵

Göte Rudvall föddes 1925 i skånska Bjärnum, var äldst i en syskonskara av fyra och växte upp under enkla men stöttande förhållanden. Pappan var möbelsnickare, mamman hemmafru och de hade ett tunnland jord med ett hundratal höns. Modern var religiös och pappan var aktiv inom såväl nykterhets- som fackföreningsrörelsen samt ett tag även inom politiken. Ett tag satt

³⁵⁴ SOU 1963:20, s. 270.

³⁵⁵ Texten baseras främst på mina intervjuer av Göte Rudvall, Håkan Larssons intervju från 2009, Husén & Rudvalls debathäfte *Enhetskola – mångfaldskola* från 1958, Dahllöf, Zetterlund & Öbergs *Gymnasiet och fackskolan* från 1965, 1965 års Läroplan för Fackskolan Sixten Marklunds *Differentieringsfrågan* från 1985, Åke Islings bok *DAKS – Föreningen för en demokratiserande och aktiverande skola* från 1997.

fadern med skolstyrelsen i Bjärnums kommun.³⁵⁶ Det fanns vissa studietraditioner i släkten då några av Rudvalls mosttrar var lärare, en farbror var ingenjör och i familjen rådde en positiv inställning till utbildning:

Det fanns alltså en stark drift att barnen skulle få gå i skolan och få det lite bättre än de själva. Rätt mycket under den tiden inom arbetarklassen var tanken att barnen skulle få det bättre än de själva hade haft det, nästan en övertro på skolutbildningens betydelse. Det var folkhemmets ideologi på 30- och 40-talet.³⁵⁷

Efter sex år i folkskolan fortsatte studierna på realskolan i Hässleholm men realexamen togs i Stockholm, där Rudvall under sista året av realen bodde hos en farbror. Därefter fortsatte studierna i Hässleholm och studentexamen avlades 1945. Självpuppte han framförallt realskolan som mycket friare eftersom man ”i folkskolan blev mer präglad av sociala hierarkier”.³⁵⁸

En annan historia



Göte Rudvall 1951

Tack vare stipendium fick Göte Rudvall möjlighet att studera på Lunds universitet och han valde historia, nordiska språk och litteraturvetenskap; studier vilka 1949 slutfördes i Stockholm, där han tog ut en filosofie magisterexamen. Efter flera vikariat på olika skolor i Stockholm fick Rudvall 1951 anställning på Åkersberga centralskola i Österåker kommun, där han främst undervisade i svenska, historia och samhällskunskap i årskurs sju, men för att få full tjänst bedrevs undervisning även i flera andra ämnen. Pedagogiskt sett sökte den unge läraren efter nya metoder, bland annat inspirerad av 1946 års skolkommission:

³⁵⁶ Håkan Larssons intervju med Göte Rudvall 2009-06-19; intervju med Göte Rudvall 2013-01-23 och 2013-02-28

³⁵⁷ Intervju med Göte Rudvall, 2013-02-28.

³⁵⁸ Intervju med Göte Rudvall, 2013-02-28.

Jag försökte sätta mig in i Skolkommissionens betänkande och aktualiserade aktivitetspedagogiska principer för att bättre kunna bedriva den undervisning som enligt anvisningarna skulle bedrivas i enhetsskolan.³⁵⁹

Skolkommissionens tonvikt på ”att lära eleverna arbeta, självständigt och metodiskt [...], att lämna plats åt en omfattande självverksamhet influerade uppenbarligen Göte Rudvall.³⁶⁰ Det här arbetssättet – ofta beskrivet som aktivitetspedagogik, skulle få stor betydelse för Rudvalls pedagogiska grundsyn, även om han vid den här tidpunkten var sökande och osäker.

Förändringens vindar blåste genom det svenska skolväsendet. Demografin, främst stora barnkullar, och arbetarklassens önskan om längre utbildning påverkade utbildningsväsendet. När Göte Rudvall idag blickar tillbaka på den tiden identifieras flera samband:

Man kan säga att föräldrarna under 40- och 50-talet gjorde en egen skolreform i och med att realskolan exploderade för att föräldrarna i allt högre grad ville att barnen skulle gå där men den passade inte för alla och det var därför man skapade grundskolan.³⁶¹

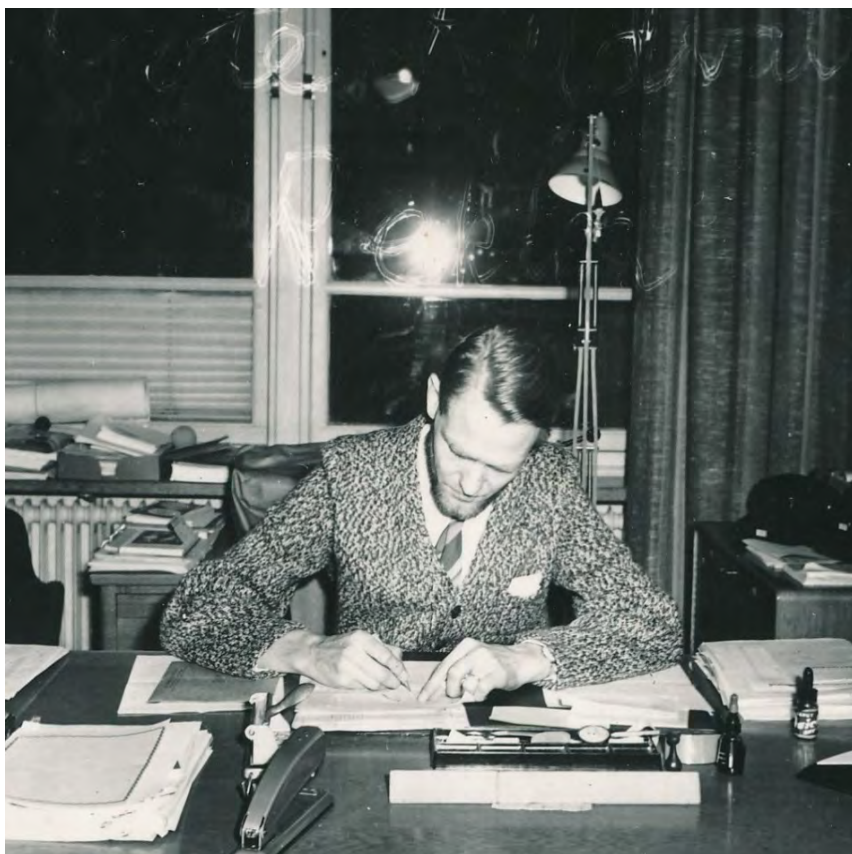
På försök i Österåker

En stor diskussionsfråga var om skolan skulle differentieras eller hållas samman de sista skolåren. Österåker ingick sedan 1949 tillsammans med tolv andra kommuner i en försöksverksamhet med nioårig enhetsskola, vilken skulle ersätta det parallellskolesystem där folkskolan och läroverket ingick som viktiga byggstenar. I nämnda försöksverksamhet ifrågasattes uppdelning efter studieförutsättning från och med årskurs 7. I den diskussionen var Rudvall inledningsvis fundersam men övertygades successivt allt mer om fördelarna med en sammanhållen utbildning och aktivitetspedagogik.

³⁵⁹ Husén & Rudvall 1958, s. 102.

³⁶⁰ SOU:1948, s. 26 och 121.

³⁶¹ Intervju med Göte Rudvall 2013–01–23.



Göte Rudvall på rektorsexpeditionen i Åkersberga 1960.

Jag kände att den skola som växte fram var en sådan skola som jag själv skulle ha velat få gå i, inte en pluggskola utan en som förlade mycket av studiearbetet ute i samhället och i naturen och med stora inslag av grupparbete och självständigt arbete.³⁶²

Elsa Köhlers bok *Aktivitetspedagogik*, som byggde på progressiv pedagogik à la John Dewey (se också nedan), studerades och Rudvall förberedde sig på olika sätt att undervisa i odifferentierade klasser med utgångspunkt i nämnda aktivitetspedagogik. När han senare blev studieledare och sedermera rektor

³⁶² Håkan Larssons intervju med Göte Rudvall 2009–06–19.

gavs också möjlighet att påverka skolan i önskvärd riktning, och Göte Rudvall blev en av landets stora förespråkare för en sammanhållen skola utan gallring. Den organisation som utvecklades i Österåker byggde på partiell differentiering, vilken baserades på att man i färdighetsämnena främmande språk och matematik delade in eleverna efter förmåga medan man i orienterings- och övningsämnena höll samman klasserna. Ett alternativ till detta hade varit en uppdelning av eleverna redan från och med årskurs sju. Flertalet av övriga skolor i denna nationella försöksverksamhet valde att dela in eleverna i olika klasser baserat på vilket val som hade gjorts antingen i tyska eller i annat tillvalsämne. Därför blev Österåkerssystemets partiella differentiering unikt, vägledande men också ifrågasatt.³⁶³

Göte Rudvall byggde sin argumentation på jämlikhet, demokrati och social rättvisa men ansåg också att lärarnas pedagogiska aktivitet uppmuntrades. Han hyllade de friare arbetsformerna men var på 1950-talet medveten om att förändringen inte kunde genomföras över en natt:

De pedagogiska problem som uppstår [...] bör åtminstone på lite längre sikt stimulera lärarna till försök med friare arbetsformer som fostrar till aktivitet och självständighet i högre grad än vanlig klassundervisning.³⁶⁴

Kritiken mot en odifferentierad skola låg bland annat i att begåvade elever inte ansågs bli tillräckligt stimulerade. Rudvall sade sig dock ha stöd av föräldrarna i Österåker, och i ett debattinlägg från 1958 framhåller han att ”känslan av att man inte bör dela upp eleverna i begåvningsklasser och ’dumklasser’ är starkt rotad i bygden.”³⁶⁵

Som förespråkare för Österåkerssystemet fick Göte Rudvall således ta emot kritik, såväl lokalt, från lärare i Österåker, som nationellt, och de mest negativa synpunkterna riktades mot arbetsmetoderna och kunskapsresultaten. I en riksdagsdebatt 1962 kritiserade Högerpartiets Sixten Palm det arbets- och undervisnings sätt som bedrevs i Österåker och kritiken formulerades i termer av ”att reformpedagogiken får kanske i någon mån omprövas, om den inte

³⁶³ Husén & Rudvall 1958, s 102–105; Marklund 1985, s. 190–191.

³⁶⁴ Husén & Rudvall 1958, s. 119.

³⁶⁵ Husén & Rudvall 1958, s 113–124.

alltid kan tillämpas enligt det mönster man alltid trott på”.³⁶⁶ I nämnda riksdagsdebatt hänvisade Palm också direkt till Göte Rudvall, även om han tituleras som rektorn för Österåkersskolan:

[...]jag kan nämna att rektorn för Österåkersskolan inte alltid varit så hänförd över själva systemet [...] Han menade att försöket inte slagit särskilt väl ut i Österåker. Det hände bl.a. att de s.k. snillena – för att använda hans eget uttryck – satt i ett hörn av klassrummet och läste, medan de praktiskt begåvade satt i ett annat hörn och sköt med slangbåge på de teoretiskt begåvade kamraterna [...] Reformpedagogiken får kanske i någon mån omprövas, om den inte alltid kan tillämpas enligt det mönster man tidigare trott på.³⁶⁷

Sixten Palms debattinlägg är intressant ur flera perspektiv, dels genom att det markerar att Högern ifrågasatte reformpedagogiken och dels för att Göte Rudvall och hans pedagogiska gärning även diskuterades på riksplaneln. Självt är Rudvall, i en intervju mer än ett halvt sekel senare, inte bara förvånad över Palms uttalande utan dessutom kritisk till det:

Jag kan inte låta bli att fortsätta och förundra mig över vad denne högerman Palm lade i min mun vid debatten inför grundskolebeslutet 1962. Jag vet att jag aldrig varit med om något sådant i ett klassrum som det han beskrivit. Kan han verkligen ha fabricerat hela beskrivningen? Eller kan någon av de lärare hos oss som var kritiska till Österåkerssystemet ha vidarebefordrat en sådan skildring? Det lär vi aldrig få veta! Men debattinlägget måste ha skakat och förvirrat dem som lyssnade!³⁶⁸

Vilken beskrivning som är korrekt är inte det viktigaste i sammanhanget utan i stället att det inte rådde konsensus när det gällde synen på undervisning och arbetssätt. Det fanns åsikter till höger som inte gav aktivitetspedagogiken sitt fulla stöd. Rudvall kände också av motståndet, och i ett debattinlägg från 1960 i *Tidning för Sveriges Lärverk* uppmanade han kritikerna att ha tålamod med en sammanhållen skolgång och inte minst de sociala effekterna:

³⁶⁶ Riksarkivet, Riksdagstrycket 1962, Andra kammarens protokoll 22 maj 1962, s. 162.

³⁶⁷ Riksarkivet, Riksdagstrycket 1962, Andra kammarens protokoll 22 maj 1962, s. 162

³⁶⁸ Intervju med Göte Rudvall 2015–11–19.

Ni har alla odds för er, när ni går till kamp. På er sida har ni tradition, lärarutbildning, lärarinställning, utformning av läroböcker och undervisningsmaterial, samt alla kortsiktiga effektivitetssynpunkter. Ingen-ting är egentligen lättare än att mobilisera misstro mot än s.k. sociala värden, särskilt som de är svåra att klart påvisa både på kort och lång sikt.³⁶⁹

Trots kritiken från LR (Läroverkslärarnas Riksförbund) och framförallt de traditionsbundna läroverken fick Österåkerssystemet allt starkare stöd. 1957 tillsattes en nationell skolberedning och medlemmar av denna besökte Österåker och tog starkt intryck av den sammanhållna skolan, men var samtidigt kluvna. En av ledamöterna, den blivande folkpartiledaren Gunnar Helén, har i sina memoarer reflekterat enligt följande:

[...]det hela komplicerades av att andra i debatten kom att driva Österåkersmodellen som den oförfälskade prototypen för 1946 års skolkommissions tesar. På andra håll i landet kunde man därför höra Österåkersmodellen med sammanhållna klasser beskrivas lika elakartad som den sovjetiska tillämpningen av det kommunistiska manifestet.³⁷⁰

På grund av eller tack vare kritiken fick Göte Rudvall möjlighet att påverka genom att han ingick som expert i 1957 års skolberedning, dels i utformningen av den socio-ekonomiska grenen i fackskolan och dels som representant för orienteringsämnena, exklusive kristendomskunskap.³⁷¹

Skolberedningen förberedde det som senare skulle bli grundskolan och fackskolan, men inte utan diskussion. Först 1961 uppnåddes politisk majoritet för ett nytt skolsystem i Sverige; en överenskommelse som går under namnet Visbykompromissen och som fick stora likheter med Österåkerssystemet. Visbykompromissen byggde på Österåkers partiella differentiering i språk och matematik, men fick en uppdelning på fem olika linjer i årskurs nio; en linjeindelning som försvann i och med Lgr 69. Dessa linjer skulle sedan följas av en motsvarande gymnasial tvåårig linje och därmed lades grunden för den kommande fackskolan. Visbykompromissen i sig blev en viktig

³⁶⁹ Tidning för Sveriges läroverk 1960, s. 623. Se även Marklund 1985, s. 193–194.

³⁷⁰ Helén 1991, s. 239–240.

³⁷¹ SOU 1961:31, s 3–8.

förutsättning för den sammanhållna grundskola som initierades 1962, Lgr 62, och påverkade således senare också organisationen av de gymnasiala studierna.³⁷²

Drivkrafter

En intressant iakttagelse är att Göte Rudvall och hans Österåkerssystem gick ifrån att vara ett tämligen perifert fenomen i Skol-Sverige via att bli kritiserat av främst LR till att starkt influera Visbykompromissen och därmed Lgr62. Vilka krafter låg bakom den förändringen från ett parallellskolesystem till ett sammanhållet högstadium? Skolforskaren Sixten Marklund har pekat på tre olika former av progressivism som drev utvecklingen. För det första de idéer sprungna ur John Deweys (1859–1952) och William Kilpatriks (1871–1965) tankar, vilka kritiserade katederundervisningen och stället utgick ifrån ”learning by doing”, bland annat i form av aktivitetspedagogik, grupparbete och projektundervisning. Även 1946 års Skolkommission hade inspirerats av denna aktivitetspedagogik. Dessa idéer, som benämns pedagogisk progressivism, togs i Sverige upp exempelvis av Elsa Köhler (1879–1840) i Göteborg, Arvid Gierow (1873–1944) i Helsingborg och av Nils Helger (1873–1944) på Lidingö. Den andra formen av progressivism, som Marklund har lyft fram, benämns socio-politisk progressivism, som byggde på demokrati, rättvisa, jämlikhet och välfärd. En tredje form var den administrativa progressivismen, i vilken såväl skolreformer som exekutorer – till exempel Skolöverstyrelsen – bildade viktiga utvecklingskrafter. Sixten Marklund ansåg att de drivkrafterna samverkade men att den socio-politiska progressivismen var starkast, inte minst beroende på att samtliga politiska partier – utom möjligtvis Högerpartiet – ställde upp på en skola i vilken alla, oavsett socio-ekonomiska och geografiska förutsättningar, skulle ha samma möjligheter till utbildning.³⁷³

Var befann sig Göte Rudvall i förhållande till dessa drivkrafter? Egentligen personifierar han alla tre. Han blev en av dem som var med och både skapade

³⁷² Intervju med Göte Rudvall 2013-01-23; J Orring 1961, s. 78–84 och Marklund 1985, s. 189–197.

³⁷³ Marklund 1985, s. 280–292 och SOU 1948:27, s. 118.

och genomförde några av 1950- och 1960-talets skolreformer. Dessutom inspirerades Rudvall såväl av den pedagogiska som den socio-politiska progressivismen genom att han ville att skolan skulle demokratiseras utifrån geografiska, sociala och pedagogiska principer. Han talar om rätten till utbildning oavsett bostadsort och socialgrupp samt att ersätta den ”lydningsfostran som gett auktoritära rörelser fotfäste” med aktivitetspedagogik.³⁷⁴

Mot en enhetlig skola

I efterkrigstidens svenska skolhistoria syns en tendens att skapa enhetlighet i utbildningssystemet; något som märks i etableringen av grundskolan men även på gymnasienivå. Göte Rudvall menar – precis som flera skolforskare – att avsikten var att avskaffa parallellskolesystemet och till att börja med främst dess två separata utbildningsvägar, realskolan och folkskolan:

Grundskolan bröt upp detta och skulle skapa möjligheter för alla inom samma organisatoriska ram. Sedan hade man då gymnasium å ena sidan, flickskola, praktisk realskola, yrkesskola å andra sidan. Det gällde att förenhetliga detta också.³⁷⁵

Socialdemokraternas målsättning var – med stöd av flertalet riksdagspartier – att bygga en enda skolform för de första nio åren, vilket blev realitet i och med grundskolans etablering från och med 1962. Nästa mål var att föra samman alla gymnasiala skolformer under ett och samma organisatoriska tak; en process som Göte Rudvall blev delaktig i men som färdigställdes först i och med Lgy70.

³⁷⁴ Intervju med Göte Rudvall 2013–02–28.

³⁷⁵ Intervju med Göte Rudvall 2013–01–23.

Det var mycket frågan om skolan som en demokratiserande kraft i olika avseenden, och därmed förenhetligades hela tiden skolan. Ett slags förenhetligande-idé som ska vara framtidsinriktad och skapar en mer demokratisk möjlighet för alla att komma in där de passade; ett kvalitetskrav om hur man ska kunna tillgodose alla elever.³⁷⁶

Hur kom det sig att Göte Rudvall från skånska Bjärnum blev en del i och kanske till och med en viktig part i förenhetligandet av den svenska skolan? Var det en slump? Det kan vi inte veta. Vad vi däremot vet är att han successivt tog plats i olika nätverk, och ett sådant exempel utgjordes av en del av en socialdemokratisk skolgrupp. I Österåker arbetade Rudvall tillsammans med Gunnel Olsson, som var aktiv i det socialdemokratiska kvinnoförbundet. Hennes pappa, Oskar Olsson – ”Olsson med skägget” – hade varit socialdemokratisk riksdagsman och anses som den svenska studiecirkelns fader. Rudvall indikerar att de kontakterna med Olsson blev en viktig dörröppnare och framförallt till ett socialdemokratiskt nätverk.³⁷⁷ I slutet av 1950-talet sökte sig en högstadielärare, Börje Forsberg, till Åkersberga eftersom han tilltalades av Österåkerssystemet. Forsberg var med och bildade Lärarnas socialdemokratiska förening i Stockholm, och i denna samlades centrala ledande socialdemokratiska skolpolitiker. Sammanslutningen blev ett viktigt diskussionsforum och Rudvall, som snart hade blivit medlem i denna förening, menar att det var här ”som socialdemokraterna i Stockholm stärktes i uppfattningen att grundskolan borde utformas så som vi i Österåker hade utformat den”.³⁷⁸

Nätverksbyggandet hade även yttrat sig mer informellt i form av att betydelsefulla socialdemokrater och journalister möttes för att diskutera skolfrågor, bland annat gymnasieutredningen. Man träffades hemma hos deltagarna och sammansättningen varierade, men förutom Forsberg och Rudvall hände det också att ledande socialdemokrater såsom Olof Palme och Stellan Arvidsson deltog. Göte Rudvall har senare förvånats över gruppens kraft och makt:

³⁷⁶ Intervju med Göte Rudvall, 2013-01-23.

³⁷⁷ Intervju med Göte Rudvall 2013-01-23 och Sixten Marklund 1985, s. 190-191.

³⁷⁸ Håkan Larssons intervju med Göte Rudvall 2013-01-23.

Den motsvarade i sin strävan att påverka politiken på ett informellt sätt närmast av vad som nu kallas tankesmedja. För mig var det märkligt att uppleva hur stort inflytande på politiken en sådan aktiv liten grupp av central placerade personer inom politik och förvaltning faktiskt kunde ha.³⁷⁹

Rudvalls engagemang i Socialdemokraterna blev betydelsefullt för hans karriär, inte minst beroende på partiets maktposition i svensk politik. Det rådde visserligen inte konsensus i skolpolitiken men en stor riksdagsmajoritet var ändå för den utstakade utvecklingen på utbildningsområdet. Trots det, eller tack vare, höll Socialdemokraterna i dirigentpinnen, vilket Göte Rudvall också bekräftar:

Det kändes som en socialdemokratisk skolreform samtidigt som de andra partierna ändå ställde upp. Om man talar om problemformuleringsprivilegiet så var det på Socialdemokraternas sida ändå fram till mitten av 1980-talet.³⁸⁰

Det går även att vända på resonemanget: Göte Rudvall blev ett viktigt led i den svenska Socialdemokratins skolpolitik eftersom han blev en av enhetskolans främsta företrädare och det var angeläget att någon kunde realisera denna politik. Göte Rudvall blev realpolitikens ansikte.

När 1950- och 60-tal möttes engagerades Göte Rudvall på flera olika håll. Han hade blivit rektor och skolchef i Österåker, och när det stod klart att Sverige skulle få en grundskola från och med 1962, engagerades Rudvall som ”ämnessakkunnig för att arbeta med samhällsorienterande ämnen med särskild inriktning mot historia”.³⁸¹

³⁷⁹ Intervju med Göte Rudvall 2013-01-23.

³⁸⁰ Intervju med Göte Rudvall 2013-01-23.

³⁸¹ Intervju med Göte Rudvall 2013-02-28.

Fackskoleutredningen

[...] fackskolan som en skolform, vilken bl.a. har till uppgift att erbjuda ungdomen ökade möjligheter till vidare utbildning ovanpå grundskolan och därmed bör kunna verka i gymnasieavläinkade syfte.³⁸²



Göte Rudvall ingick i den utredning som ledde fram till fackskolan. Foto: Magnus Grahn.

Våren 1962 tillsattes en utredning i syfte att undersöka och utveckla den gymnasiala utbildningsform som fick namnet fackskolan. 1957 års skolutredning hade redan lagt grunden till fackskolan, och Göte Rudvall blev ledamot

³⁸² SOU 1963:50, s. 32.

i fackskoleutredningen. Flera skolutredningar löpte mer eller mindre parallellt och gymnasieutredningen hade inlett sitt arbete redan 1960 medan fackskoleutredningen startade först två år senare.³⁸³

Fackskolan skulle bygga på grundskolan men blev som skolform en parentes i svensk utbildningshistoria eftersom den försvann i och med Lgy70. Egentligen levde fackskolan ändå kvar till 1994 men inom organisationen av gymnasieskolans tvååriga linjer.³⁸⁴ 1962 infördes enhetsskolan, med namnet grundskolan, som ett obligatorium för landets kommuner. Reformen genomfördes successivt vilket betydde att en del kommuner inte införde grundskola förrän i slutet av 1960-talet. Värnamo, vars gymnasieskola beskrivs i ett tidigare kapitel i den här avhandlingen, blev en av de sista kommunerna att starta grundskola.³⁸⁵ Fackskolan baserades på, som ovan konstaterats, de linjer som hade skapats i grundskolans årskurs nio, vilket medförde att de kommuner som inte hade infört grundskola fick svårt att etablera någon fackskola; något som Värnamo blev varse om. Motivet var att nödvändiga förkunskaper saknades.³⁸⁶

Vid den här tiden hade Göte Rudvall blivit ett känt namn i svenska utbildningskretsar. Med tanken på att han som expert hade ingått i 1957 års skolberedning, var det inte oväntat att han blev ledamot i utredningen av fackskolan. Arbetet blev dock inte helt komplikationsfritt.

Det var först på hösten 1962 som vi kom igång ordentligt. Då hade gymnasieutredningen jobbat en tid [...]. Det blev så laddat att 23 mars 1963 så avgick ordförande och sekreteraren i fackskoleutredningen plus ett par andra i utredningen i protest mot gymnasieutredningen.³⁸⁷

Avhoppen underlättade inte fackskoleutredningen men var med tanke på de inre stridigheterna inte oväntade. En möjlig förklaring till avhoppen skulle kunna vara att några medlemmar i fackskoleutredningen upplevde att de ”styrts av andra krafter”, det vill säga gymnasieutredningens arbete. En annan

³⁸³ Dahllöf, Zetterlund & Öberg 1965, s. 1–6 och SOU 1963:50, s. 3–4.

³⁸⁴ Richardson 2010, s. 123–125.

³⁸⁵ Dahllöf, Zetterlund & Öberg 1965, s. 1–6.

³⁸⁶ SOU 1963:50, s. 130–133.

³⁸⁷ Intervju med Göte Rudvall, 2013–01–23.

förklaring är framförallt fackskoleutredningens ordförande, Carl-Erik Sjöstedt, hyste ett lillebrorskomplex i förhållande till gymnasieutredningen. Det är inte heller otroligt att avhoppet hade en innehållsmässig grund i form av den blivande fackskolans bakgrund. De direktiv som gavs till fackskoleutredningen framhöll att det inte skulle handla om någon helt självständig skolform utan ingå i samma organisation som det nya gymnasiet. Fackskolan hade sina rötter i självständiga skolformer såsom flickskola, praktisk realskola, ekonomiska och tekniska skolformer. Några ledamöter i fackskoleutredningen företrädde dessa skolformer och verkade för att behålla dess särart och självständighet men detta kom i konflikt med direktiven. Situationen utmanades även av grundskolans framväxt, som hade sin bas i 1957 års skolberedning – Visbykompromissen – med den tidigare nämnda linjeuppdelningen i årskurs 9, där bland annat flera linjer skulle utgöra grund för den blivande 2-åriga fackskolan.³⁸⁸

Även gymnasieutredningen drabbades av inre stridigheter och en av de som avgick var Gunnar Helén. I sina memoarer nämner inte ens Gunnar Helén sitt avhopp utan konstaterar bara att hans karriär som skolpolitiker – efter ”fem års läxor, nattarbete, strider och upplysningsturnéer” med 1957 års skolutredning – var över.³⁸⁹ Att Helén helt och hållet valt att hålla tyst om denna händelse är intressant och förvånande. Visst är det fullt möjligt att han efter flera års intensivt arbete var både trött och utarbetad och ville göra något annat, men varför inte ens nämna avhoppet? Gunnar Heléns sätt att skriva historia, alltså hans historiebruk, skulle kunna kategoriseras som ett ickebruk. Det finns dock andra källor som tar upp avhoppet från gymnasieutredningen. Hans-Erik Östlund, som ingick i både gymnasie- och fackskoleutredningen, beskrev i sina memoarer från 1992 (för övrigt med det fyndiga namnet *Skolskjuts*) Gunnar Heléns avhopp enligt följande:

³⁸⁸ Östlund 1992, s. 68–75; intervju med Göte Rudvall, 2013–01–23.

³⁸⁹ Helén 1991, s. 247–248.

Formellt var frågan om studietidens längd grunden. Reellt handlade det om relationen mellan utredningens parlamentariker och opinioner inom de partier de företrädde. Även om det kärvade mest inom Folkpartiet, var andra partier inte helt befriade från relationsstörningar som påverkade utredningsarbetet.³⁹⁰

Gunnar Helén hade varit en stark kraft i 1957 års skolberedning (Visbykompromissen), som inte bara utgjorde bas för den blivande grundskolan utan dessutom pekade ut färdriktningen för fackskolan. Som ledamot i gymnasieutredningen verkade han för en självständig fackskola; samtidigt som majoriteten av ledamöterna i gymnasieutredningen ville samordna de nya skolformerna, vilket ledde till konflikter och senare avhopp från båda utredningarna.³⁹¹

Just det här med studietidens längd kan ha påverkat Heléns beslut att hoppa av. I gymnasieutredningens slutbetänkande fanns ett förslag om studietidens längd som innebar att gymnasiet kunde vara både tre- och fyrfårigt, och med en uppdelning efter första året baserat på elevernas olika behov. GU granskade detta förslag men kom fram till att nackdelarna övervägde fördelarna. För den som inte klarade att bli godkänd i alla ämnen efter tre år skulle istället förlängda studier erbjudas.³⁹² Gunnar Helén var Folkpartiets allra starkaste kort när det gällde utbildningsfrågor och han företrädde också den linje som Läroverkslärarna (LR) stod för. Helén trodde sig inte bara ha stöd av lärarna utan även av Centern och av Högerpartiet samt även förstås av sitt eget parti. Under vintern och våren 1962 vände dock de partipolitiska vindarna i den här frågan. Dessutom ändrade LR riktning i frågan om studietidens längd, och enligt Hans-Erik Östlund ”sveks Gunnar Helén av den påtryckargrupp han talat sig varm för. Han hade helt enkelt gjort den mest katastrofala felbedömning en yrkespolitiker kan göra”.³⁹³ En slutsats är att Helén inte hade märkt att de politiska vindarna hade vänt, vare sig i sitt eget parti eller i andra partier.

³⁹⁰ Östlund 1992, s. 75.

³⁹¹ E-mail från Göte Rudvall, 2014-09-06; Östlund 1992, s. 68-75.

³⁹² E-mail från Göte Rudvall, 2014-09-06; Östlund 1992, s. 68-75.

³⁹³ Östlund 1992, s. 85.

Omvänd pyrrhusseger

När Helén väl hade uppträckt att vindförskjutningen fanns, menade Östlund, att det bara fanns två vägar att välja, antingen överge sitt eget parti eller att försvinna ut ur utredningen. Helén valde den senare vägen, men nöjde sig inte med det utan ägnade sig åt såväl verbala som skriftliga efterslängar; något som placerade Gunnar Helén i ett politiskt vakuum. Hans-Erik Östlund ansåg i sina memoarer till och med ”att vägen till landshövdingestolen i Växjö anträdde i gymnasieutredningen.”³⁹⁴ Helén hade också ett tredje alternativ i form av att välja gymnasieutredningens inriktning och därmed även det egna partiets åsikt i gymnasiefrågan. Kan stoltheten ha hindrat honom ifrån att välja detta alternativ? Gunnar Heléns val skulle kunna rubriceras som en ”omvänd pyrrhusseger”, det vill säga en förlust på kort sikt men en vinst i det längre perspektivet. Ibland gör det ont när knoppar brister.

Gunnar Helén spelade ett högt politiskt spel – som han förlorade – och hans avhopp kan tyckas vara perifert för den här avhandlingens syfte och frågeställningar. Avhoppet speglar dock dels att det inte rädde konsensus i svensk utbildningspolitik, dels Folkpartiets ’sidbyte’ i gymnasiefrågan. Vi kan alltså skönja de drivkrafter som drev de gymnasiala utbildningsformerna framåt i Sverige; samma drivkrafter som den här avhandlingen syftar till att identifiera. Att Socialdemokraterna utgjorde en stark drivkraft torde inte vara obekant men det fanns också andra röster, vilka dock successivt tycks ha tystnat. Efter 1963 hördes Gunnar Heléns röst inte särskilt ofta; i alla fall inte i utbildningssammanhang.

Än en gång konstateras också att utifrån de här två berättelserna – Gunnar Heléns respektive Hans-Erik Östlunds – kan historia skrivas och brukas på olika sätt. Källkritiskt är det intressant att Helén helt och hållet har valt att hålla tyst om den här episoden medan Östlund på drygt tio sidor beskrev samma händelseutveckling. Gunnar Helén hamnade i en politisk karantän men vinden skulle än en gång vända. Landshövding brukar visserligen vara den sista anhalten i en politisk karriär men för Helén blev det tvärtom. Efter tiden som landshövding kröntes nämligen hans politiska karriär eftersom han 1969 utsågs till ledare för Folkpartiet för att mellan 1977 och 1984 åter bli –

³⁹⁴ Östlund 1992, s. 85–86.

landshövding i Stockholms län.³⁹⁵ Det är därför som hans avhopp från gymnasieutredningen skulle kunna beskrivas som en ”omvänd pyrrhusseger”.

Enligt Hans-Erik Östlund bytte Folkpartiet åsikt i fackskoleutredningen och frågan om studietidens längd. Den samsyn som på ytan kännetecknade utbildningsväsendet under den här tiden tycks dock ha mer än krusningar. Även inom Högerpartiet fanns det i utbildningsfrågan såväl ljus- som mörkblåa nyanser, men även i andra partier fanns åsiktsskillnader. Olof Palme drev till exempel inom Socialdemokratin en linje som delvis gick i en annan riktning än den elitistiska syn som Alva Myrdal hyllade.³⁹⁶ Stellan Arvidsson och Alva Myrdal – under flera decennier starka krafter i svensk utbildningspolitik – hade lämnat in en motion till riksdagen om att direktiven till gymnasieutredningen borde uppta också en granskning av förslag till horisontell klyvning av gymnasiet. Det innebar att det skulle ske en avgångsetapp efter två år, följt av ett collegeår med mycket självständiga studier inför inträde till universitet och högskola. Palme och gymnasieutredningen ville istället att alla inom gymnasiet på olika sätt skulle få utveckla förmåga till självständigt arbete. Den samsyn som vid en första anblick, präglar den svenska utbildningspolitiken i mitten av 1900-talet, tycks ha sprickor i en till synes välbyggd fasad.

Splittningen i fackskoleutredningen utmanade även Göte Rudvall och han var tveksam till en eventuell fortsättning i utredningen. Han var kluven men menade också ”att det här var ett viktigt steg på vägen mot att reformera gymnasieskolan”.³⁹⁷ Det steget var han uppenbarligen villig att ta, och för socialdemokraten Rudvall kan det inte heller ha varit särskilt svårt att välja sida. Det hade varit förvånande om han hade valt den inriktning som den avhoppande folkpartisten Gunnar Helén stod för.

I mars 1963 rekonstruerades fackskoloutredningen och Jonas Orring tillsattes som ny ordförande. Arbetet med utredningen gick sedan i rask takt och mindre än ett halvt år senare var dess arbete slutfört. Den två-åriga fackskolan med de tre inriktningarna social, ekonomisk och teknisk skulle bli en nivå mellan det teoretiska och det praktiska gymnasiet.³⁹⁸ Fackskolan skulle bygga

³⁹⁵ Wikipedia, http://sv.wikipedia.org/wiki/Gunnar_Hel%C3%A9n, (2014-06-10), sökord Gunnar Helén.

³⁹⁶ Östlund 1992, s 76–82.

³⁹⁷ Intervju med Göte Rudvall, 2013-01-23.

³⁹⁸ SOU 1963:50, s. 3–4 och 728–729.

på samma undervisningsprinciper som grundskolan och det teoretiska gymnasiet, bland annat när det gällde självständighet.

Sammanfattningsvis kan kraven sägas avse ökad vana vid att självständigt utföra arbetsuppgifter. Det påpekas särskilt att eleverna bör ställas inför större arbetsuppgifter som de har att lösa på egen hand och att redovisningen av kursavsnitt borde samlas till mindre förekommande redovisningstillfällen.³⁹⁹

Pedagogiskt var tanken, precis som i gymnasieutredningen, att länken kortläxa-långläxa-beting-specialarbete successivt skulle öka elevernas självständighet, men med undantaget att specialarbetet endast skulle genomföras på den ekonomiska och den sociala inriktningen.⁴⁰⁰ Den aktivitetspedagogik som Göte Rudvall hade varit med och byggt upp i Österåker, fick således genomslag såväl i det nya gymnasiet som i fackskolan, om än inte lika tydligt.

Genomförande

Försöksverksamhet med fackskola inleddes redan hösten 1963, och från och med läsåret 1966/67 sattes fackskolan – precis som det nya gymnasiet – i gång över hela landet. Däremot fick yrkesskolan, som utgjorde en mosaik av olika utbildningsformer, vänta med sitt förenhetligande.⁴⁰¹

Hur gick det då med implementeringen av grundskolan och de gymnasiala utbildningsformerna? Den kraftiga kvantitativa tillväxten av svenskt utbildningsväsende under 1960- och 1970-tal belyser delar av frågeställningen. Göte Rudvall fanns med i flera av de stora utredningarna men deltog även i implementeringen av läroplanerna då han ledde flera fortbildningar för lärare. Rudvall anser att det stora utbildningsbehovet krävde ”ett rationellt planeringstänkande, annars skulle de traditionella skolorna bara få växa”.⁴⁰² Det är tänkvärt att Rudvall framhåller en rationell planering, och det finns fog för påståendet att 1960-talets läroplaner byggde på rationalitet, i alla fall i den

³⁹⁹ SOU 1963:50, s. 91–93.

⁴⁰⁰ Dahllöf, Zetterlund & Öberg 1965, s. 122–125, och SOU 1963:50, s. 732–733.

⁴⁰¹ Dahllöf, Zetterlund & Öberg 1965, s. 4, 177–180 och intervju med Göte Rudvall 2013–01–23.

⁴⁰² Intervju med Göte Rudvall 2013–01–23.

mening om uttrycket rationell står för vetenskap och forskning eftersom forskningsanknutna utredningar låg till grund för nämnda läroplaner.⁴⁰³ Rudvall lyfter också fram andra dimensioner i implementeringen av läroplanerna och han betonar den höga genomförandetakten samt det innehållsmässiga framtidsperspektivet:

Det var ett väldigt starkt planeringstänkande som kanske var nödvändigt med en sådan snabb skolreform. Man konstaterade att föräldrarna hade en vilja att barnen skulle gå längre i skolan. Det var en realitet och då måste man försöka bygga ifatt för att ta hänsyn till det och det är då man hade denna starka framtidsinriktning.⁴⁰⁴

Frågan blir om man kunde ha gjort på något annat sätt än det som skedde och i en annan förändringstakt: i det här sammanhanget lyfter Rudvall fram det omgivande samhällets snabba förändring.

Man kunde ju ha fortsatt på den väg som man börjat med, och man kunde ha skapat särskilda gymnasieskolor, särskilda fackskolor och särskilda yrkesskolor. Samtidigt hade det ändå känts som om man inte hade förstått samhällets utvecklingssnabbhet när det gällde ökade teoretiska kunskapsbehov även för de som skulle jobba i det praktiska yrkeslivet.⁴⁰⁵

I läroplanerna framhölls självständighet, ett elevaktivt arbetssätt, grupparbete med mera. Lyckades man genomföra detta i den svenska skolan? Göte Rudvall är tveksam.

⁴⁰³ Richardsson, s. 114.

⁴⁰⁴ Intervju med Göte Rudvall 2013–01–23.

⁴⁰⁵ Intervju med Göte Rudvall 2013–01–23.

Jag vet inte, men vi jobbade med fortbildning och vi lyfte fram det på olika sätt. Kanske ställdes för stora krav på lärarna. De lärare som stannade i yrket måste nästan rutinisera sin tillvaro på ett sätt [...] Hela samhällsutvecklingen gjorde eleverna mer till konsumenter. Den explosion som fanns runt 1968 i tron att vi skulle kunna vara med och förändra världen, den förändrades snart. Och har vi en konsumentinställning så orkar man inte med att förändra sig.⁴⁰⁶

Oavsett betydelsen av Rudvalls analys riktar han fokus mot den samhälleliga kontext som ett förändringsarbete verkar i. Vilken roll spelade den radikala omvandlingen av 1960-talets samhälle för implementeringen av skolans läroplaner? I det perspektivet är det möjligt att individens betydelse är ringa. Viss försiktighet måste därför iakttas när det gäller bedömningen av enskilda människors inflytande i en förändringsprocess. Det är möjligt att människan Göte Rudvall endast är en bricka i ett större spel, men det är ändå uppenbart att han successivt blev en allt större bricka i detta spel. Slump eller inte? Rudvall befann sig i ett sammanhang som gav ringar på vattnet. En omvälvande men också krävande tid för honom.

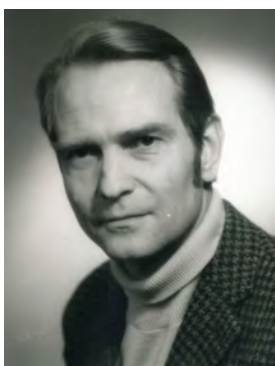
Pedagogiskt uppbrott

Utöver anställningen som skolledare och skolchef var Rudvall med och skrev grundskolans kursplaner i historia och även tre läroböcker i samma ämne. Kanske snurrade hjulen för fort och inte heller i rätt riktning.

Jag var rektor och skolchef och förorten Åkersberga var väldigt expansiv. Jag var med i byggnadskommittéer för fem skolor och vi planerade ytterligare fem. Det var då jag kände att jag vill inte bara vara med och administrera byggandet av skolor utan jag vill ägna mig åt pedagogik.⁴⁰⁷

⁴⁰⁶ Intervju med Göte Rudvall 2013-01-23.

⁴⁰⁷ Intervju med Göte Rudvall 2013-01-23.



Göte Rudvall 1965

1965 valde Rudvall att flytta till Malmö och dess lärarhögskola, som hade grundats 1960. Han anställdes som metodiklektor i historia och svenska. 1968 rekryterades Rudvall som studierektor för Försöks- och demonstrationsverksamhet, FoD, vars syfte var att visa goda undervisningsformer för lärarstudenter. Den anställningen övergick 1972 till tjänstgöring på lärarhögskolans pedagogiska institution; en anställning som omfattade två större arbeten, dels Växlande gruppstorlek och lagundervisning, VGL, dels Systemanalys av lokala skolmiljöer, SLS. De här projekten syftade till att jämföra olika sätt att organisera och genomföra skolarbete på skånska högskolor.⁴⁰⁸ I Skåne uppfördes skolor med öppen planlösning och en centralt placerad studiehall och dessa skolor ingick i SLS.

[...] den vanliga grupperingen med en lärare i ett klassrum upplöstes till förmån för olika grupperingar, dels mindre grupper som arbetade i studiehallen med tillgång till bibliotek och andra hjälpmedel, dels större grupper, storklassen, sammansatta av flera olika klasser [...] Det kom i modifierad form påverka skolbyggande i hela landet och Skolöverstyrelsens läroplansarbete påverkades också.⁴⁰⁹

Under den här perioden deltog således Rudvall i flera olika projekt vars idéer fick nationell förankring. Han var också ansvarig för olika fortbildningskurser som följde i kölvattnet av implementeringen av såväl grundskolans som gymnasieskolans läroplaner. Under 1960- och 70-tal blev engagemanget av internationell karaktär, dels i Socialdemokratiska lärarinternationalen, dels i International Society for Group Activity in Education. 1982 var Rudvall med och grundade Lärare för fred; en organisation som han under mer än 20 år varit sekreterare i. Då hade han redan återgått till tjänsten som studierektor för vad som kan kallas utvecklingsavdelningen på lärarhögskolan i Malmö; en tjänst som innehades fram till pensioneringen 1990. Sedan dess har han

⁴⁰⁸ Håkan Larssons intervju med Göte Rudvall 2009–06–19; intervju med Göte Rudvall 2013–01–23 och 2013–02–28.

⁴⁰⁹ Håkan Larssons intervju med Göte Rudvall 2009–06–19

bland annat varit aktiv i Folkbildningsföreningen i Malmö och bidrog 2005 till etableringen av Glokala folkhögskolan i Malmö.⁴¹⁰ Hans ideal om utbildning som en demokratisk mötesplats går igen i dessa engagemang.

”Tvätta bort flumstämpeln”

Även utanför själva yrkeskarriären har Göte Rudvalls liv präglats av engagemanget för utbildning. De idéer om en demokratiskt fungerande skola, som på 1950-talet utvecklades i Österåker, tog han med sig till Malmö. Under 1980-talet kritiserades dock den här pedagogiska inriktningen; något som Rudvall också uppmärksammade:

Det framträdde debattörer som framhävde katederundervisning, läxor och arbete med traditionella läroböcker som det viktigaste för att det skulle bli bra resultat i skolan. Inriktningen på prov och mätbara kunskaper blev starkare, och inslag i skolan som betonade samarbete och andra sociala världen kallade man för flum.⁴¹¹

Den här debatten utmanade den syn på kunskap och utbildning som inte bara Göte Rudvall hade varit delaktig i, utan även den kunskapssyn som präglade rådande läroplaner. Debatten fördes dessutom i media men letade sig också in i den Socialdemokratiska maktkärnan, och en yttring av kritiken var 1979 års grundande av Aktionsgruppen för kunskap i skolan, AKS. Tre år senare tillsattes Bengt Göransson som skolminister, eftersom Olof Palme ville ”tvätta bort flumstämpeln av den svenska skolan”.⁴¹² Rudvall, Åke Isling, Börje Forsberg och Nils Westerberg – som på 1960-talet hade träffats i en socialdemokratisk lärargrupp – oroades av kritiken och som en reaktion mot AKS men även mot de inflytelserika inom Socialdemokraterna bildades 1985 DAKS, Föreningen för en demokratiserande och aktiverande skola. Namnet

⁴¹⁰ Håkan Larssons intervju med Göte Rudvall 2009-06-19; intervju med Göte Rudvall 2013-01-23 och 2013-02-28.

⁴¹¹ Håkan Larssons intervju med Göte Rudvall 2009-06-19

⁴¹² Håkan Larssons intervju med Göte Rudvall 2009-06-19; intervju med Göte Rudvall 2013-01-23 och 2013-02-28 samt Richardson, s. 156.

i sig antyder vilka ideal DAKS stod för och just en demokratisk skola återkommer i visionerna.⁴¹³ Etableringen av den här föreningen kan även ses som ett försvar för den pedagogik som kännetecknar 1960-talets läroplaner, men trots det blev det 2006 dags för DAKS' nedläggning.⁴¹⁴ Hade andra pedagogiska vindar börjat blåsa? Göte Rudvall har dock inte givit upp sina ideal och när han blickar tillbaka på sitt liv konstaterar han "att han kände sig som en del i den rörelse som trodde på utbildning som en social kraft för ett mer demokratiskt samhälle".⁴¹⁵

I september 2009 fick Göte Rudvall ett erkännande för sina pedagogiska insatser då Malmö högskola utsåg honom till hedersdoktor. Utnämningen baserades övergripande på hans "betydelsefulla insatser för skolutveckling och lärarutbildning", och Malmö högskola beskriver Rudvall "som en av den svenska grundskolans fäder", inte minst tack vare Österåkerssystemets stora betydelse.⁴¹⁶

Sammanfattning

Det här kapitlet har tagits fram och analyserats utifrån avhandlingens övergripande frågeställningar; alltså drivkrafter bakom läroplanerna, den förändrade elevrollen och hur läroplanen hanterades i skolan. Kapitlet beskriver visserligen en enda individs historia och därför bör viss försiktighet iakttas när det gäller slutsatser och generaliseringar, men genom att sätta individen i relation till övergripande strukturer kan ändå en viss tidsspeglning ges. Göte Rudvalls pedagogiska gärning utspelades i en lokal, nationell och kanske till och med i en internationell kontext. Han var till exempel verksam i Österåker kommun, där ett försök med enhetsskola gjordes; ett försök vars slutsatser sedan fick stor betydelse för utformningen av den sammanhållna grundskola som etablerades från och med 1962 och även påverkade utformningen av

⁴¹³ Isling 1997, s. 3–18 och 160–176; Håkan Larssons intervju med Göte Rudvall 2009–06–19; intervju med Göte Rudvall 2013–01–23 och 2013–02–28.

⁴¹⁴ Håkan Larssons intervju med Göte Rudvall 2009–06–19.

⁴¹⁵ Intervju med Göte Rudvall 2013–01–23

⁴¹⁶ Malmö högskola: <http://www.mah.se/Nyheter/Nyheter-2012/Nya-doktorer-firas-pa-hogskolans-arshogtid-/Arshogtid-2012---/Har-kampat-for-en-jamlik-skola---for-alla/>, sökord: Rudvall, 2014–05–28.

fackskolan. Det fanns dock andra krafter som banade väg och den progressiva pedagogiken, bland annat med John Dewey som inspiratör, blev en viktig del av såväl grundskolan, fackskolan och den nya gymnasieskolan. Göte Rudvall inspirerades av den här pedagogiken och lät den influera hans lärar- och skoledargärning i Åkersberga och Österåker. Man ska inte dra slutsatsen att Rudvall införde den progressiva pedagogiken i svenskt utbildningsväsende. Så enkelt var det naturligtvis inte. Däremot ska det här ses som hur individen samverkar med övergripande strukturer och hur fruktbart det kan vara att "skriva livet" utifrån enskilda människoöden. Det är dock ändå intressant att se hur Österåkerssystemets bärande idéer har spelat en stor roll i svensk utbildningshistoria; hur stor denna roll har varit är vanskligt att uttala sig om.

Den här progressiva pedagogiken fick genomslag i såväl grundskolans som de gymnasiala skolformernas läroplaner. Det ledde – i alla fall på pappret – till större självständighet och en annan och mer aktiv elevroll. Den slutsatsen kan vi med stor säkerhet dra eftersom såväl läroplaner som intervjuer bekräftar detta. Däremot är det mer vanskligt att dra några slutsatser hur detta hanterades i skolan. Utifrån biografin om Göte Rudvall är det tveksamt om de nya läroplanerna i praktiken ledde till en särskilt förändrad elevroll. Däremot vittnar nämnda biografi om att en omfattande fortbildningsinsats sattes in, men steget från katederundervisning till självständigt arbete kan ha varit för stort.

Ett annat exempel på de drivkrafter som låg bakom läroplanernas framväxt är Socialdemokraternas hegemoniska position. Även om de inte hade egen majoritet i riksdagen och även om de flesta skolpolitiska beslut togs med stor majoritet, var det ändå Socialdemokraterna som hade problemformuleringsprivilegiet och därmed stora möjligheter att sätta den utbildningsagendan i önskvärd riktning. Även andra drivkrafter kan skönjas och den demografiska strukturen i form av stora barnkullar i slutet av 1950-talet och under 1960-talet medför att utbildning i allt högre uträkning efterfrågas. Arbetarklassens behov av utbildning – våra barn ska få studera mera än vad vi har fått göra – är en annan av det svenska utbildningsväsendets drivkrafter.

Det socialdemokratiska problemformuleringsprivilegiet gav också Göte Rudvall möjlighet att utveckla sina idéer om utbildning. Han hade inspirerats av 1946 års skolkommission och inte minst av dess aktivitetspedagogik. Denna pedagogik realiserades i Österåker kommun, där Rudvall även lanseerade idén om en sammanhållen enhetsskola som byggde på en partiell delning från årskurs sju. Österåkerssystemet påverkade sedan utformningen av 1962

års grundskola och i viss mån även de gymnasiala skolformerna. Inte heller här ska några förhastade slutsatser dras: Göte Rudvall byggde inte den svenska grundskolan och inte heller vare sig fackskolan eller det nya gymnasiet. Där- emot konstateras än en gång hur fruktbart det kan vara att ”skriva livet” uti- från en enskild människa och sedan spegla detta mot en nationell kontext.

Delar av biografin om Göte Rudvall handlar om enhetsskolans utveckling under 1950-talet, vilket visserligen inte tillhör avhandlingens övergripande frågeställningar men bildar ändå viktig bakgrund till de gymnasiala skolform-ernas utveckling under 1960-talet. Det torde till och med vara så att den enhetsskola som sedan blev grundskola utgör en av drivkrafterna till facksko- lan och gymnasiets utveckling eftersom bland annat förenhetligande och ak- tivitetspedagogik blev viktiga inslag även i de gymnasiala skolformerna. Ur 1957 års skolberedning, Visbykompromissen, växte inte bara 1962 års grund- skola fram utan även ett viktigt fundament till fackskolan och även det nya gymnasiet. Det nionde och sista året i grundskolan bestod nämligen av fem olika linjer, vilka sedan beroende av linjeval slussade eleverna vidare till fack- skolan, det nya gymnasiet eller yrkesskolan.

I biografin om Göte Rudvall framskymtar även moderniteten och de nyck- elord – förnuft, frihet, fart och framstegsinriktning – som bär upp denna te- ori. 1960-talets utbildningsreformer baserades på vetenskapliga undersök- ningar, hög reformtakt, byggde på frihet i form av självständighet och Göte Rudvall (och flera med honom) menar att det rörde sig om en ny pedagogik anpassad för ett framtida samhälle.

REKTORN GUNNAR HILLERDAL

Ehuru i grunden en reserverad, nästan skygg natur saknar Hillerdal varken patos eller pondus, varken stridbarhet eller slagkraft. Han utstrålar den auktoritet, som vilar på den solida grunden av klokhet, kunnighet och fasthet; han har gåvan att lugnt men bestämt övertyga. Dessutom har han en arbetsförmåga, som är nästan skrämmande i sin metodiska effektivitet⁴¹⁷.

Beskrivningen är hämtad från *Svensk Tidskrift* anno 1962, och ger en tämligen komplex bild av Gunnar Hillerdal, men vem var denne man som skulle bli rektor på Finnvedsskolan i Värnamo? Och hur framträder han i relation till den svenska gymnasieskolans framväxt under 1960- och 1970-tal? Avhandlingens tre frågeställningar – de om läroplanernas drivkrafter, den förändrade elevrollen och hanteringen av läroplanerna – bildar vägvisare i det här kapitlet.

Gunnar Hillerdal föddes 1924 och avled 2016, var yngst i en syskonskara av totalt fem och växte upp i halländska Spenshult, där fadern var överläkare på ett sanatorium. Det fanns höga förväntningar i omgivningen, och i likhet med fadern och två av sina syskon hade Gunnar gärna velat bli läkare, men obehag för blod eller sprutor bidrog till att yrkeskarriären tog en annan väg. 1942 avlades studentexamen i Halmstad och därefter inleddes kemi- och matematikstudier; fortfarande med avsikten att senare söka in på läkarutbildningen. Efter militärtjänstgöring som sjukvårdare ändrades planerna och istället blev det studier vid Lunds universitet, där Hillerdal 1949 tog kandi-

⁴¹⁷ Svensk Tidskrift 1962.

datexamen i teologi; den förändrade studieinriktningen skulle komma att påverka och färga resten av hans liv, såväl civilt som yrkesmässigt. Två år senare avlades en licentiatexamen i teologi för att 1954 disputeras på en avhandling om Luther, vilket samma år mynnade ut i en docentur i teologisk etik med religionsfilosofi. En inte helt ovidkommande del i karriären är också att Hillerdal 1956 blev prästvigd.⁴¹⁸

Engagemanget begränsades inte enbart till studierna utan 1950 blev Gunnar Hillerdal ordförande i studentkåren på Lunds universitet. Under samma period var han också sekreterare och vice ordförande i Sveriges förenade studentkår (vilket bland annat innebar möten och samarbete med Olof Palme; deras levnadsbanor skulle sedan korsas ytterligare en gång). Han var också kurator i Hallands Nation på Lunds universitet och de studentfackliga erfarenheterna kom enligt honom själv att prägla hans ledarskap.

Jag blev vald till Studentkårens ordförande ett karnevalsår och fick ta hand om trevligt folk och lite tokar men framförallt fick jag ansvaret för ekonomin [...] Överhuvudtaget fick jag lära mig ledarskap på olika plan när jag var Studentkårens ordförande.⁴¹⁹

Efter disputationen 1954 fick Hillerdal en docenttjänst på Lunds universitet, där han var verksam i sju år men med avbrott 1957/58 då han arbetade som tillförordnad professor i Minneapolis. Under det året menar Hillerdal insikter om ledarskap fördjupades. Han fick erbjudande om att stanna kvar i Minneapolis men valde att flytta tillbaka till Lunds universitet, där han var anställd till 1961.⁴²⁰ Samma år hade Gunnar Hillerdal något oväntat valts till ordförande i Högerns ungdomsförbund, HUF. Öväntat eftersom han aldrig hade varit särskilt aktiv inom rörelsen, eftersom han inte satt med i förbundsstyrelsen och eftersom han var ett okänt namn för den stora massan. Trots det valdes han med acklamation till ordförande. Tvivlarna tycks dock ha tystnat, i alla fall sett till den text som fanns i Svensk Tidskrift 1962 och som också inleder det här kapitlet. Mellan 1961 och 1963 satt Hillerdal som

⁴¹⁸ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013-02-18; Svensk Tidskrift 1962 och Wikipedia 2014-10-07 (sökord: Gunnar Hillerdal).

⁴¹⁹ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013-02-18; Svensk Tidskrift 1962 och Wikipedia 2014-10-07 (sökord: Gunnar Hillerdal). Värnamo-Tidningen.

⁴²⁰ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013-02-18 och Wikipedia 2014-10-07 (sökord: Gunnar Hillerdal).

HUF:s ordförande,⁴²¹ men uppenbarligen lockades han av den snabba utvecklingen i svenskt skolväsende.

1960-talets inledning präglades av stora förändringar i skolvärlden. 1962 fick Sverige en enhetlig skola, som erhöll namnet grundskola, vilken innefattade nio årskurser. Grundskolan ersatte folkskolan och realskolan. De gymnasiala skolformerna var under omdaning och 1960 tillsattes gymnasieutredningen och 1962 sjuöskattes fackskoleutredningen.⁴²² Under tiden som HUF-ordförande hade Hillerdal lämnat Lunds universitet och i stället fått en lektorstjänst på en gymnasieskola i Linköping; en anställning som han behöll till 1963 då en rektorstjänst i Värnamo lockade. Med tanke på ovan nämnda utredningarna – vilka debatterades offentligt i såväl media som i politiska forum – och med tanke på den nya grundskolan torde det i skolvärlden i allmänhet och hos Gunnar Hillerdal i synnerhet ha funnits en medvetenhet om att de gymnasiala skolformerna skulle förändras inom en snar framtid. Frågan är varför denna väl meriterade akademiker sökte sig till en nyetablerad gymnasieskola i Värnamo, vars akademiska historia var relativt kort.

Jag tyckte väl att mina akademiska meriter borde kunna komma till användning [...] Jag var van ledare och jag tyckte att det var roligt. När jag kom till Värnamo så var det nästan som att möta sin egen gamla gymnasieskola och även realskolan. Realskolan fanns kvar och jag fick hand om den.⁴²³

Den nyanställda rektorn hade ambitioner att utveckla skolan i Värnamo. Läraren och sedermera studierektorn Ragnar Falk minns Hillerdals entré.

Han mottogs med öppna armar och han gav skolan ett otroligt lyft. Han satte genast igång att rekrytera starka lärarkrafter till skolan. Han skrev personligen massor med brev runtom i landet och lockade dem att söka lektorat. [...] På det viset höjde han utbildningsnivån på lärarsidan. [...] Det var ett rent fynd att han kom till oss.⁴²⁴

⁴²¹ Svensk Tidskrift 1962.

⁴²² Marklund 1983, s. 74–142.

⁴²³ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013–02–18.

⁴²⁴ Intervju med Ragnar Falk 2013–06–17.

Falk anser också ”att Hillerdal hade allt som behövdes för att driva en gymnasieskola i en landsort som Värnamo.”⁴²⁵ Själv menar akademikern Hillerdal att den skola han mötte i Värnamo var rörig och näst intill kravlös. Han säger att han ”försökte få ordning på skolan för den skola som jag övertog var slapp”, men också att det fanns en ambition och en vilja i bygden att utveckla skolan. Den nytilträdde rektorn fick också inblick i skolans vardag eftersom han också hade undervisning i sina ämnen, religionskunskap/kristendomskunskap och filosofi.⁴²⁶

Det tycktes finnas en ambition att skapa ordning och reda; en vilja som yttrade sig på flera olika områden. I en skrivelse till den lokala skolstyrelsen 1968 framhöll Hillerdal ”att skolan har som uppgift att fostra, [...] att skolledningen nu ingriper och genom elevernas försorg [...] vid jämna tillfällen gör upprepningsaktioner”. I skrivelsen anhöll Hillerdal om att tillsammans med eleverna få städa skolgården.⁴²⁷ Sett ur ett nutida skolperspektiv kan man fråga sig om det idag överhuvudtaget hade varit möjligt att få eleverna att städa skolgården samt om rektorn i så fall skriftligen skulle ha frågat skolstyrelsen om lov.

En god grund?

Två arbetsuppgifter som dominerade Hillerdals tolv år långa tjänstgöring i Värnamo var dels implementeringen av de nya läroplanerna (Lgy 65, fackskolan och Lgy 70), dels uppförandet av en helt ny byggnad för de gymnasiala skolformerna. 1964 tog Skolstyrelsen i Värnamo beslut om en ny byggnad, som skulle rymma de tre skolformerna gymnasium, fackskola och yrkesskola. Ett av flera argument var att det nya gymnasiet krävde lokaler av en annan storlek, disposition och karaktär. Gunnar Hillerdal var i hög grad delaktig i processen och adjungerades på flera av Skolstyrelsens möten, bland annat när nämnda beslut om en ny gymnasiebyggnad togs den 27 juli 1964.⁴²⁸ Knappt två månader senare fälldes även stadsfullmäktige samma avgörande.⁴²⁹ Perioden 1964-1969 kantades sedan av åtskilliga planeringsmöten kring den nya

⁴²⁵ Intervju med Ragnar Falk 2013-06-17.

⁴²⁶ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013-02-18.

⁴²⁷ Värnamo kommuns stadsarkiv 1968-10-03.

⁴²⁸ Värnamo kommuns stadsarkiv 1964-07-27.

⁴²⁹ Värnamo kommuns stadsarkiv 1964-09-24.

gymnasiebyggnaden i Värnamo, såväl av byggteknisk som av pedagogisk art. En fråga var – som nämnts ovan – bland annat vilka skolformer den nya skolbyggnaden skulle inrymma.



Gunnar Hillerdal, näst längst till höger, tillsammans med Olof Palme vid Finnvedsskolans invigning 1969.
Foto: Värnamo Nyheter/Lennart Boborg

En idé, som Värnamo gymnasium med Gunnar Hillerdal i spetsen lanserade redan 1966, var att den nya skolbyggnaden skulle innehålla gymnasium, fackskola och yrkesskola, vilket dock inte var självklart,⁴³⁰ men som ändå realiserades 1971. Fast då hade 1970 års läroplan redan slagit samman de tre nämnda skolformerna till en organisatorisk enhet, benämnd gymnasieskolan.⁴³¹

⁴³⁰ Värnamo kommuns stadsarkiv 1966–10–11.

⁴³¹ Larsson & Prytz 2012, s. 136–137.

På kristen grund

Det Värnamo som Gunnar Hillerdal mötte skilde sig från hans tidigare erfarenheter. Som en del av Bibelbältet fanns de kristna värderingarna i hög grad närvarande och Hillerdal – såväl disputerad i teologi som prästvigd – fick som skolledare reflektera över detta. Ett sådant område var skolans morgonsamlingar, vilka hölls i olika kyrkorum och 1964 framhöll Hillerdal i en skrivelse till Skolstyrelsen att dessa samlingar ”inte fick strida mot gudstjänstrummets helgd,”⁴³² vilket tolkas som om att han ville värna det kristna budskapet. Värnamo-rektorns inledningsvis strikta hållning till morgonsamlingarna och morgonbön förändrades dock successivt. I 1965 års läroplan för gymnasiet ersattes kristendomskunskap med religionskunskap och frågan är i vilken utsträckning det påverkade Hillerdals hållning. Hans anser själv att han hade en liberal grundinställning till morgonbönen.

Fast jag var teolog själv hade jag en fri syn på morgonbönen. Det blev definitivt en parodi eftersom det var en tvångshistoria och de som inte kunde vara tysta måste ändå ta sig dit. Det var jag negativ till. När jag genomdrev att avskaffa morgonbönen, som en av de allra första i Sverige och Kristdemokraterna hade precis kommit till världen, så ville Kristdemokraterna i Värnamo återinföra morgonbönen.⁴³³

I och med *Läroplan för gymnasiet* (1965) minskades möjligheterna till morgonbön. Samlingar av konfessionell art skulle utformas med varsamhet och religiösa aktiviteter präglade av bekännelsekaraktär fick inte förekomma.⁴³⁴ I Värnamo och på dess gymnasium, menade huvudläraren och lektorn i kristendom, Sten Bergman, att den nya och objektiva religionsläran inte var något större problem eftersom ”alla livsåskådningar måste ha utrymme på schemat och att skolan lyckats behålla den neutrala linjen.”⁴³⁵ Frågan måste ändå ställas om det var så enkelt att en i och för sig förpliktigande läroplan kunde förändra en sedan generationer förankrad undervisningsmentalitet. Blev namnbytet från kristendomskunskap till religionskunskap något av kejsarens

⁴³² Värnamo kommuns stadsarkiv 1964–08–26.

⁴³³ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013–02–18.

⁴³⁴ Läroplan för gymnasiet 1965, s. 64–65.

⁴³⁵ Värnamo-Tidningen 1967–04–08.

nya kläder? Det här borde i alla fall ha betytt att morgonbönen från och med 1960-talets slutdel blev ett minne blott i de gymnasiala skolformerna. Då hade Gunnar Hillerdal redan avskaffat morgonbönen på Värnamo högre allmänna läroverk (Finnvedsskolan). Ideologiskt sett balanserades de kristna värderingarna mot en samhällsutveckling som inte gick i den riktning som flera inom den svenska kristenheten förespråkade.

Balansgången bekräftas av rektorskollegan på Finnvedsskolan, Ragnar Falk, som menar ”att han (Hillerdal) visserligen var varmt troende men utåt sett fungerade han inte som någon teolog utan han var pragmatiker och realist.”⁴³⁶ Denna utmanande avvägning gick inte heller den yttre omgivningen förbi, och 1970 beskrevs Hillerdal i en tidningsartikel som ”liberal moderat i politik, sprakradikal i kyrkofrågor” och i samma artikel framförde han inte bara liberala tankar utan kritiserade också den svenska kyrkan:

Den förstelnade statskyrkan riskerar att utvecklas stillastående i ett övrigt dynamiskt samhälle.[...] Kyrkan borde tala mindre om fasta normer – vilka ofta alldeles felaktigt spelas ut mot moralisk slapphet – och i stället i förkunnelsen ta itu med människans vardagsproblem. [...] Kyrkan måste våga satsa sig själva i en ny tid – utan att falla tillbaka på gamla tiders lösningar.⁴³⁷

I en vidare mening är min slutsats att detta – både morgonbönens avskaffande och statskyrkans förändrade roll – kan ses som mötet mellan gammalt och nytt samt som en del av det nya och moderna Sverige. I såväl kyrkliga som utbildningsmässiga sammanhang gav Hillerdal tydligt uttryck för att lämna det gamla och ta in det nya.

Politisk grund

Under 1960-talets senare del engagerade Gunnar Hillerdal sig i den regionala och lokala politiken, vilket inleddes på den regionala nivån. Från och med 1967 satt han med i landstingsfullmäktige i Jönköping; ett engagemang som

⁴³⁶ Intervju med Ragnar Falk 2013-06-17.

⁴³⁷ Värnamo-Tidningen 1970-10-28.

behölls fram till och med 1975 då han flyttade till Växjö.⁴³⁸ Lokalt hade Värnamo-rektorn redan 1964 tagit plats som suppleant i stadens drätselkontor,⁴³⁹ där han 1967 blev ordinarie ledamot. Den politiska karriären utvidgades 1968 då Hillerdal blev invald i stadsfullmäktige i Värnamo,⁴⁴⁰ där han satt i närheten av Reine Bengtsson (S) som minns mötena med fullmäktigekollegan:

Hillerdal valdes in samtidigt som mig, 1968. Som politiker var han väldigt skärpt, påläst, kunnig och hade erfarenhet av sitt tidigare liv på politikersidan och det omsatte han i lilla Värnamo. När det togs beslut i någon riktning så visste han vart det barkade hän. Han var tvungen att tänka innan i frågor som rörde skolan och det andra. Han var medveten om situationen och hade inte naturligtvis inte gått in i fullmäktige om det hade påverkat skolarbetet.⁴⁴¹

Gav det politiska livet mersmak? Det är möjligt och 1969 kandiderade Gunnar Hillerdal till riksdagen men blev utkonkurrerad av Anders Björk,⁴⁴² som därefter gjorde en politisk karriär. Politiskt sett hörde Hillerdal hemma på högerkanten men om konservatism bildar en viktig del hos Moderaterna/Högerpartiet är det inte säkert att det präglade hans profession som skolledare, vilket Gertrud Selander – lärare på Finnvedsskolan – också har reflekterat över.

Gunnar Hillerdal var moderat men han kände sig ändå för vad som var rimligt att föra fram i skolan. Han höll inte tillbaka på förändringar i skolan, att det skulle vara som förr – det gjorde han inte. Han var förr framåt. Om man tänker sig att de gamla Moderaterna menade att det skulle vara som det alltid hade varit – sådan var inte han. Jag fattar egentligen hur han hörde hemma i partiet.⁴⁴³

⁴³⁸ Landstinget i Jönköpings län 1967, 1968, 1970, 1971, 1971–73 och 1974–76.

⁴³⁹ Drätselkontoret kan närmast förklaras med den avdelningen inom staden (kommunen) som ansvarade för ekonomi.

⁴⁴⁰ Värnamo kommuns stadsarkiv 1946–1969.

⁴⁴¹ Intervju med Reine Bengtsson 2014–10–17.

⁴⁴² Värnamo-Tidningen 1970–10–28.

⁴⁴³ Intervju med Gertrud Selander 2013–08–26.

Hans politiska bas som ledamot i landstingsfullmäktige och framförallt i stads-/kommunfullmäktige gav en plattform med möjlighet att påverka. Han medverkade också på flera av Värnamo skolstyrelses möten,⁴⁴⁴ men vi kan ändå inte veta i vilken utsträckning han influerade skolpolitiken. Hans kollega på Finnvedsskolan, läraren och studierektorn Ragnar Falk, ger dock uttryck för en viss påverkan:

Han jobbade så snabbt att ingen kan föreställa sig det. Jag minns en gång att vi skulle ta ett beslut som skulle gå vidare till Skolstyrelsen. Efter mötet sa Gunnar Hillerdal att ”eftersom det här ska gå vidare till Skolstyrelsen så har jag redan skrivit ett protokoll så om jag kan få be justeringsmännen komma fram och signera.”⁴⁴⁵

I kapitlets inledning, citatet från Svensk Tidskrift, nämns också det här med effektivitet och arbetsförmåga, som torde ha varit en tillgång i arbetet som rektor men även i politiska sammanhang.

Läroplanens hantering

Det andra stora området för Gunnar Hillerdal (förutom den nya byggnaden Finnvedsskolan) blev genomförandet av läroplanerna, Lgy 65 och Lgy 70. Det medförde att Hillerdal fick vara med om att utveckla det ”självständiga och kritiska betraktelsesätt” som utgjorde en grundpelare i dessa läroplaner.⁴⁴⁶ På Finnvedsskolan skulle även Läroplan för fackskolan (1965) – för övrigt med samma självständiga och kritiska synsätt som grund – implementeras men eftersom Värnamo fick vänta med fackskolan till 1970 och eftersom fackskolan inkluderades i det sammanhållna gymnasiet 1971 blev denna fackskola näst intill en parentes i denna smålandsstads skolhistoria.

Det Värnamo som Gunnar Hillerdal mötte under 1960-talet var präglad av traditioner och med erfarenhet av universitet såväl i Sverige som i USA utmanades olika världar:

⁴⁴⁴ Se exempelvis Protokoll fört med skolstyrelsen i Värnamo, 1967–12–18.

⁴⁴⁵ Intervju med Ragnar Falk 2013–06–17

⁴⁴⁶ Skolverket, 1966, *Läroplan för gymnasiet 1965*, s. 14.

Det var gamla traditioner och man hängde fast vid både studentexamen och realexamen. I Värnamo var man så konservativa att man var en av de allra senaste, om man inte var den sista, som avskaffade realexamen. [...] Men man var angelägen om att lärarna skulle vara kompetenta och sedan litade man mycket på mig.⁴⁴⁷

Det fanns således en vilja att utvecklas och Hillerdal iscensatte flera kompetenshöjande insatser. Ett område som värnades var anställning av lektorer och en av de som lockades till Värnamo var Tore Selander som 1965 fick en lektorstjänst i matematik.⁴⁴⁸ Inför läsåret 1968/69 tilldelades Värnamo 16 lektorstjänster och tio av dessa tillsattes.⁴⁴⁹ Detta var en anmärkningsvärd hög siffra, inte minst jämfört med dagens situation då många gymnasieskolor helt och hållet saknar lektorer.

Implementeringen av Läroplan för gymnasiet (1965) skedde på flera olika sätt. I och med att den läroplanen innehöll nya och andra krav, såväl kunskaps- som metodmässigt, ställdes höga krav på lärarna och det krävdes en omfattande kompetensutveckling. I november 1965 genomfördes på initiativ av Gunnar Hillerdal en studiedag på Högre allmänna läroverket i Värnamo (Finnvedsskolan) under rubriken fortbildning och utbildningskomplettering inför gymnasie- och fackskolereformen.⁴⁵⁰ Nya ämnen såsom naturkunskap, religionskunskap och samhällskunskap fordrade ytterligare utbildning. Ragnar Falk, lärare i fysik och matematik och sedermera studierektor på Finnvedsskolan, gick själv en kompletteringsutbildning i meteorologi och totalt sett menar att han ”att utbildningsbehovet var väldigt stort i de här nya och stora ämnena.”⁴⁵¹ Flera lärare fick individuell fortbildning, ofta med B-avdrag vilket innebar studier med full lön; något som även Ragnar Falk framhåller:

⁴⁴⁷ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013–02–18.

⁴⁴⁸ Intervju med Gertrud och Tore Selander 2013–08–26.

⁴⁴⁹ Värnamo kommuns stadsarkiv 1968–06–26.

⁴⁵⁰ Värnamo kommuns stadsarkiv 1965–10–28.

⁴⁵¹ Intervju med Ragnar Falk 2013–06–17.

Det gavs frikostigt tjänstledighet för akademiska studier till lärarna, och det är väldigt bra. Det var många som kompletterade sina akademiska meriter med betyg eller poäng i olika ämnen som saknades inom de områden de skulle undervisa.⁴⁵²

Nämnda läroplan genomfördes också med hjälp av regionala utbildningar och konferenser, inte sällan med länsskolnämnden som arrangör. 9 februari 1967 hölls en sådan konferens i Jönköping med representanter från 22 olika ämnen och lärarna fick bland annat utbildning i ”Det enskilda arbetets renässans i form av specialarbeten”.⁴⁵³ Även om kompetensutveckling av pedagogisk karaktär förekom verkar det som om fokus låg på att höja ämneskompetensen något som också Ragnar Falk är inne på:

Den pedagogiska fortbildningen ägnade man sig inte mycket åt. Det var något man lämnade till den enskilda skolan vill jag påstå. Tanken var nog att ansvaret åvilade rektorn och studierektorn att se till att de nya pedagogiska formerna kom lokalt på skolorna.⁴⁵⁴

Som rektor var Gunnar Hillerdal motor i förändringsarbetet och han deltog även som kursledare, rektor och lärare i flera kurser på nationell nivå, bland annat i form av en utbildningskomplettering i religionskunskap i Rättvik 13–31 oktober 1969.⁴⁵⁵ Dessa exempel på olika former av fortbildning kan ses ett utslag av statsmakternas ambition att implementera Läroplan för gymnasiet (1965).

⁴⁵² Intervju med Ragnar Falk 2013-06-17.

⁴⁵³ Värnamo kommuns stadsarkiv 1967-02-09.

⁴⁵⁴ Intervju med Ragnar Falk 2013-06-17.

⁴⁵⁵ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013-02-18 och Värnamo kommuns stadsarkiv 1969-06-03.

”Våga välja frivilligt”

I en intervju 1970 i tidningen *Dagen* gav Gunnar Hillerdal en delvis positiv bild av Finnvedsskolan men han såg också problem med den nya läroplanen:

De relativa betygen medverkar till att skapa en stark konkurrens mellan eleverna och motverkar solidariteten. En undersökning har visat att eleverna skulle vilja samverka mer än de kan göra med nuvaande system. [...] Den (gymnasieskolan) borde också kunna hjälpa dem (eleverna) individuellt så att de vågar välja frivilligt.⁴⁵⁶

Hillerdal fick medhåll av sin rektorskollega Ragnar Falk som menade att ”den nuvarande betygssystemet knappast har någon större funktion att fylla eftersom den endast graderar eleverna i förhållande till varandra.”⁴⁵⁷ Förutom att samma betygssystem sedan skulle leva kvar i ytterligare 23 år, är det intressant att både Hillerdal och Falk gick ut i media och kritiserades den nya läroplanen och dess betygssystem. Vad var det som gjorde att de valde att föra den interna debatten i både nationell och lokal media?

Demokrati blev en viktig del i 1965 års läroplan för gymnasiet, som inledningskapitlet Mål och riktlinjer framhåller ”att skolans sociala fostrans skall grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna, som i en tid av stark utveckling kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper.”⁴⁵⁸

Flera källor visar att Gunnar Hillerdal var intresserad av den demokratiska fostran som läroplanen föreskrev, vilket eleven David Rydin också har uppmärksammat och han menar ”att Hillerdal verkade ha ett genuint intresse för eleverna, även elevdemokrati. Han pushade för elevrådet och elevrådet fick fina lokaler där nere under matsalen.”⁴⁵⁹

För att kunna bedöma implementeringens reella kraft och framgång eller misslyckande krävs en annan typ av forskning och det har inte heller varit

⁴⁵⁶ *Dagen* 1970–11–25.

⁴⁵⁷ Värnamo Nyheter 1971–10–28.

⁴⁵⁸ Skolverket, 1966, *Läroplan för gymnasiet 1965* s. 13.

⁴⁵⁹ Intervju med David Rydin 2013–09–08.

den här avhandlingens syfte att bedöma genomslagskraften, men uppenbarligen fanns en vilja att se till att läroplanens innehåll skulle genomföras. Gunnar Hillerdal var – nästan 50 år efter nämnda implementering – fundersam över genomförandet och menade att ”lärarna dock var fortfarande skolade på det gamla sättet. Själva skolundervisningen var nog mycket konservativ.”

Samtiden och framtiden

I skolsammanhang uttryckte rektor Gunnar Hillerdal visionära och liberala tankegångar liknande de idéer han hade om den svenska kyrkan, bland annat genom ett intresse för elevmedverkan och för ett mer elevaktivt förhållnings-sätt. I en artikel i skoltidningen Hugin & Munin från 1968 skisserade Hillerdal skolans framtid och drog upp riktlinjerna hur han trodde att utbildningsväsendet skulle se ut år 2000. Förutom intressanta visioner såsom lärarassistenter som skulle avlasta lärarna och framförallt reglerad arbetstid för lärarna, tänkte Hillerdal att elevdemokratien skulle utvecklas avsevärt:

Atmosfären i gymnasieskolan blir mer avspänd [...] Elevernas rätt att göra sin röst hörd är allmänt erkänd. [...] Lärarna har kanske blivit mer lyhörda för elevernas önskemål och kritik, men efter decennier av elevvårdsarbete har gymnasisterna förtroendemän också lärt sig åtskil-ligt om att man kommer långt med vänliga smidiga påpekanden om att somligt får tolereras med humor, eftersom läraren nu en gång är och förblir en människa han också.⁴⁶⁰

Från den framtidsskola som Hillerdal tänkte sig, föds också frågor hur det inte såg ut på 1960-talet. Hillerdal ansåg att atmosfären i gymnasieskolan inte var avspänd 1968, att eleverna inte kunde göra sin röst hörd 1968 men också att eleverna 1968 inte framförde sin kritik på ett vänligt sätt. Helt klart är i alla fall att Värnamo-rektorn hade tankar i samtiden om framtiden.

⁴⁶⁰ Hugin & Munin Vt 1968, s. 6.

”En skolas hederskodex måste skapas”

I vilken utsträckning påverkades Hillerdal av det nya arbetsklimatet i skolan? I en skrivelse till Skolstyrelsen i juni 1969 skisserade han på ett upplägg kring arbetsetik med utgångspunkt i de nya former för skoldemokrati och arbetssätt som den nya gymnasieskolan uppmuntrade:

Jag finner att denna utveckling riktig och betydelsefull. Samtidigt noterar jag, att satsning måste ske för att göra gymnasisten mera medveten, att den ökade personliga friheten måste gå hand i hand med fördjupat ansvarstagande. En mer markerad arbetsteknik måste utvecklas. En skolas hederskodex – inte skriftligt formulerad men ingående i varje lärares och elevs medvetande – måste skapas.⁴⁶¹

Tanken var att denna kurs i arbetsetiska frågor skulle placeras på timme till förfogande; den undervisningstid som dåtidens gymnasieskola använde för aktiviteter såsom gästföreläsare, allmän skolinformation, konserter med mera. Hillerdal avsåg också att med 15 kronor i timmen arvoda de elever som valde att delta i utbildningen om arbetsetiska frågor. I skrivelsen hänvisas också till de kurser, som Hillerdal i regi av Skolöverstyrelsen och Fortbildningsinstitutet i Uppsala, hade ansvarat för. De områden som huvudsakligen behandlades var frånvaro, betygsättning och samarbete. Hillerdal frågade också om eleverna hade ett ansvar att förändra.

Kan man därför säga att det är en plikt att tillse att felaktigheter och orättvisor avskaffas eller att åtminstone ens åsikt om saken förs fram? Att låta bli att ändra på något som man tycker är felaktigt – är det ”underlåtenhetssynd”? Kan det i sammanhanget ha någon betydelse att vi ofta inte vet hur vi ska bära oss åt när vi vill ändra på något?⁴⁶²

Låt oss titta närmare på metodiken i det här förslaget. Med hjälp av en speciell sorts undervisningsteknik, vilken i skrivelsen omfattar tio maskinskrivna sidor, tänkte sig Hillerdal att elevernas etiska medvetenhet skulle utvecklas.

⁴⁶¹ Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan 1969–06–03 Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan 1969–11–03.

⁴⁶² Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan 1969–11–03.

Med hjälp av teknik skulle en etisk kompass utvecklas och akademikern Hillerdal lutade sig mot erfarenheterna från kurserna i regi av Skolöverstyrelsen och Fortbildningsinstitutet i Uppsala. Med dagens språkbruk kan detta beskrivas som en metodik vilandes på vetenskaplig grund.

Hillerdals kurs i arbetsetik bildar ytterligare ett exempel på den undervisningsteknologiska våg som sköljde över skol-Sverige. Genom metoder baserade på erfarenhet och forskning skulle en framgångsrik undervisning byggas upp. Rätt teknik skulle leda till ett bra resultat.⁴⁶³ I den arbetsetiska kursen framhöll Hillerdal vikten av samverkan och det är något som även annat källmaterial visar. Han ansåg att det fanns en förändringsmentalitet i Värnamo-regionen, och även om en viss konservativ anda tycktes råda menade han något paradoxalt att det hos politikerna fanns en attityd och vilja att förändra; något som enligt Hillerdal också spillde över på skolan:

Det ändrades och man var människor på ett helt annat sätt, civilmänniskor. Efter hand växte det fram en mycket mer positiv anda mellan lärare och elever. Tror inte att det var så mycket att elever blev utkörda, det tror jag inte alls. Det var samverkan.⁴⁶⁴

Bilden av en förändringsbenägen rektor bekräftas av David Rydin – elev på Finnvedsskolan – som menar att Hillerdal var ”en rektor som följde med tiden, var demokratiskt sinnad och öppen för nya idéer”, och att han uppskattade den nya tiden:

Jag tror ändå att Gunnar Hillerdal var rätt så radikal, han är ju en politiskt konservativ, prästvigd och så vidare – han var ändå med på noterna och tyckte nog att det var kul med de här friska vindarna, det här tyckandet och det här debatterande, men han satte ner foten ibland och markerade att det inte är elevrådet som styr skolan, [...] att det är rektorn som bestämmer på skolan, att det finns politiska beslut som man måste följa och så.⁴⁶⁵

⁴⁶³ Se kapitlet om Finnvedsskolan och Katedralskolan men även Marklund 1984, s. 148–150.

⁴⁶⁴ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013–02–18.

⁴⁶⁵ Intervju med David Rydin 2013–09–08.

”En medveten maktelit”?

Balansgången mellan det mer auktoritära och ett mer självständigt arbetssätt blev en utmaning, och i elevtidningen Hugin & Munin uttryckte Hillerdal sin oro över det framväxande skolklimat som han tyckte sig se. Han var själv märkbart irriterad över elevrådets aggressiva tonläge och undrade om ledande elevrådsrepresentanter betraktade sig som en ”medveten maktelit” som skulle styra utvecklingen in på revolutionära banor.⁴⁶⁶ Att Hillerdal uttryckte dessa tankar vid en tidpunkt, 1970, när 68-rörelsen hade fått genomslag, ter sig inte direkt förvånande men hans språkbruk skulle också kunna vara hämtad ifrån den politiska högerens retorik.

I ett annat sammanhang men från samma tidpunkt uttalade han liknande oro: ”Jag har trott på en framväxande elevdemokrati, på frihet under ansvar. Jag vill fortfarande tro på den”. Tydligen var han dock beredd att ompröva sin optimistiska tro på elevdemokrati och om tendensen inte skulle förändras sade han sig vara beredd att erkänna misslyckandet och till och med se det som personlig motgång.⁴⁶⁷

”Får de inte äta choklad?”

En bild av en skolledare, som inte räddes att ta debatten, växer fram. Hillerdal valde vid åtskilliga tillfällen att offentligt diskutera skolans hinder och möjligheter. I kapitlet om Finnvedsskolan har den massmediala debatt om skolk beskrivits; en debatt som han initierade och fullföljde. Vid ett annat tillfälle blev irritationen stor över att skolstyrelsen i Värnamo 1969 hade förbjudit försäljning av godis på Finnvedsskolans cafeteria, varpå Hillerdal författade en skrivelse till skolstyrelsen. Skrivelsen refererades inte helt oväntat i Värnamo Nyheter, där självständighet ställdes mot förmynderi:

⁴⁶⁶ Hugin & Munin 1970, s. 20–21.

⁴⁶⁷ Värnamo Nyheter 1970.

Varför får de inte äta en kaka choklad? Var finns konsekvensen? Fler-talet elever i Finnvedsskolan är i åldern 17–19 år. Ett par hundra är dessutom vuxenstuderande. Skall skolstyrelsen, som i andra sammanhang uppmuntrar elevdemokrati och ungdomens eget ansvarstagande, på detta område [...] uppträda som förmyndare?⁴⁶⁸

Hillerdal, som vid den här tiden var aktiv lokalpolitiker, hade kunnat välja en annan och mer informell väg än en skrivelse till skolstyrelsen, men kan han valt just detta sätt eftersom möjligheten till massmedial uppmärksamhet blev större, då de flesta lokaltidningar hade som dagligt uppdrag att studera diarieförda skrivelser? Den till skolstyrelsen ställda skrivelsen tillhörde en sådan registrerad och offentlig handling. Frågan är hur många av dagens skolledare som i en liknande situation hade valt att skriva till skolstyrelsen med en uppenbar risk – eller möjlighet – att få ett problem belyst. Elevernas önskemål fick i alla fall uppmärksamhet. Och de fick inte äta choklad.

Okonventionell

Gunnar Hillerdal sticker själv inte under stol med att han ”använt sig av okonventionella metoder”. Han framhåller att det å ena sidan är viktigt med lagar och förordningar men å andra att det också är viktigt att inte fråga för mycket utan istället försöka lösa varje situation utifrån sina förutsättningar; något som dock kunde ifrågasättas av Skolöverstyrelsen:

Jag gillar ordning och reda men har ibland varit lite fräck. Jag minns första gången de ringde från Skolöverstyrelsen [och frågade] om jag hade gjort det och det. Jag svarade att det hade jag gjort men det var bara pedagogisk försöksverksamhet. Man kan säga att jag fick fin kontakt med dem också.⁴⁶⁹

Skolledarna Hillerdal och Falk tycktes också komplettera varandra väl; något som lärarna Gertrud och Tore Selander också vittnar om.

⁴⁶⁸ Värnamo kommuns stadsarkiv 1969–05–30 och Värnamo Nyheter, 1969–05–31.

⁴⁶⁹ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013–02–18.

Han [Hillerdal] var väldigt mänsklig men bestämd och visste hur han ville ha det. Ragnar Falk genomförde det som Gunnar Hillerdal ville ha, och Ragnar Falk var t.ex. väldigt duktig till att lägga schema. Gunnar Hillerdal hade idéerna hur ett gymnasium skulle vara, vilken mål-inriktning det skulle ha.⁴⁷⁰

Hillerdals kompetens efterfrågades, som redan konstaterats, på flera andra håll och de kompletteringsfortbildningar i religionskunskap som han vid flera tillfällen höll i – bland annat i maj 1968 och i oktober 1969 – betydde att han inte fanns på plats på skolan i Värnamo.⁴⁷¹ Från elevhåll kritiserades också Hillerdal och i en insändare i Värnamo Nyheter påpekade några elever ”att i stort sett under hela hösten fanns Gunnar H. aldrig i skolan när det var något elever ville honom”.⁴⁷²

Livet efter Finnvedsskolan

1975 avslutade Gunnar Hillerdal sin anställning på Finnvedsskolan i Värnamo och blev i stället rektor på Katedralskolan i Växjö; en befattning som han hade fram till pensioneringen 1989. Under den här perioden men även efter pensioneringen författade Hillerdal åtskilliga verk med teologisk och religionsfilosofisk inriktning. Majoriteten av hans verk publicerades efter hans tid som rektor i Värnamo, och bland titlarna kan *Vem är Du*, *Jesu*, *Jesu lärjungar* och *Nya testamentets tillkomst* nämnas. Hillerdal framträder också som landets kanske allra främsta kännare av Plymouthbröderna; en studie som han inledde redan på 1950-talet då han på Lunds universitet skrev en trebetygssuppsats om just Plymouthbröderna. När denna rörelse ville starta en friskola i Nyby utanför Smålandsstenar i västra Småland deltog Gunnar Hillerdal som sakkunnig och bidrog till denna friskolas etablering 2007.⁴⁷³ Det val

⁴⁷⁰ Intervju med Gertrud och Tore Selander 2013–08–26.

⁴⁷¹ Värnamo kommuns stadsarkiv, 1967–09–28 och Värnamo kommuns stadsarkiv 1969–06–03.

⁴⁷² Värnamo Nyheter, 1972–01–25.

⁴⁷³ Intervju med Gunnar Hillerdal 2013–02–18: Wikipedia (sökord Gunnar Hillerdal) 2014–11–17 och Wikipedia (sökord Plymouthbröderna) 2014–11–17.

som Gunnar Hillerdal gjorde när han i början av 1950-talet styrde in studierna mot teologi och kristendom blev avgörande för den riktning som hans liv skulle ta. Såväl i som utanför skolans värld.

Sammanfattning

Avhandlingens tre frågeställningar – de om läroplanernas drivkrafter, den förändrade elevrollen och hanteringen av läroplanerna – har legat som grund i det här kapitlet. Materialet har dock i olika utsträckning gett möjlighet att utreda och analysera dem. *Läroplanens drivkrafter* har till exempel inte hamnat i centrum, men det är möjligt att akademiker som Gunnar Hillerdal dels utgjorde en betydelsefull drivkraft i reformarbetet, dels var viktiga för läroplanernas genomförande. Vi kan i alla fall konstatera att Gunnar Hillerdals livshistoria startade i halländska Spenshult, gick via Lunds universitet, en gästprofessur i Minnesota, gymnasielärartjänst i Linköping och rektorsanställning i såväl Värnamo som Växjö. Om man ska identifiera ett vägskalet i hans liv, blev beslutet att studera och disputerat i teologi avgörande. Det vägskalet påverkade både direkt och indirekt hela hans liv. Som rektor på Värnamo högre allmänna läroverk/Finnvedsskolan, vilket det här kapitlet fokuserar, blev Hillerdal tvungen att förena olika roller. Det är möjligt att den akademiska disciplinen fick spela en undanskymd roll under tiden i Värnamo men att den senare blev tydligare då flertalet av hans verk är publicerade efter 1975.

Varför hamnade han i skolvärlden? Det tycktes ändå finnas möjligheter till att göra en akademisk karriär. Själv kommer Hillerdal vid flera tillfällen fram till att han ville använda de tankar han hade om ledarskap, och skolan kan ha blivit en plattform för att praktisera dessa idéer. Ett växande utbildningsväsende gav anställningsmöjlighet för en växande grupp av akademiker såsom den i religionskunskap disputerade Gunnar Hillerdal. Trots detta kan man fundera över varför Hillerdal övergav en till synes god akademisk karriär till förmån för en rektorstjänst i Värnamo.

Flera av hans roller sammanföll under tiden han var rektor i Värnamo. Hans religiösa bakgrund påverkade även skolarbetet och inte minst när kristendomskunskap i och med 1965 års läroplan för gymnasiet övergick till re-

ligionskunskap. Morgonbönen, som Hillerdal redan hade avskaffat i Värnamo, försvann också från det nya gymnasiet. Morgonbönens avskaffande är i praktiken också ett exempel på den *förändrade elevrollen* genom att skolan inte längre styrde över den enskilde eleven utifrån ett religiöst perspektiv.

Läroplanens mål att förstärka demokratins principer, förmåga att arbeta självständigt och att successivt ta ansvar för arbetet bildade en viktig bas för den förändrade elevrollen; något som rektor Gunnar Hillerdal också prioriterade. Han framhöll vid flera tillfällen vikten av elevdemokrati, frihet under ansvar, samverkan i olika former och elevernas rätt att göra sin röst hörd. Visst tog Hillerdal till sig tankar om den förändrade elevrollen men var samtidigt fundersam över utvecklingen. Vid ett tillfälle varnade han till och med för en framväxande ”medveten maktelit” som skulle kunna styra utvecklingen in på revolutionära banor.

De olika rollerna som skolledare och religiös förkunnare gav goda möjligheter för *hanteringen av läroplanerna*. Gunnar Hillerdal skaffade sig ytterligare en maktbas genom det politiska engagemanget. Om makt definieras utifrån möjlighet att påverka utgjorde Gunnar Hillerdal definitivt en maktfaktor i Värnamo stad och kommun. Förutom att han var rektor på stadens gymnasieskola, deltog han på skolstyrelsemöten och var ledamot i stads- och kommunfullmäktige. Det bildade tillsammans en politisk maktbas som gav större möjlighet att påverka skolpolitikens riktning och innehåll. Om kunskap är makt borde Hillerdal också med sin erfarenhet ha kunnat lämna bidrag till skolpolitiken i Värnamo. För att utröna i vilken utsträckning detta skedde krävs dock en annan typ av forskning än den här avhandlingens syfte, frågeställningar och metod. Makt blir inte sällan negativt laddat men det är inte nödvändigt. Om Gunnar Hillerdal ”satt på flera stolar samtidigt” finns också möjlighet att detta var till gagn för Värnamo. Dessutom ges ett intryck av att Hillerdal gav offentlighet åt sitt arbete genom att i olika massmedier föra skoldebatter. I rollen som rektor var det Gunnar Hillerdals uppgift att implementera de olika läroplanerna. Det gjordes på skilda nivåer och Hillerdal såg till att flera lektorer anställdes, i syftet att höja kompetensnivån i lärarkåren. Han initierade också fortbildningsdagar och ledde själv flera utbildningskonferenser i religionskunskap.

Sett ur ett större perspektiv konstateras att ett modernt skolväsende tog form och med 68-rörelsen fick läroplanernas bärande tankar om självständighet, eget ansvar och elevens frihet extra fart och kraft. Gunnar Hillerdal tycktes inte på något sätt skrämmas av de nya idéerna, även om han vid några

tillfällen uttryckte sin oro när elevdemokratin, enligt honom, hade gått för långt. Som rektor för en skola blev han ett objekt för de förändringar som statsmakterna ville genomföra men frågan är om den rollen övergick till ett skapande subjekt.Utförde Hillerdal mer eller mindre än det han från statsmakterna var ålagd att göra? Utifrån den här biografien är min uppfattning att han gjorde mer men inte alltid på ett sådant sätt som lagar, förordning och styrdokument föreskrev. Han har också medgivit att han ibland ”gick sina egna vägar”.

Modernitetens bärande begrepp frihet, framsteg och förnuft samt fart ter sig inte omöjliga att applicera på den utveckling som Gunnar Hillerdal initierade. Han hade ambitionen att bygga en skola för framtiden, han gjorde det i ett högt tempo, han hyllade läroplanernas ideal om individens frihet och inte sällan utifrån ett akademiskt perspektiv.

Metod- och källmässiga utmaningar

Biografien som metod ger flera utmaningar. En sådan utmaning är distans och det finns en stor risk att närheten till den biograferade blir till en nackdel. Ambitionen har naturligtvis varit att balansera närhet och distans, vilket inte är gjort i en handvändning, men en möjlig väg är att använda sig av flera olika källor. Det här kapitlet baseras främst på intervjuer, tidningsartiklar och offentliga dokument, som sammantaget har gett en ljus och positiv bild av Gunnar Hillerdal. I viss mån handlar det om en metodtriangulering, men det är möjligt att den bilden kan nyanseras ytterligare.

Intervjuformen är en kvalitativ metod och inte minst om dess möjligheter verkligen används. Det har också varit ett av mina motiv för att använda just den här metoden. Etymologiskt antyder ordet intervju att det sker något mellan två eller flera personer och jag har vinnlagt mig om att använda detta samspel genom att till exempel ställa följdfrågor, vilket kan ge det djup som en kvalitativ metod eftersträvar. I flera intervjusituationer har jag också försökt låta tystnaden tala; dels för att låta intervjupersoner tänka efter, dels för att tystnaden kan säga mer än det verbalt uttalade, bland annat i form av kroppsspråket. Att i dessa sammanhang använda ordet intervjuobjekt kan vara vilseledande eftersom ambitionen har varit att intervjupersonen inte ska vara ett mottagande och passivt objekt utan istället vara en skapande person. Sedan går det inte att undvika att jag som forskare har varit samtalsledare och styrt in dialogen mot avhandlingens forskningsfrågor utan att för den skull

förhindra intervjupersonen att öppna upp för nya synsätt. Genom öppna frågor ges också en möjlighet till ytterligare frågor, vilka kan ge fördjupad förståelse och förtrogenhet, men det finns också en risk att intervjuerna svävar ut och ger en ohanterlig mängd information.

Biografin, som metod, ger upphov till flera reflektioner och en sådan är i vilken utsträckning man utifrån en enskild livsberättelse kan dra generella slutsatser. Det är inte säkert att det är möjligt och det har inte heller varit min avsikt. Den kvalitativa metodens huvudsakliga mål är inte heller att generalisera utifrån det enskilda. Däremot kan den enskilda berättelsen om Gunnar Hillerdal ändå ge upphov till allmänna funderingar kring 1960- och 1970-talets läroplaner och dess framväxt. Rektorn Gunnar Hillerdal blev läroplanens budbärare och framstår också som mötet mellan individ och struktur.

LÄRAREN BERIT KRISTENSSON

När jag kom hit så skulle jag skryta med att jag hade gått på Sveriges äldsta gymnasieskola, men här i Lund sa de att Katedralskolan var äldst; Nordens äldsta. Men Västerås var Sveriges äldsta. Man räknade inte med Danmark – inte i Västerås i alla fall.

Läraren Berit Kristensson har erfarenhet från två av Sveriges mest traditionsfyllda gymnasieskolor. Dels var hon elev på landets äldsta gymnasium; det som biskop Johannes Rudbeckius grundade 1623 och som först fick namnet Västerås gymnasium, sedan Västerås högre allmänna läroverk och sedermera Rudbeckianska gymnasiet, dels var hon anställd på Nordens äldsta skola, Katedralskolan i Lund, mellan 1960 och 1997.⁴⁷⁴ Uppväxten i Västerås och gymnasietiden på Rudbeckianska skulle komma att påverka hennes lärargärning.

I det här kapitlet biograferas således Berit Kristensson och det är hennes lärarliv som ska skrivas och detta utifrån avhandlingens frågeställningar. Det betyder att pannlampans sken landar på undervisning och arbetssätt belysta utifrån en lärares perspektiv.

⁴⁷⁴ Intervju med Berit Kristensson, 2014-09-11; Marklund 1968, s. 11-16 och Rudbeckianska gymnasiet 2016, <http://www1.vasteras.se/rudbeckianska/om-rudbeckianska/skolans-historia.shtml> (hämtad 2016-03-01).

Bakgrund

Berit Kristensson föddes 1932 i Västerås. Hennes far var anställd som ingenjör på ASEA, där modern också arbetade, men när barnen kom blev hon hemmafru. Berit fick ett syskon, en lillasyster, som också utbildade sig till lärare. ASEA präglade i stor utsträckning Västerås och påverkade det framtida yrkesvalet:

Tiden på Västerås högre allmänna läroverk/Rudbeckianska skulle också influera Kristenssons framtida lärarkarriär då det på skolan fanns flera lektorer med koppling till Uppsala universitet; samma koppling som Katedralskolan i Lund hade till den stadens universitet. Berit tog studenten 1951 och i hemmet diskuterades den framtida yrkeskarriären. Fadern varnade dock för Uppsala universitet och menade ”att det är ingen idé för du bara gifter dig i alla fall. Jag tycker att du ska söka till ett folkskoleseminarium i stället.” Efter viss diskussion och Berits starka argumentation föll valet på folkskoleseminariet i Lund, där studierna inleddes 1951. Under de två åren på det seminariet kompletterade Kristensson med studier i pedagogik och psykologi för att 1953 anställas som folkskollärare i Gyllebo på Österlen, där hon dock bara stannade ett år. Sedan styrdes lärarkarriären mot Malmö och skolor i stadsdelarna Sofielund och Augustenborg.

När jag kom till Sofielund så flyttade man ut delar av centrum i Malmö till Augustenborg. Delar av centrum i Malmö skulle rivas och alla som bodde i centrum flyttades ut till Augustenborg. Då skulle de barnen gå i någon skola där ute och då blev det Sofielund. Eftersom vi hade över 2 000 elever där så vi gick i treskift. Jag hade en klass med bara pojkar och vi började klockan elva och gick till halv-fem, tror jag att det var. Så vi var det tredje skiftet på dagen.

Geografin utmanade skol-Sverige och nyutexaminerade Berit Kristensson. 2 000 elever i en och samma skola samt treskift ansågs vara ett rationellt sätt att möta efterkrigstidens stora efterfrågan på utbildning. Kristenssons uppdrag blev att undervisa pojkar i årskurserna 4-7.

Det var så att när jag kom till Malmö så var det uppdelat på det sättet att kvinnorna skulle ha flickklasserna och männen pojkklasserna. Då sa skolchefen att nu räcker inte männen till för pojkklasserna så vi får

sätta till några kvinnor och då ska vi ta de som är mest erfarna. Då tänkte jag att det inte kan vara jag för jag var bara 22 år, men det var jag. Så vi var tre stycken som fick ha pojkklasser och de var de här eleverna som kom från centrala bostäder i Malmö och många av dem var i en social misär, kan man säga, för de hade bott i slumbostäder.

Erfarenheterna från 1950-talets skol-Sverige blev viktiga för Kristensson. De två åren på folkskoleseminariet och den följande tiden i olika folkskolor i Skåne gav erfarenhet och insikter som hon sedan skulle ha nytta av.

Växtvärk

Ett sätt att klara lärarbristen blev undervisning i andra ämnen än i de utbildade, det som senare benämndes som att kvacka. Lärarnas riksförbund⁴⁷⁵, LR, var dock inte tillfreds med denna lösning:

Till LR:s kännedom har också kommit fall, där en lärare ålagts undervisning till mer än 50 procent i andra än tjänstens ämnen. Detta är enligt vår mening ett alltför hårt utnyttjande av denna skyldighet. LR har därför under de nu aktuella överläggningarna krävt att *skyldigheten* för lärarna skulle begränsas t.ex. till 30 procent.⁴⁷⁶

Att undervisa i andra ämnen än sina egna löste dock inte den stora lärarbristen utan det krävdes andra åtgärder. Att kvacka påverkade såväl undervisningens innehåll som dess arbetssätt eftersom lärarna fick arbeta i ämnen som de inte var utbildade i, vilket kan göra att kvaliteten blir sämre.

⁴⁷⁵ Läroverkslärarnas Riksförbund bytte 1964 namn till Lärarnas Riksförbund – men med samma förkortning. Se också Lärarnas historia: http://www.lararnashistoria.se/laroverken_och_gymnasieskolan_1960-talet.

⁴⁷⁶ Lärarnas riksförbund 1970, Lärarfrågor i gymnasieskolan, s. 3–4.

Lärarhögskolor

Ett sätt att lösa lärarbristen blev etableringen av lärarhögskolor och Stockholm blev 1956 först i landet för att 1960, 1962 och 1964 följas av Malmö, Göteborg respektive Uppsala. En målsättning med etableringen av lärarhögskolorna var att skapa en mer enhetlig utbildning, som skulle karaktäriseras av att de olika lärarutbildningarna skulle mötas innehållsmässigt. Det uppnåddes inte helt och hållet eftersom utbildningarna med inriktning mot yngre barn – de som skulle bli låg- och mellanstadielärare – hölls åtskilda från ämneslärarna. För sistnämnda kategori ersattes det tidigare provåret med ett efter avslutade ämnesstudier praktiskt-pedagogiskt år. 1965 lades ett förslag fram att förändra lärarutbildningen, inte minst för blivande gymnasielärare och målet blev en utbildning som skulle anpassas efter samhällsförändringarna, främst växande elevkullar och ungdomar som tidigare inte hade fortsatt studierna efter folkskolan eller realskolan. Lärarutbildningarna fick ett större fokus på pedagogik och metodik.⁴⁷⁷

Berit Kristensson tog också emot blivande lärare; inledningsvis de som fanns i det gamla systemet i form av ett provår och senare de lärarkandidater som rymdes i den nya lärarutbildningen. Redan i början av 1960-talet fick Kristensson handleda blivande lärare – bland annat universitetslärare – och senare även studenter från den nyetablerade lärarutbildningen i Malmö; något som tog formen av en pedagogisk utmaning:

Lärarhögskolan i Malmö var upplagd på ett litet annorlunda sätt så det blev lite konstigt med de gamla handledarna på Katedralskolan och med de nya på lärarhögskolan i Malmö. De hade ett annat upplägg och hade nya idéer och skulle omändra en hel del. Den här Göte Rudvall var väldigt aktiv under de här åren. Vi tyckte på Katedralskolan att han ibland gick för långt i sina grupparbeten. Han var liksom en guru därinne på lärarhögskolan. Det var tabu att vara emot hans idéer, nästan i alla fall, men på Katedralskolan tog man det lite piano. På lärarhögskolan tyckte man att han var enastående på sitt sätt och det var han kanske också.⁴⁷⁸

⁴⁷⁷ Bertilsson 2015, s. 197–199.

⁴⁷⁸ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

Att ta emot lärarkandidater från lärarhögskolan i Malmö medförde ett möte mellan nya och gamla idéer. Göte Rudvall var, som konstaterats i ett tidigare kapitel, delaktig i den nya, progressiva pedagogiken och en av författarna bakom fackskolans läroplan. Dessa idéer influerade inte bara Malmö utan även landets övriga lärarutbildningar. 1965 års utredning på lärarutbildningsområdet lyfte också fram vikten av att anpassa utbildningen till de nya elevkategorier som i allt större omfattning fortsatte studierna efter grundskolan.

Etableringen av lärarhögskolor var ett sätt att lösa skolväsendets expansion och det växande behovet av allt fler lärare. Det handlade dock inte enbart om en förändrad kvantitet utan även en annan kvalitativ efterfrågan, exempelvis i form av de nya ämnen som ingick i de gymnasiala skolformerna. Ett sätt att lösa denna förändrade kvalitativa efterfrågan var att studera med B-avdrag, det vill säga att med full lön fortbilda sig under maximalt ett år.⁴⁷⁹

Fortbildning

Berit Kristensson vandrade vidare på fortbildningens väg genom att först studera geografi just med nämnda B-avdrag, för att 1958 fortsätta med två års studier i historia, för övrigt under samma period som hon födde två barn. Hösten 1960 avlades en magisterexamen med inriktning mot geografi och historia.⁴⁸⁰ Då hade Berit Kristensson redan anställts på Katedralskolan i Lund:

Jag var 28 år när jag kom till "Katte". Då trodde de att jag var lärarkandidat. Jag hade småbarn och jag fick en halv tjänst till en början och de var väldigt generösa med det. I början när jag var extra ordinarie fick man i slutet av läsåret gå in till rektorn och fråga om man kunde få tjänst nästa år.⁴⁸¹

Snart skulle också samhällskunskap introduceras i såväl grundskolan som på gymnasiet. I det nya ämnet ingick statskunskap, nationalekonomi, sociologi och kulturgeografi; en kombination av olika ämnen som få lärare var fullt

⁴⁷⁹ Riksdagen, Utbildningsutskottets betänkande 1976/77: UbU5 med anledning av motion om lärares fortbildning, hämtad 2016-03-04.

⁴⁸⁰ Intervju med Berit Kristensson 2014-10-09.

⁴⁸¹ Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11.

utbildade i. Berit Kristensson tillhörde dem och därför valde hon att under 1960-talet studera sociologi och nationalekonomi, sistnämnda studerades på heltid under tre månader 1968. Under 1960-talet genomfördes omfattande fortbildningsserier i Sverige, och inte enbart i nya ämnen såsom samhällskunskap och naturkunskap utan även i de ämnen som i och med Lgy65 och Lfa65 hade fått ett nytt innehåll.⁴⁸²

Lärarna utbildades även på länsstudiedagar, vars innehåll ofta kopplades till såväl ämneskunskaper som läroplanernas metodiska och pedagogiska inslag. Under de länsstudiedagar, som exempelvis hölls i Skåne 1966, behandlade flertalet fortbildningar både pedagogik och ämneskunskaper. Länsstudiedagarna i matematik behandlade till exempel områden som mängdlära, vektorer men också självständigt arbete och grupparbete.⁴⁸³

Arkitektur

1960 års gymnasieutredning fastslog behovet av en ny inre arkitektur och en stor förändring var övergången från klass- till ämnesrum; något som nya gymnasieskolor med positiva erfarenheter hade prövat sedan mitten av 1950-talet. Motiven var att ämnesrummen dels skapade bättre möjlighet att mer effektivt nyttja lokalerna, dels att det gav ”rummet en stimulerande atmosfär av stor betydelse för undervisningen”. Sistnämnda byggde i viss mån på att grupp- rum, mindre rumsenheter och institutioner byggdes i anslutning till ämnesrummen.⁴⁸⁴

Berit Kristensson minns hur det såg ut innan den skolarkitekturen hade slagit igenom:

⁴⁸² Intervju med Berit Kristensson 2014–10–09; Lunds kommuns skolarkiv Katedralskolan 1969 E1: 7, Deltagare i särskildfortbildningskurs i sociologi, Skolöverstyrelsen 1969–07–09 och Lunds kommuns skolarkiv, Katedralskolans arkiv 196–05–26, Tjänstledighetsansökan, diarienummer 168.

⁴⁸³ Lunds kommuns skolarkiv 1966 E 1:1, Katedralskolans arkiv, Länsstudiedagar 2–3 februari, matematik med flera.

⁴⁸⁴ SOU 1963:42, s. 711–712.

Klassrummen var ju ordnade på det sättet att eleverna hade sitt eget klassrum så att lärarna fick gå mellan klassrummen. Det fanns inte några institutioner på den tiden utan varje klass hade sitt eget. Uppe på vindsvåningen fanns det klassrum och där hade man de mindre klasserna.⁴⁸⁵

I och med Lgy65 och Lfa65 övergick Katedralskolan till ämnesrum. Förändringen medförde att eleverna, inte lärarna, fick gå runt mellan de olika ämnesrummen, dock blev det svårt att på Katedralskolan uppföra de mindre rumsenheter som gymnasieutredningen förordade. Som tidigare konstaterats påpekade Katedralskolans lärare att bristen på grupprum och liknande lokaler förhindrade dem att undervisa i den läroplansanda som bland annat byggde på självständigt arbete, individualisering och grupparbete.

Katedralskolans arkitektur och struktur påverkade även lärarna på andra områden än själva undervisningen. Det fanns flera personalrum på skolan men enligt Berit Kristensson hade inte alla lärare tillgång till dessa:

Dit fick bara de gå som var speciellt utsedda och dit fick inte de yngre gå och framförallt inte kvinnor. Det var inte många kvinnor på den tiden på Katedralskolan, bara ett fåtal [...] Jag råkade nämligen gå in där när jag precis hade kommit till Katedralskolan. Jag visste inte om det där och då sa de till mig att "här fick bara de som rökte cigarr och tjänade 50 000 om året vara". Det gjorde jag ju inte och då kunde jag inte vara där.⁴⁸⁶

Även de vardagliga bestyren utmanades då toaletterna för män respektive kvinnor fanns på olika våningar men det skulle också förändras under 1960-talet:

⁴⁸⁵ Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11.

⁴⁸⁶ Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11.

Till det här kollegierummet fanns bara en toalett och den var för män, inte för kvinnor, utan vi fick gå upp på tredje våningen, där det fanns en toalett för kvinnor [...] En kvinnlig lektor i spanska sa ”att nu har vi så många kvinnor här som är gravida och de ska inte behöva springa upp till tredje våningen.”⁴⁸⁷

Tillgänglighet blev ett nyckelbegrepp när det gällde att forma Katedralskolans inre arkitektur. Ämnesklassrum med närbelägna grupperum, bibliotek, inlärningsstudio och toaletter är exempel på tillgänglighet, men även lärarnas möjlighet att koppla av mellan lektionerna blev viktig – och fram till 1968 var det inte tillåtet att dricka kaffe på skolan:

När jag kom till Katedralskolan sa rektor Bjerre ”att här skall inte luktas kaffe på den här skolan”. Så vi gick till ett kafé som låg tvärs över gatan och där fick vi dricka kaffe om vi ville men inte på skolan. Det här med att lukta kaffe eller matos var väldigt fult på den tiden. En gång på året fick vi dricka kaffe och det var på luciadagen. Då tog de in stora kaffekokare och vi fick dricka kaffe.”⁴⁸⁸

Skolans inre arkitektur förändrades alltså under denna tid men 1965 års läroplaner fokuserade i större utsträckning på undervisningsformer och arbetsätt. Berit Kristensson utmanades av förändringarna i läroplanerna men hon fick också nytta av sina tidigare erfarenheter av svenskt skolväsende.

Arbetsformer och arbetssätt

1968 års stora demonstrationer, främst i Europa, kom samtidigt som det svenska utbildningsväsendet – framförallt de gymnasiala skolformerna – skulle implementera nya läroplaner.

⁴⁸⁷ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

⁴⁸⁸ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11

Det var en intressant period och då skulle allting förändras i samhället och det ville eleverna på Katedralskolan också. De ville för det första att skulle säga du till lärarna. Tidigare hade man gjort så att man kallade pojkarna med efternamn och flickorna med både för- och efternamn. Man duade aldrig dom och eleverna sa magister eller lektor.⁴⁸⁹

Olika krafter verkade i samhället – och i skolan. Det blev ett intressant möte mellan olika idéer, inte minst med tanke på att de nya läroplanerna föreskrev en strikt och systematisk arbetsgång som samtidigt skulle innehålla både frihet och självständighet.

Frågan om arbetsformerna utgjorde ett centralt problem i gymnasie-reformen. Tanken var att eleverna genom systematiskt upplagd träning – i form av långläxor, beting och enskilt arbete – skulle bli bättre förberedda för de universitetsstudier som dittills varit rätt fria och som berett många studenter svårigheter.⁴⁹⁰

Läroplan för gymnasiet 65 och läroplan för fackskolan 65 introducerades höstterminen 1966, vilket fick till följd att det var först studentrevoltåret 1968 som samtliga elever i det nya gymnasiet och i fackskolan arbetade efter de nya läroplanerna. Samhällsförändringen letade sig även in i skolan, bland med krav på större frihet och öppenhet:

Sedan ville eleverna att kollegierummet skulle vara öppet, alltså inte låst. Det var låst mellan lektionerna så att man kunde ha sina papper där men nu ville eleverna att det skulle vara öppet. Efter ett tag så öppnades kollegierummet och de gick in där och en del elever använde telefonen. Det blev lite konflikterna kring det i alla fall.⁴⁹¹

Studentprotesterna från Europas storstäder letade sig även till Lund och Katedralskolan.

⁴⁸⁹ Intervju med Berit Kristensson 2014–10–09

⁴⁹⁰ Richardson 2011, s. 126.

⁴⁹¹ Intervju med Berit Kristensson 2014–10–09.

Eleverna var väldigt mycket ute på stan och i stället för att vara på lektionerna var de ute och demonstrerade. Vi hade elever som satt på taken vid domkyrkan och runt omkring. Där satt de och demonstrerade. När man kom in på lektionen så var halva klassen borta och då sa de andra att de sitter på taken och det var 68. Då vet jag att det var en elev som sa att det är ingen idé att vi går här i skolan för samhället ska ändå förändras.⁴⁹²

Katedralskolan och Berit Kristensson utmanades inte bara av de nya läroplanerna och 68-rörelsen utan även av en arbetsmarknadskonflikt.

Lockout och strejk

Implementeringen av de läroplanerna skull dock utmanas på fler fronter och framförallt av arbetsmarknadskonflikten 1966. Samma år hade lärarna fått strejkrätt men det var arbetsgivaren som först tog ut LR:s samtliga medlemmar i lockout, vilken sedan besvarades med strejk. Under fyra veckor i oktober 1966 pågick strejken, som inte direkt stärkte lärarnas allmänna anseende.⁴⁹³ Konflikten innebar att eleverna blev utan lärare och istället fick de på egen hand sköta undervisningen. En av de elever som var med och organiserade och skötte undervisningen var Carl Bildt på Östra real i Stockholm.⁴⁹⁴ Även Katedralskolan i Lund och Berit Kristensson påverkades av konflikten:

Det blev strejk 1966 och den första skola som blev uttagen i strejk var Katedralskolan. Det var tre skolor i landet och rektorn tyckte att det var förfärligt. På Katedralskolan gick det ganska lugnt till, tror jag, och jag kan inte tänka mig att vi fick så stora vinster av det utan det var mer en markering. Folk tyckte att det var ganska förfärligt att lärarna kunde strejka.⁴⁹⁵

⁴⁹² Intervju med Berit Kristensson 2014–10–09

⁴⁹³ Lärarnas historia 1966, http://www.lararnashistoria.se/laroverken_och_gymnasieskolan_1960-talet (hämtad 2016–03–11).

⁴⁹⁴ Svenska Dagbladet 1966, <http://www.svd.se/en-17-arig-carl-bildt-tar-over-undervisningen-pa-skolan-arrogans-och-ansvar> (You Tube, hämtad 2016–02–29)

⁴⁹⁵ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

Arbetsmarknadskonflikten upphörde den 5 november 1966 men fram till dess hade eleverna, bland annat på uppmaning av SÖ, fått oväntat stor möjlighet att ägna sig åt de självstudier som var så centrala i de nya läroplanerna.⁴⁹⁶ För Berit Kristensson fick arbetsmarknadskonflikten andra effekter då ett fackligt engagemang tog vid. Hon var bland annat med och bildade kommunföreningen i Lund och blev senare kommunombud i samma stad. Efter pensioneringen tog sedan en karriär som aktiv politiker i Folkpartiet vid.⁴⁹⁷

Olika undervisningssätt

Berit Kristenssons arbets- och undervisningssätt – det som ovan benämns som arbetsformer – influerades från olika håll och av olika erfarenheter. Efter att i ett år ha undervisat i Katedralskolans årskurs 7 fick Kristensson en förfrågan om att även arbeta på gymnasiet, vilket betydde att hon 1961 var verksam i årkurs 8 och på gymnasiets real- och latinlinje. Än en gång mötte Kristensson olika undervisningsstilar. Från sin gymnasietid på Västerås högre allmänna läroverk var hon bekant med lektorernas katederundervisning:

När jag kom var det den gamla stilen men jag var ganska van vid det från min gymnasietid i Västerås. Det var samma typ av lärare då många hade varit på Uppsala universitet och hade hela tiden kopplingar dit. Det var ganska liten skillnad när man kom till Katedralskolan. Många yngre reagerade men jag tyckte att jag föll in i samma stil som jag hade varit van vid.⁴⁹⁸

Erfarenheterna från folkskoleseminariet i Lund kom också till användning, men de kontrasterade samtidigt mot det etablerade arbetssättet på Katedralskolan:

Jag gick på seminariet i två år och då hade man börjat med dessa hjälpmedel och man hade en helt annan typ av elever som man undervisade där än på Katedralskolan. Då hade man börjat med olika hjälpmedel;

⁴⁹⁶ Skolöverstyrelsen 1966, *Aktuell information från SÖ* 12.10.1966.

⁴⁹⁷ Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11 och 2014-10-09.

⁴⁹⁸ Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11.

ljudbildband och sådant – det kom ju då. Jag tyckte att det var intressant med det där och se hur man kunde fånga eleverna på ett annat sätt. När jag kom till Katedralskolan började jag lite med det där också.⁴⁹⁹

Det fanns å ena sidan viss beundran för lektorernas katederundervisning men å andra sidan också en rädsla för de lärare som enligt Katedralskolans blivande rektor, Stig Andersson, beskrevs som Caligula-typer. En form av skräckblandad förtjusning och tvetydighet, som sammanfattas i begreppet ambivalens. Det blev ett möte mellan gammalt och nytt, mellan kontinuitet och förnyelse samt mellan Caligula-typer och en demokratisk lärarstil vilket artade sig till en utmaning för de som ville skapa framtidens skola. Berit Kristensson identifierade också nämnda ambivalens:

När jag kom till Katedralskolan på 60-talet var det väldigt många äldre lärare som hade kört sina ämnen under många år så de var inte särskilt benägna att ändra någonting. De var världsbäst och många hade varit lärare på universitetet så de tyckte att de stod över allting.⁵⁰⁰

Mötet mellan gammalt och nytt tycktes till viss del förlöpa smärtfritt:

Många av de här äldre lärarna var väldigt välutbildade och tyckte att de kunde mer än alla andra som kom efteråt. [...]Jag tror att de yngre accepterade det här och kände respekt för de äldre så jag tror inte det var några motsättningar egentligen [...] Det fanns ett talesätt bland lärarna att vi gör som vi alltid har gjort och det gjorde man också.⁵⁰¹

”Körde” eleverna

Mötet mellan gammalt och nytt blev ändå inte utan friktioner. Långt ifrån alla elever i den gamla gymnasieskolan slutförde sina gymnasiestudier och en del underkändes till och med i samband med det avslutande förhåret vid studentexamen. Innan dess kunde dock varning utfärdas, dels i form av en

⁴⁹⁹ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

⁵⁰⁰ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

⁵⁰¹ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

mun­tlig så­dan som läraren delade ut till eleven, dels kunde en skriftlig varning ges till elevens föräldrar. Varningarna delades ut inför alla, antingen i klassen eller i skolans aula, där lärare och elever fanns på plats. De elever som inte blev upp­flyttade gavs möj­ligheter att för­bättra sina kunskaper, vilket kunde ske i en avgiftsbelagd ferieskola eller genom tentamen när höstterminen hade startat men också med privatundervisning, som inte heller var kostnadsfri. Totalt medförde det att uppemot varannan elev inte slutförde sina gymnasiestudier i tid eller inte alls.⁵⁰² Berit Kristensson minns en klass som inledningsvis hade ”30 elever och efter första året hade man kört så att det bara var sju elever kvar.”⁵⁰³

Utkuggningsfaktorn var alltså hög, och om skolan ansåg att eleven inte skötte sina studier fanns det alltså rutiner för att i slutändan låta denne lämna skolan. Utkuggningen kunde bli en tragedi för eleven men rymde inte samma sociala förtecken för läraren;

På den tiden behövde man inte ta stor hänsyn till elevernas känslor och sociala bakgrund utan det var mer rakt upp och ner. Man ställde stora krav på att de skulle kunna det man hade begärt, läsa sina läxor och sköta sitt arbete. Gjorde man inte det, körde man helt enkelt dem eller gav dem dåliga betyg. Det fanns några lärare som var mera stränga i det här avseendet och tog kanske inte hänsyn till elevernas bakgrund eller vad de hade för problem utanför skolan.⁵⁰⁴

Orsaken till studieproblemen koncentrerades alltså kring eleven och det var inte alltid som lärarnas undervisning diskuterades. En bidragande orsak till att nämnda lärarkategoris undervisning inte förändrades i någon större utsträckning var att eleverna på Katedralskolan presterade på en hög nivå och fick höga betyg. Därför protesterade varken elever eller föräldrar i någon större omfattning.⁵⁰⁵ Dessutom imponerades eleverna inte sällan av de kunniga lärarnas kompetens:

⁵⁰² Marklund 1984, s. 20–22.

⁵⁰³ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11

⁵⁰⁴ Intervju med Berit Kristensson 2014–10–09.

⁵⁰⁵ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

En sak var att de var oerhört kunniga och de hade en kompetens som låg långt över det som är på gymnasiet idag. Det var det som de kunde ha som plattform och eleverna var imponerade av deras kunskaper. Ju mer man kunde, desto bättre var det, enligt elevernas sätt att se det. Kunde man inte vad eleverna tyckte att man borde kunna, då fick man problem. Eleverna kom inte till lektionerna och saboterade på olika sätt. Då slutade man.⁵⁰⁶

Undervisningen byggde mycket på att berätta, återge och förhöra, eller om man så vill en traditionell katederundervisning med en lärare som styrde över händelseförloppet. Läroboken bildade utgångspunkt och så här såg undervisningen ut när Berit Kristensson 1960 kom till Katedralskolan:

Det var ju väldigt traditionellt. Man hade sin lärobok, gick genom den, man undervisade ett visst avsnitt och sedan förhöorde man eleverna på det följande gång. Sedan gick man i tur och ordning efter de här arbetsböckerna man hade, och så antecknade man om eleverna kunde sin läxa eller inte. Det var inte så mycket diskussion utan mer inlärninng av fakta. Och så försökte man också berätta lite eget stoff så att det blev lite mer levande för eleverna men det byggde väldigt mycket på läroböckerna.⁵⁰⁷

Det skulle dock komma att förändras, inte minst på grund av 1960-talets läroplaner, en annan struktur på lärarkåren och nya elevgrupper. Berit Kristensson är ett exempel på en ny lärarkategori – de vidareutbildade folkskollärarna – och de nya elevkategorierna, vilket påverkade hennes undervisning och arbetssätt:

⁵⁰⁶ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

⁵⁰⁷ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

Då var det stor skillnad på eleverna och de som gick 3-åriga kunde sitta och lyssna på lärarna en hel timme utan att tappa koncentrationen. Hade man elever på 2-åriga så klarade de inte av det mer än tio minuter, sedan såg man att blicken började bli glasartad och de orkade inte mer. Då fick man försöka att hitta andra modeller, att de fick arbeta på egen hand och så. Det kom in efter hand när man hade alla elever på gymnasiet. De kunde inte fokusera på samma sätt som de hade gjort tidigare. Man hade ju kört elever som inte hängde med och det gjorde man ju utan att det var några större problem från skolans sida, i alla fall.⁵⁰⁸

Kristensson bekräftar att det i skolan kom in en annan elevkategori med andra förutsättningar och att det då inte längre gick att bedriva katederundervisningen med berättande och förmedlande. I den situationen kände sig Kristensson tvungen att möta eleverna på deras nivå.⁵⁰⁹

Undervisning – hur?

Hur såg då det här mötet och den här anpassningen ut? Vad kännetecknade undervisning och arbetssätt? För Katedralskolans yngre lärare – många hade anställts på 1960-talet – blev det en balansakt mellan etablerade och progressiva arbetssätt.

Jag tror att de flesta i min generation tyckte att det skulle vara en kombination av lärarledd undervisning och självständighet. Man ville inte gå över till det här att eleverna totalt skulle sköta undervisningen, att det skulle arbeta självständigt. De kom idéer från USA att läraren bara skulle sitta i klassrummet och vänta på att eleverna kom och frågade, om det var något som hakade upp sig.⁵¹⁰

Lärarens roll blev av mer handledande karaktär och Lgy65 och Lfa65 framhöll tydligt att ”handledningen ställer läraren inför en svår uppgift” och inte minst vad det gällde ”de elever som visar sig ha svårigheter att organisera sitt

⁵⁰⁸ Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11.

⁵⁰⁹ Intervju med Berit Kristensson 2014-10-09.

⁵¹⁰ Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11.

arbete”.⁵¹¹ Berit Kristensson identifierade också balansgången mellan självständigt arbete och handledning; något som utmanade flera lärare:

En del lärare tyckte att det var obehagligt att sitta i klassrummet och vänta timme efter timme, inga elever kom. Så eleverna var ute och skötte det här med självständighet och sedan skulle de redovisa en vacker dag och då var det ingen som hade gjort något.⁵¹²

Kristenssons beskrivning tydliggör den pedagogiska utmaning som den handledande läraren ställs inför och inte minst risken att läraren intar en allt för passiv roll. Läroplanerna tydliggjorde också detta och betonade vikten av ”en aktiv uppmärksamhet från lärarens sida”.⁵¹³ Samtidigt skulle eleven inte ”befrias från att själv ta ansvar”.⁵¹⁴ För Berit Kristensson, med erfarenhet från folkskoleseminariet i Lund, var det inte obekant att arbete med självständighet och handledning:

Det började med att man gav eleverna uppgifter som de sedan kom och redovisade antingen muntligt eller skriftligt. På så sätt la man om undervisningen och biblioteken utvidgades också. Man arbetade mer med biblioteken i samband med undervisningen. Eleverna fick gå och söka uppgifter och information på biblioteken eller ibland ute på stan.⁵¹⁵

Kristensson upplevde också att det var enkelt att arbeta med självständiga arbetsuppgifter och handledning i de ämnen som hon undervisade i, historia och samhällskunskap. I sistnämnda fick eleverna exempelvis uppgifter att undersöka ute på stan, bland annat att besöka valstugorna i samband med de politiska valen, men också studiebesök i form av att gå på kommunfullmäktigemöten eller besöka andra samhällsinstitutioner.⁵¹⁶ Trots de möjligheter

⁵¹¹ Skolöverstyrelsen 1966, Lgy65, s. 43.

⁵¹² Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11.

⁵¹³ Skolöverstyrelsen 1966, Lgy65, s. 43.

⁵¹⁴ Skolöverstyrelsen 1966, Lgy65, s. 36.

⁵¹⁵ Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11.

⁵¹⁶ Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11 och 2014-10-09.

som historia och samhällskunskap erbjöd, identifierade Kristensson också risker med det självständiga arbetet, att läraren blev alltför passiv.

Skulle de börja från början att undersöka allting, då kommer man på efterkälken, att de skulle göra allting från början och de klarade inte av det. Lärarna har till uppgift att förmedla de kunskaper som de har, annars är det ingen mening med skolan. Att undervisa elever var en fördel att man kunde förmedla saker och ting, även om man påverkade eleverna, men det gick ju snabbare att få in kunskaperna.⁵¹⁷

Arbete i grupp

Lfa65 och Lgy65 lyfte fram vikten av grupparbete och ett av syftena var att uppmuntra samarbete. Även här framhölls lärarens handledande roll, vilket bland skulle ge lärarens ”goda tillfällen att på nära håll observera medlemmarna i gruppen” samt hur viktigt det var att erforderlig handledning bjöds och att arbetet så långt möjligt organiseras så att inte vissa elever frestas att spela en passiv roll inom gruppen”.⁵¹⁸ I likhet med många andra lärare identifierade Berit Kristensson de möjligheter och risker som finns med grupparbete:

Grupparbete var bra på ett sätt för eleverna skulle lära sig att samarbeta. Det var bra, men sedan var det en del elever som halkade utanför och sedan var det en del elever som tog för sig mer. Alltså man satte dem i grupper och några fick arbeta mycket medan andra hamnade utanför. Det blev lite skevt och det fick man lösa på olika sätt. Jag tror att det dominerade lite för mycket.⁵¹⁹

Samtidigt menade Kristensson att arbetsformer borde vila på en mix av olika inriktningar:

⁵¹⁷ Intervju med Berit Kristensson 2014–10–09.

⁵¹⁸ Skolöverstyrelsen 1966, Lgy65, s. 36–37.

⁵¹⁹ Intervju med Berit Kristensson 2014–10–09.

Det här med grupparbete. Det var många som tyckte att det ibland gick till överdrift. Jag tror att de flesta i min generation tyckte att det skulle vara en kombination av lärarledd undervisning och självständighet. Man ville inte gå över till det här att eleverna totalt skulle sköta undervisningen, att de skulle arbeta självständigt.⁵²⁰

Här identifieras en form av ambivalens i form av å ena sidan katederundervisning men å andra sidan självständigt arbete. Kristensson valde dock varken det ena eller det andra utan kombinerade dessa arbetssätt, helt enkelt en tredje väg. Läroplanerna gav också en öppning för denna tredje väg genom att lyfta fram såväl för- som nackdelar med katederundervisningen men däremot kritiserades självständigt arbete i ringa omfattning.

Undervisningsteknologin

Efter andra världskriget växte, inspirerad av det amerikanska försvaret, undervisningsteknologin sig allt starkare. Den hade behavioristisk grund eftersom det byggde på att elevernas inläring skulle stimuleras genom betingning. En utgångspunkt var sambandet mellan motivation, belöning och inläring. Undervisningsteknologin gav möjligheter att individualisera men också att undervisa i storgrupp.⁵²¹

Undervisningsteknologin präglade även Berit Kristenssons skolvardag. Redan under sin utbildning på folkskoleseminariet i börja av 1950-talet hade Kristensson inspirerats av att använda olika hjälpmedel och hon tog med sig erfarenheterna till Katedralskolan:

⁵²⁰ Intervju med Berit Kristensson 2014–09–11.

⁵²¹ Lundgren 2014, s. 207–208.

När jag kom till Katedralskolan började jag lite med det där, också. Sedan kom lärarhögskolan med samma koncept, kan man säga. De hade ju sin grund i seminariet i Lund. Sedan kom mer av det här tänkandet med reformpedagogik och tillbaka till Rousseau och så där. Det slog igenom på lärarhögskolan. Jag kom ihåg att vi skaffade bandspelare och vi skaffade ljudbildband men den lektorn som fanns i historia just då tyckte att det var hemskt att man skulle behöva sådana hjälpmedel utan man skulle kunna tala fritt och berätta på egen hand. Kartor tyckte han också var hemskt.⁵²²

Kristensson menade att det fanns fördelar med tekniska hjälpmedel hon ansåg sig kunna ”fånga eleverna på ett annat sätt”.⁵²³ Under läsåret 1966/67 fanns det möjlighet att använda sig av SÖ:s radio- och TV-skolprogramserie om U-land, vilket också gjordes på Katedralskolan men med vissa utmaningar eftersom det inte fanns TV-apparater i tillräcklig omfattning och dessutom sändes inte programmen så att de matchade lektionstid. Berit Kristensson löste dock problemen genom att ge eleverna ”TV-program som hemläxa” samt genom att spela in radioprogrammen.⁵²⁴

Undervisningsteknologin var på frammarsch i Sverige under framförallt 1960-talet, inte minst i form av flera projekt som vilade på vetenskaplig grund, och skolan tycktes stå för ett tekniskt genombrott. Ett av de större projekten var *Individuell Matematikundervisning* (IMU), som i sin tur utnyttjades i läromedlet *Hej matematik*. Skolöverstyrelsen satsade under flera år på att utveckla ett material-metod-system.⁵²⁵ Berit Kristensson tog också del av SÖ:s material men var inte helt nöjd med utfallet:

De där paketen som kom från Skolöverstyrelsen i socialkunskap och samhällskunskap. Så körde man det på lektionerna och då sa eleverna ’nä, nu vill vi inte höra det där mera’. De tröttnade på det. Läraren var mer flexibel och kunde anpassa sig. Att sitta och höra på de där ljudbildbanden tyckte de var tråkigt.⁵²⁶

⁵²² Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11 och 2014-10-11.

⁵²³ Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11.

⁵²⁴ Lunds skolarkiv, Katedralskolans arkiv 1967, diarienummer 116, s.

⁵²⁵ Lundgren 2014, s. 207.

⁵²⁶ Intervju med Berit Kristensson 2014-10-09.

Kristensson var alltså inte nöjd med undervisningsteknologin och kritiken var generell. Nämda IMU-projekt ifrågasattes exempelvis eftersom IMU ansågs bygga på allt för mycket läsförståelse. Trots kritiken igångsattes i början av 1970-talet en läroplansöversyn baserad på undervisningsteknologin, där lärandet beskrevs i beteendevetenskapliga uttryck med mål som skulle mätas och utvärderas. Projektet fick namnet *Mål och utvärdering* (MUT) men kom senare att läggas ner och ett av skälen var att MUT byggde på ett centralstyrt utbildningsväsende, vilket bland annat 1960-talets massiva studentrörelse kritiserade.⁵²⁷

Sammanfattning

Läraren Berit Kristensson ställdes inför flera utmaningar. Hon utmanades av olika undervisningstraditioner i form av Katedralskolans etablerade lärare, inte sällan lektorer, men också av läroplanernas progressiva pedagogik. Hon utmanades av en ny lärarutbildning med arbetssätt som skulle anpassas efter andra och nya elevgrupper. Hon utmanades av läroplanens betoning på självständigt arbetssätt med krav på grupparbete, individualisering och eget ansvar.

Undervisningsteknologin byggde på att skapa material som eleverna själva kunde arbeta med men även skapa material som större grupper kunde använda samtidigt. Eleverna skulle stimuleras utifrån och sedan arbeta vidare på egen hand. Det blev en form av ett behavioristiskt inriktat arbetssätt genom att elevernas inläring formades genom betingning, och ansågs som ett rationellt sätt att bedriva undervisning, som dessutom vilade på vetenskaplig grund. Undervisningsteknologin skulle också ge eleverna möjlighet att påverka och styra sitt eget lärande, i alla fall på ett teoretiskt plan. Ökad makt över kunskap och lärande ska också ses som ett inslag i den demokratiska skola som en majoritet av de svenska riksdagspartierna ville skapa. För Berit Kristensson och hennes kollegor på Katedralskolan blev detta realitet, exempelvis genom skolradioprogram och undervisningsmaterial som Skolöverstyrelsen sände ut men även i form av läroplanens metodiska progression, vilken

⁵²⁷ Lundgren 2014, s. 207–208.

vilade på kedjan dagläxa-långläxa-beting-specialarbete som också har ett anslag av undervisningsteknologi. Undervisningsteknologin kritiserades dock eftersom den ansågs bygga på en centralstyrd skola och arbetssättet tonades ner under 1970-talet, men var ryktet om undervisningsteknologins död betydligt överdrivet?

Berit Kristensson anammade läroplanernas nya undervisningsidéer om självständighet men insåg också dess risker; samma risker som lyfts fram i läroplanerna i form av en allt för passiv lärare. I ett sådant fall framträder en utvecklingslinje som bygger på att det varken blir katederundervisning eller självständigt arbete utan ingenting alls; det som sammanfattas i begreppet kontingens. Utifrån beskrivningen av Berit Kristenssons lärarliv framträder *frihet* i all sin tydlighet. För henne fanns en frihet att med stöd av läroplanerna välja hur undervisningen skulle formas – och hon valde att kombinera katederundervisning och självständigt arbete. Genom att låta eleverna göra olika undersökningar, såväl innanför skolans väggar som utanför, gavs eleverna möjlighet att styra det egna lärandet.

Kristensson nåddes på olika sätt av vetenskapliga influenser. Nämda undervisningsteknologi, som hade behavioristisk grund, är ett sådant exempel. Kristensson menar också att hon influerades av amerikanska idéer, Rousseau och lärarhögskolans pedagogiska tankar, bland annat när det gällde grupparbeten. Tillsammans ansågs detta var ett rationellt – och *förnuftigt* – sätt att basera sin undervisning på, även om Kristensson inte var odelat positiv till grupparbeten och självständigt arbete.

En skola som byggde på frihet och förnuft skulle också bana väg för *framsteg* och skapa den skola som byggdes för framtiden. Däremot har det i materialet varit svårare att identifiera det fjärde F:t, *fart*. För läraren och mamman Berit Kristensson blev tillvaron på 1950- och 1960-talet dock fartfylld genom ständigt fortbildning samtidigt som familjebildningen tog fart. Det svenska utbildningsväsendets expansiva och snabba förvandling på 1960-talet har inte direkt framträtt i materialet, även om tillströmningen av nya elevgrupper utmanade lärarens vardag.

Metodmässigt ger biografen möjlighet att betrakta och analysera en utveckling utifrån en individs perspektiv. Till skillnad från tidigare kapitel i den här avhandlingen – exempelvis läroplansanalys och skologafier – har biografen om Berit Kristensson givit möjlighet att lyfta fram ett underifrånperspektiv genom att belysa en individuell lärares erfarenheter, hennes undervisningssyn och skolvardag. På detta sätt har biografen som metod bidragit till att belysa

fler områden än de metoder som baseras på ett uppifrån-perspektiv. Den metodologiska utmaningen ligger sedan i vilken utsträckning det är möjligt att generalisera utifrån en enskild människas perspektiv, om det nu är önskvärt.

ELEVEN ROLF FREDRIKSSON

Som i hela samhället fanns en känsla att förändringar var på gång, vi var inte gamla studentexamen utan vi var 'något nytt' och där fanns en öppenhet för nya idéer och arbetssätt. 'Det går inte' var inte första argumentet, men samtidigt var det självklart att det fanns en massa som skulle läras och pluggas in.⁵²⁸



Rolf Fredriksson

Något nytt, öppenhet och "det går visst", men samtidigt också traditionell inlärnin g kännetecknar 1960-talets svenska skola, i alla fall enligt en av den tidens elever, Rolf Fredriksson. Ett möte mellan det nya och det gamla, eller; något som Rolf Fredriksson antyder.

Han föddes 1953 i Hammar, söder om Örebro, och vid ett års ålder flyttade familjen till Vaggeryd mellan Värnamo och Jönköping i västra Småland. Pappa Lars var skogsansvarig på pappersföretaget Munksjö AB i Vaggeryd medan Rolfs mamma Greta var distriktssköterska. I Vaggeryd infördes den nya grundskolan, Lgr62, tämligen sent och därför gick Rolf Fredriksson i folkskolan och realskolan. Fredriksson var under ett år ordförande i sin realskolas elevråd, vilket gav erfarenhet inför framtida studier. Noterbart är att de framtida studierna innebar att han 1971/72 tog ett sabbatsår från gymnasieskolan i Värnamo för att bli utbyteselev i USA.

⁵²⁸ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016-09-13.

Realskolan i Vaggeryd inspirerade och ville utveckla på olika sätt. Realskolans skolledning valde exempelvis att samla de mer studieintresserade i en klass, 3:3, medan övriga läste in realen på fyra år.⁵²⁹ Fredriksson anser att realskolan i Vaggeryd påverkade honom genom ett nytt sätt att undervisa, inte minst med olika pedagogiska former:

Realskolan i Vaggeryd har fler positiva lärarminnen, där hade samlats en grupp unga lärare. Några utexaminerade med behörighet, andra utan formell behörighet. Solveig Fahl (mormor till Oscarsvinnaren Alicia Vikander) lät oss spela teater, ge ut diktsamlingar och spela in film. I tyska fick vi lärare som sa att grammatiken kom sen, vi skulle lära oss genom att prata tyska, och sjunga och spela in film på tyska.⁵³⁰

Undervisningssätten i Vaggeryd varierade således en hel del: något som utmanades när Rolf Fredriksson 1969 började på gymnasiet i Värnamo, Finnvedsskolan. Det skulle kunna ses som en konflikt mellan olika sätt att undervisa, mellan olika sätt att lära sig men också mellan olika sätt att utvecklas, vilket inte heller tycktes bli något hinder för Fredriksson:

En mer allmän fundering: både på realskolan i Vaggeryd och på Finnvedsskolan i Värnamo är att jag fick lite av det bästa av två världar, en traditionell utbildning i form av den gamla "kunskapsskolan" där det var ganska självklart vad man skulle lära sig och kunna följt av skrivningar och prov och nya och friare undervisningsformer med återkommande grupparbeten och självstudier med följande presentationer.⁵³¹

Ett möte mellan olika lärartyper, undervisningssätt och redovisningsformer präglade Fredrikssons skolliv. Enligt honom själv kännetecknades skolan av "det bästa av två världar", men hur användes den nya läroplanen, Lgy65, på gymnasiet i Värnamo? Vi återkommer till det eftersom Rolf Fredrikssons inledningsvis riktade blickarna på något helt annat. Han hade visserligen redan gått någon vecka på den samhällsvetenskapliga linjen i en klass sammanslagen

⁵²⁹ Intervju med Kåre Boberg 2017-01-23 samt Rolf Fredriksson, 2016-09-13 och 2016-11-16

⁵³⁰ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016-09-13.

⁵³¹ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016-09-13.

med elever från den humanistiska linjen, men det utgjorde inte det centrala under inledningen. Inledningen av Finnvedsskolan i Värnamo blev både oväntad och dramatisk, inte bara för Rolf Fredriksson utan även för skolans övriga 1 074 elever.

Invigning

Den 5 september 1969 invigdes Finnvedsskolan av landets utbildningsminister, Olof Palme, men invigningen utvecklades inte helt och hållet enligt planerna. Redan på förhand hade elevrådet protesterat då de inte ville ha en dyr invigning för ett begränsat antal individer. Elevrepresentanter betonade i stället att de ville ha ”En skola för alla” och inte en halvdag till vilken endast ”185 kommunalpampar för 7000 kr eller mer” fick plats. Elevrådets förslag att bjuda in fler människor till en lägre kostnad fick dock inget gehör och därför arrangerade elevrådet utomhus en egen invigning; därtill samma dag som den officiella invigningen.⁵³²

Elevrådsrepresentanter lockade också Olof Palme när han anlände och bjöd in honom till deras egen invigning ute på skolgården; något som accepterades. Elevrådet protesterade alltså mot den i deras ögon påkostade invigningen, ordnade därför denna egna invigning och lockade allmänheten med kaffe och dopp. Olof Palme gick ut på skolgården och klev upp i den talarstol, Speakers Corner, som eleverna tidigare hade skapat och höll tal. Lokaltidningen Värnamo Nyheter rubricerade det hela som ”Dubblerad invigning av Finnvedsskolan”.⁵³³ Rolf Fredriksson befann sig redan i centrum och uppskattade talet:

⁵³² Finnvedsskolan, elevrådet 1969-09-05.

⁵³³ Värnamo Nyheter 1969-09-06.



Foto Värnamo Nyheter/Lennart Boberg

Palme var då klok och efter kårhusockupationen 1968 gick han nu 1969 ut på skolgården och höll tal för eleverna [...]TV filmade, radion spelade in, och pressfotografer fotograferade. Palme började med ett tala. Applåder, kaffe serverades, folk trängde på och sedan

kom regnet. Därefter var det in i aulan, där talade Palme och höll i invigningen.⁵³⁴

Fredriksson lyfte i Palmes tal fram det som idag skulle beskrivas som en segererad skola med fördel för vissa grupper:

Vi var privilegierade i jämförelse med arbetarna och deras arbetsmiljö och jämfört med chanserna de hade fått till utbildning när de var unga. Han (Palme) talade också om den orättvisa som ligger i att barn från socialgrupp tre är det proportionellt sett färre i högre utbildning jämfört med socialgrupp ett.⁵³⁵



Olof Palmes tal under elevernas egen invigning av Finnvedsskolan,
Foto Värnamo Nyheter/Lennart Boberg

⁵³⁴ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016–09–13 och 2016–11–16.

⁵³⁵ Fredriksson 1969 (b), hans egna anteckningar.

Elevernas engagemang och egna initiativ var inte över i och med deras egen invigning ute på skolgården. En uppfattning var emellertid att eleverna var upproriska, såväl internationellt som lokalt: ”De närmast revolutionära stämningar, som vid denna tid fanns bland skolungdomen i landet, påverkade nu också Finnvedsskolans invigning”.⁵³⁶ Flera elever, däribland Fredriksson, var missnöjda med att Finnvedsskolans ledning i deras ögon hade satsat så mycket, mer än 7 000 kronor, på invigningsmiddagen. Elevrådet och Fredriksson framhöll i ett brev till Sveriges elevers centralorganisation, Seco, att allmänheten i större omfattning borde få ta del av verksamheten:

Invigningen kan ha karaktären av ”open house”. Man bjuds på kaffe, har diskussion om skolans utformning mellan elever, lärare, skolledning och allmänhet samt om i skolan kan man ha olika aktiviteter så att alla hittar något intressant. Sång, musik, teater, roliga kemiska experiment etc. Det skulle ge en liten bild av hur det kan se ut innanför skolans fyra väggar. Dessutom blir det betydligt tydligare och trevliga för alla, elever och allmänhet. Kommunalmännen mister förstås sin middag.⁵³⁷

Fredrikssons reflektioner antyder också att det fanns utvecklingsmöjligheter i svenskt skolväsende.

⁵³⁶ Finnvedens gymnasium 1992, *Från Barnaskolor till Finnvedens gymnasium*, Värnamo s. 8



Rolf Fredriksson, protesterade inte bara mot invigningen utan ansåg att pengarna i stället borde gå till Biafra – och Olof Palme bidrog! Foto Värnamo Nyheter/Lennart Boberg

Elevrådet och Fredriksson var alltså inte nöjda med utformningen, vilket visades på flera sätt. På väg in mot aulan, där invigningen officiellt hölls, stoppades exempelvis Palme med flera och det hävdades än en gång att pengarna kunde läggas på annat:

Vid ingången till matsalen stod vi som inte hade tillträde till aulan med Lutherhjälpens börser och plakat för Biafra-hjälpen, och skyltglädjen var att ge bröder till dem som hungrar. Vi gav skyltar till smaklig måltid, god aptit och betalar själva middagen själva. Kommungubbarna såg lite rådvilla ut men någon la någon krona. Det blev 250 kronor tillsammans och Palme la 1,50 kronor.⁵³⁸

Frågan är vilken betydelse det har för en 16-åring som Rolf Fredriksson att komma till en nybyggd och modern gymnasieskola och där möta Sveriges utbildningsminister, flera journalister och fotografer samt inte bara delta i en Biafra-insamling och utan dessutom protestera mot invigningen av skolan. En ny värld, förstås, och en speciell upplevelse för Fredriksson och alla andra 16–18-åringar. De kom inte bara till en nybyggd skola, inte bara till en ny gymnasial utbildningsform utan mötte också landets utbildningsminister. De fick dessutom möta andra politiker, tjänstemän samt även lokal, regional och nationell media. En häftig, omtumlande och dramatisk start för Finnvedsskolans nya elever. Och det skulle komma mera, inte minst för Rolf Fredriksson och framförallt i elevrådet, där han redan hade blivit vice ordförande.

⁵³⁸ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016–11–16.

Elevrådet



Finnvedsskolans elevråd 1969/70 med bland annat Rolf Fredriksson, vice ordförande, näst längst till vänster. Foto: Värnamo nyheter.

Rolf Fredriksson var inte oerfaren när det gällde elevrådsarbete. Det tidigare ordförandeskapet i elevrådet på realskolan i Vaggeryd utgjorde god grund; något han hade med sig när han kom till Värnamo. Redan i årskurs ett och innan invigningen av Finnvedsskolan, valdes han in i elevrådet, där han blev vice ordförande.⁵³⁹

Dörrar hade öppnats för Fredriksson eftersom hans pappa var aktiv kommunal- och skolpolitiker i Vaggeryd och Fredriksson menar att han ”måhända hade en fördel i de direkta kontakterna, eftersom (rektor) Gunnar Hilerdal visste vem han var”.⁵⁴⁰ Den politiskt aktiva pappan och ordförandeskapet i realskolans elevråd påverkade inblandning och engagemang i nämnda invigning samt även i Finnvedsskolans elevråd.

Elevrådet tog – eller fick – chansen att på olika sätt engagera sig och en sådan var elevrådets egna tryckta tidning med namnet *Bulletin*. I detta medium framhöll elevrådet att alla elever hade möjligheter att höra och synas,

⁵³⁹ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016–11–16; intervju med Åke Edwardsson 2017–02–17 och Värnamo Nyheter 1969–09–06.

⁵⁴⁰ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016–09–13.

inte bara i Bulletin utan framförallt i elevernas olika forum men också att det fanns en viss politisk slagsida som lutade åt vänster. Flertalet ledamöter i Finnvedsskolans elevrådsstyrelse var således vänsterorienterade.⁵⁴¹ Elevrådsstyrelsen framförde kritik mot övriga elever och menade att ”det inte duger att överösa (elevråds)styrelsen med kritik när man inte presenterat några andra förslag innan beslutet togs”.⁵⁴² I elevrådsstyrelsen rådde inte heller alltid konsensus och Rolf Fredriksson blev också ifrågasatt men samtidigt uppskattad:

I elevrådet lärde jag känna Rolf Fredriksson. Även om jag inte alltid delade hans, många gånger väldigt vänsterradikala åsikter, uppfattade jag honom som kunnig, bildad och som med starka argument och en god analytisk förmåga kunde föra en diskussion framåt. Jag hade stor respekt för hans genuina debattlusta.⁵⁴³

En ”vänstertrafik” rådde alltså i elevrådsstyrelsen, men ledamöter såsom Rolf Fredriksson var beredda att analysera och lyfta diskussionen uppåt. Ett sådant område som elevrådet gärna ville lyfta var olika läroplansidéer. Fredriksson m.fl. ansåg att lärarna inte använde elevernas förmåga att diskutera, värdera och kritisera utan att betygssättningen till största del utgick ifrån skriftliga prov. Elevrådet betonade att dessa prov ”oftast utformas så att inte tvetydiga svar kan ges, utan det är endast de ’rena kunskaperna’ som kommer fram”. Elevrådsstyrelsen betonade också vikten av centrala prov men att denna examination inte får vara den enda grunden vid betygssättning.⁵⁴⁴

Frågan som elevrådet här lyfte fram – alltså hur diskussioner, värderingar och fakta ska värderas vid betygssättning – blev genom åren inte mindre aktuell och utgör idag en inte helt oväsentlig diskussion i utbildningssammanhang. Då, 1970, var det en samling 16–18-åringar som lyfte frågan.

⁵⁴¹ Bulletin 1969/70 och Intervju med Rolf Fredriksson, 2016–09–13.

⁵⁴² Bulletin 1969/70, s. 3.

⁵⁴³ Intervju med Ulf Kullenbok (Johansson), 2017–02–07.

⁵⁴⁴ Bulletin 1969/70, s.4.

Betygsättning

Idag är det inte ovanligt att myndigheter såsom Skolverket framhåller samma fråga. Hur ska de fyra F:n – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – utgöra grund i dagens läroplaner och hur ska de värderas. Hur ska skolan värdera elevernas förmåga att 'diskutera, värdera och kritisera'; den frågan var aktuell vid genomförande av 1960-talets läroplaner – och i dagens! Det gav också upphov till hur betygssättningen gick till; något som Rolf Fredriksson också funderade över.

Från allmänheten:

Något måste göras åt betygen

Det relativa systemet håller ej

Vi har fått nya, dyra utbildningsreformer. Många stora och vackra ord har sagts. Demokrati, samarbete, kritiskt tänkande, skapa harmoniska människor.

Allt detta står först i läroplanen och anvisningar och hörs när pamparna talar. Men den dagliga verkligheten är annorlunda. Hela skolan arbetar under det relativa betygssystemet och dess verkningar.

Det relativa betygssystemet går redan Bo och Cecilia fått, du får nöja dig med en fyra".

För att överhuvudtaget möjliggöra relativ betygssättning har man centrala prov på gymnasiet. Centrala prov skulle vara ett sätt att "normera" klassens betygsvärde efter riksvärdet. Däremot ska den enskilde elevens resultat inte ensamt avgöra slutbetyget, prestationer under hela kursen inverkar.

Det låter bra, men... misslyc-

Fredrikssons insändarartikel i Värnamo Nyheter den 24 januari 1970.

I flera egna inlägg utvecklade sedan Fredriksson personligen just betygsfrågan och framhöll att det vid betygssättningen fanns en "överbetong av sådant som lätt går att betygsätta". I det relativa betygssystemet kritiserade Fredriksson Skolöverstyrelsen, SÖ, för att den myndigheten inte ville ändra på den konkurrens och den betygshets som det nya betygssystemet ledde till.⁵⁴⁵

Dessa tankegångar utvecklades sedan ytterligare i en insändarartikel i lokal-tidningen Värnamo Nyheter i januari 1970 av – just det – Rolf Fredriksson. Inledningen på artikeln är neutral och i viss mån positiv då det framhålls att

⁵⁴⁵ Bulletin 1969/70, s.11.

Sverige med stora utbildningsreformer i skolan stimulerat demokrati, samarbete, kritiskt tänkande och skapandet av harmoniska människor. Därefter kritiserar Fredriksson dock det nya betygssystemet och inte minst SÖ, som enligt Fredriksson inte tog hänsyn till det relativa betygssystemets svagheter:

Krampaktigt håller SÖ fast vid ett i grunden misslyckat system. SÖ tycks inte påverkas av den dräpande kritik som framförts av elever och lärare, alla vi som dagligen drabbas av systemet. Därför måste det vara deras uppgift att aktivt visa sitt fördömande och kräva att SÖ lägger fram förslag.⁵⁴⁶

Fredriksson kritiserade alltså i olika forum det relativa betygssystemet. Han menade att betygssystemet ledde till att eleverna tävlade och konkurrerade med varandra på ett sådant sätt att det inte stimulerade läroplanens bärande idéer om samarbete, demokrati och kritiskt tänkande; något som skolans elevråd tidigare också lyft fram. En annan risk, som Fredriksson belyste, var att de högre betygen tog slut i det relativa betygssystemet eftersom riksgenomsnittet skulle ligga på 3,0; ett genomsnitt som en del lärare ansåg även skulle gälla i respektive skolklass, om inte de centrala proven visade något annat.⁵⁴⁷

I Värnamo och i hela länet togs också betygsättning upp och inte bara hur skolorna satte betyg. Vid en huvudlärarkonferens i historia på Erik Dahlbergsgymnasiet i Jönköping diskuterades om betygen enbart skulle sättas på faktainlärn timer eller om även elevernas förmåga att värdera, dra logiska slutsatser etc. skulle värderas. Några av länets skolor lyfte också utmaningen i att höga betyg kunde ta slut när elever bestämt sig för att avsluta studierna i ett ämne, och kvar fanns då endast de som tidigare hade haft ett högt betyg. Det skulle kunna betyda att det bara fanns de allra duktigaste eleverna kvar, men då fanns inte längre möjlighet att ge dessa elever detta höga betyg (eftersom betygen i klassen då måste justeras ned).⁵⁴⁸ Rolf Fredriksson diskuterade i en insändarartikel i lokaltidningen Värnamo Nyheter några månader senare just detta: risken med att de höga betygen skulle kunna ta slut. Oavsett det rättmätiga med det nya betygssystemet gav det upphov till lokal, regional och

⁵⁴⁶ Värnamo Nyheter 1970.

⁵⁴⁷ Värnamo Nyheter 1970.

⁵⁴⁸ Länsskolnämnden i Jönköpings län 1969

nationell diskussion. Betyg hade fått ett allt större utrymme i svenskt skolväsende.

Flera elever nöjde sig inte med att engagera sig i den egna skolan och dess elevråd utan valde också att engagera sig i Sveriges elevers centralorganisation, Seco. Det blev verklighet för flera elever på Finnvedsskolan, däribland Rolf Fredriksson. Han deltog i flera av Seco:s möten, utbildningar och konferenser både i och utanför Jönköpings län. Ett av målen var att ta med sig kunskaperna till Värnamo och stimulera till kompetensutveckling. Fredriksson inspirerades av Seco men blev också fundersam till de intriger som förekom i den organisationen. Intriger och avsättning av folk bidrog till att Rolf Fredriksson slutade i Seco, och efter ett år valde han att inte fortsätta i Finnvedsskolans elevråd.⁵⁴⁹

De stora protester och nästintill revolutionsliknande inaktivitet – inte bara i Europa utan även i USA – spreds även till en lokal nivå. 68-rörelsens tankar inspirerade åtskilliga gymnasieungdomar på olika nivåer. Finnvedsskolan tycktes inte bli något undantag och 68-rörelsens idéer märktes även i Värnamo. Studentrevolten i Paris blev en av de absolut största protestaktionerna – och den inspirerade även Värnamo och Rolf Fredriksson:

Konkret yttrade detta sig i att vi på franskalektionerna krävde att få läras oss slagord, fraser och texter från studentrevolten i Paris 1968. Vi invände mot den franska läroboken som handlade om en idyllisk borgerlig fransk familj där pappan var Renault-ingenjör och mamman mannekäng på modefirma. Vi ville läsa om arbetarfamiljer.⁵⁵⁰

Höger eller vänster?

Håll dig till höger, Svensson!

Att under 1960-talet hålla sig till höger tycktes inte alltid prioriteras, inte mer än när Sverige 1967 införde – just det – högertrafik. Utbildningsväsendet höll sig däremot till vänster, men det karaktäriserar inte bara svenskt skolväsende utan det fanns en vänstervåg även utanför utbildningspolitiken; till och med till den grad att flera valde att benämna det som 68-vänstern, men var

⁵⁴⁹ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016–09–13 och Värnamo Nyheter 1970 (b).

⁵⁵⁰ Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16.

det så enkelt? En synpunkt är att den pedagogiska inriktning, progressivism, som växte sig allt starkare under 1960-talet och som sedan präglade svenskt utbildningsväsende, inte var särskilt framgångsrik. 68-vänstern ansåg sig själv också som progressiv. Kritiken låg i att en mindre lärarledd undervisning och mer självständigt arbete, såväl individuellt som i grupp, inte fungerade eftersom ”kunskapstillväxten hos eleverna får stå tillbaka” när de ges möjlighet att arbeta mer på egen hand. Det är alltså en kritik mot det nya arbetssätt som under 1960-talet infördes i svenskt utbildningsväsende. I kritiken rymdes att progressivismen blev möjlig på grund av 68-vänstern.⁵⁵¹ Det fanns, menar Inger Enkvist (professor emerita i spanska) en risk att eleverna inte nådde högre än medelnivån:

Man kan säga att hela den här forskningssektorn utmärks av en inriktning på skolan som instrument för social utjämning snarare än som ett medel för att öka kunskapsnivån i samhället, en attityd som utmärkte tänkandet kring 1968. Eleven ses som ett barn från en viss familj snarare än som en person med möjlighet att växa intellektuellt genom målinriktade studier. Svenska utbildningsreformer har gång på gång beskurit möjligheterna för elever att förkovra sig mer än medeleven.⁵⁵²

Enkvist är alltså kritisk till de svenska utbildningsreformerna och anser att eleverna inte utvecklades tillräckligt mycket och inte nådde en tillräckligt hög kunskapsnivå. En av Enkvists utgångspunkter är att ”tänkandet från 1968 fortsatt att dominera i svensk utbildning ännu 30 år senare”.⁵⁵³ Men – än en gång: var det så enkelt? Visserligen präglade vänstern många av de förändringar som kom under slutet av 1960-talet. Förändringar vilka bland annat karaktäriserades av mötet mellan det nya och det gamla, av mötet mellan kontinuitet och tradition men också mötet mellan olika politiska inriktningar, inte minst höger och vänster.⁵⁵⁴ Ideologiskt anses 68-vänstern bygga på framstegstron, jämlikhetsbejakandet och traditionsförkastandet, men även andra politiska inriktningar var intresserade av dessa tre begrepp, exempelvis

⁵⁵¹ Enkvist 2016, s. 7–11.

⁵⁵² Enkvist 2013, s.56.

⁵⁵³ Enkvist 2013, s.59.

⁵⁵⁴ Berntson & Nordin 2013, 16–17.

liberalismen.⁵⁵⁵ Idéhistorikern Svante Nordin lyfter fram dessa tre uttryck men är också fundersam till om vänsterbegreppet kan användas som ett analytisk redskap:

Ingenting i dessa komplikationer hindrar dock att begreppet ”vänster” ibland haft en stark identitetsskapande betydelse. Inom 1968-vänstern förhöll det sig så. De som ansåg sig tillhöra vänstern ansåg sig också vara en speciell sorts människor, mera medvetna och mera högtstående än andra. Just därför blev det viktigt att tillhöra vänstern [...] Vänsterbegreppets kognitiva innehåll var svårfångat, men dess emotionella inom subkulturen var entydigt. ”Vänster” var beröm, ”höger” var invektiv. Vänsterbegreppet kan bara med yttersta försiktighet användas som analytiskt redskap.⁵⁵⁶

En utmaning med uttrycket 68-vänstern är alltså om det kan och ska användas som ett analytiskt redskap. Även om 68-vänstern baserades på en marxistisk grund utvecklades nya och andra pusselbitar, vilka kunde bestå av progressiv pedagogik, kulturella vändningar, kvinnans frigörelse, en mer liberal syn på sexualitet, förändrad syn på imperialism och kolonialism. Begreppet 68-vänstern och dess innehåll förändrades och har i flera idéhistoriska sammanhang övergått till ett delvis annat uttryck, nämligen 68-rörelsen.⁵⁵⁷

1968 blev således ett dynamiskt år och åtskilliga mer eller mindre nationella händelser fick en internationell spridning, exempelvis protester mot Vietnamkriget, mordet på Martin Luther King i USA, demonstrationer i samband med OS i Mexiko med flera. En av de allra största protesterna utvecklades i Paris 1968 då missnöjet spred sig till arbetarklassen som aktivt deltog i stora demonstrationer, vilket efterhand inte bara skedde i Frankrike utan även i andra stater i världen. Sverige utgjorde inget undantag och kårhusockupationen i Stockholm den 25 maj 1968 blev en av de mest dramatiska, inte minst beroende på att utbildningsministern Olof Palme bjöds in, dök upp, diskuterade och ifrågasatte framförallt utbildningsreformen UKAS, vilken studenterna ifrågasatte och protesterade emot. Liknande protester genomfördes några veckor senare av studenterna i Lund, mot den stadens universitet

⁵⁵⁵ Nordin 2013, s. 143–146.

⁵⁵⁶ Nordin 2013 (a), s 146.

⁵⁵⁷ Nordin 2013 (b), s. 151–159.

och framförallt med dess studenter som drivkraft. Liknande protestaktioner förekom även i flera andra svenska städer, inte minst i Umeå. 1968 blev således dramatiskt, omfattande men ändå inte våldsamt när det gällde studenternas protester.⁵⁵⁸

De stora protesterna och näst intill revolutionsliknande aktiviteter (såväl internationella som nationella) spreds även till en lokal nivå, och 68-rörelsen tankar inspirerade åtskilliga gymnasieungdomar på olika nivåer. Finnvedsskolan blev inte något undantag och 68-rörelsens idéer syntes även i det dagliga skolarbetet, bland annat de idéer som förknippas med studentrevolten i Paris, vilket också Rolf Fredriksson har reflekterat över:

För mig är så mycket förknippat med 68 och då pratar man om studentvänstern men det var också en gymnasievänstervåg mot auktoriteter och sådant där. Det kan man fördjupa sig i hur mycket som helst. Jag menar att det tog sig lite olika uttryck i de olika samhällena.⁵⁵⁹

När 68 blev 69 på Finnvedsskolan

De gymnasiala studiereformerna hade redan börjat förändras i och med Läroplan för gymnasiet, Lgy65 och Läroplan för fackskolan, Lfa65. Finnvedsskolans elevrådsstyrelse var, som tidigare konstaterats, vänsterdominerad och dolde inte heller det, vilket också lyftes fram i Finnvedsskolans elev- och skoltidning Bulletin:

Det är bara att konstatera att de som engagerar sig och intresserar sig för elevrådsarbete till nästan uteslutande del befinner på vänsterkanten. Kan det kanske vara så att det är dessa som är mest intresserade av att någonting göra? Kan det kanske vara så att de övriga är mer intresserade av betyg och karriär?⁵⁶⁰

Elevrådsstyrelsen visade således tydligt vad som ideologiskt präglade styrelsen, men ställde också engagemang, intresse och eget arbete mot betyg och karriär.

⁵⁵⁸ Östberg 2002, 99–104.

⁵⁵⁹ Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16.

⁵⁶⁰ Bulletin 1969/70, s.3.

I den kristna vänstern fanns ett genomslag i det här med stöd till fattiga i tredje världen. Det fanns ett internationellt engagemang som var väldigt brett och där ingick naturligtvis diskussionen om Vietnamkriget. På det sättet var det mycket brett. När jag var engagerad i Seco i Jönköpings län hade Folkpartiets ungdomsförbund varit väldigt starkt och de hamnade i diverse kommunistiska grupperingar. Så det här med de kristna och Folkpartiets ungdomsförbund var lite mer svårttytt och jag genomskådade det inte.⁵⁶¹

Fredrikssons engagemang spelade också en viktig roll i det dagliga skolarbetet, och uppskattades av flera klasskamrater men inte av alla, men ändå tycktes vissa vänster-åsikter gå hem, trots en borgerlig dominans:

Påläst som Rolf (Fredriksson) är och har varit i det mesta som gällde samhället kunde han dominera de lektioner där det krävdes analys och ifrågasättande – vilket det gjorde vid den tiden. I den borgerligt dominerade klassen var det nog många som inte gillade Rolfs åsikter. Men dessa elevers kunskaper befanns väga alldeles för lätt när de vägdes, vilket gladdde några Vaggeryds-killar. Det var något chict med vänsteråsikter vid den här tiden.⁵⁶²

Högern mötte vänstern, även på lektionerna. På Finnvedsskolan i Värnamo handlade det dock inte enbart om 68-vänstern eftersom kristna och även liberaler fanns representerade i olika elevorganisationer såsom Seco, och dessutom etablerades kristna skolföreningar.⁵⁶³ 68-rörelsen utgör därför ett bättre uttryck att använda eftersom även liberaler och kristna påverkade utvecklingen på Finnvedsskolan i Värnamo.

⁵⁶¹ Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16.

⁵⁶² Intervju med Kåre Boberg, 2017–01–23.

⁵⁶³ Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16 och Ulf Kullenbok (Johansson) 2017–02–08.

Arbetsätt – klass i och utanför klassrummet?



Rolf Fredriksson under
gymnasietiden.

Att bibringa eleverna förmågan att arbeta självständigt är ett av gymnasiets centrala mål. Denna förmåga förutsätter god studieteknik, men å andra sidan är just ett självständigt arbetsätt bäst ägnat att främja denna teknik. Vid sidan av den direkta studietekniska handledning som angetts ovan är det därför av vikt att utforma undervisningen på ett sådant sätt att eleverna i växande omfattning själva får ta ansvaret för sitt arbete.⁵⁶⁴

I 1965 års läroplan för gymnasiet, Lgy65, och även i läroplan för fackskolan, Lfa65, framhölls alltså vikten av självständigt arbete. Denna läroplan lyfte också fram en pedagogisk och progressiv utvecklingskedja i form av kortläxa-långläxa-beting som i årskurs tre skulle kulminera i specialarbetet. Målet var alltså att eleverna successivt skulle arbeta mer på egen hand och alltså allt mer självständigt.⁵⁶⁵

1960-talets nya läroplaner utmanade eleverna och gav möjligheter för en del:

Här ställdes andra krav än att plugga, här var det ingen som visade med hela handen. Nej, här gällde det att på egen hand hitta egna vägar att förstå och att också ifrågasätta. Det var väl därför den nya fina Finnvedsskolan var utrustad med små studieceller för självstudier. Dessutom var det en stor fördel att vara smart och kunna föra sin egen talan.⁵⁶⁶

Eleverna inspirerades således att arbeta på egen hand, men påverkades också av andra samhällskrafter än läroplanens. Finnvedsskolans nyskapande arkitektur med bland annat studieceller skulle också ge möjlighet att arbeta på

⁵⁶⁴ SÖ-förlaget. Skolöverstyrelsen, 1965, *Läroplan för gymnasiet* s. 40.

⁵⁶⁵ SÖ-förlaget. Skolöverstyrelsen, 1965, *Läroplan för gymnasiet*, s. 40ff.

⁵⁶⁶ Intervju med Rolf Fredriksson, 2017-01-23.

egen hand. En annan inspirationskälla var, som tidigare nämnts, Seco; något som Rolf Fredriksson också funderat över:

Det speciella i Sverige var inte bara ett universitet- och högskolefenomen, och utan även sådant som Sveriges elevers centralorganisation, Seco, lyfte fram. Kampanjer genomförde Seco även runt om i landet på gymnasienivå och till och med på högstadienivå. Man skulle ifrågasätta lärare, man skulle ifrågasätta läroböcker och man skulle ifrågasätta undervisningen.⁵⁶⁷

Seco uppmuntrade – precis som läroplanen – elevernas initiativförmåga och ett självständigt arbete. Frågan är hur det självständiga arbetet såg ut i skolans vardagliga arbete. Nämnade pedagogiska och progressiva utvecklingskedja genomfördes på Finnvedsskolan men även på flertalet andra gymnasieskolor i Sverige; det var i alla fall tanken. Alla var tvungna att genomföra specialarbetet medan det däremot inte var lika självklart med långläxa och beting. Fredriksson har själv inte något starkare minne av arbetsmetoden beting men det finns en del andra källor som visar att Rolf och hans klasskamrater fick möjlighet att arbeta efter metoden. De nya arbetsformerna med bland annat beting gav möjligheter, i alla fall enligt en del andra elever; en studiekamrat till Fredriksson:

Det nya gymnasiet innebar att man provade nya inlärningsformer. Korta läxor från dag till dag ersattes av längre beting. Grupparbeten blev en väsentlig del av kunskapsinhämtningen. Vi var nog många gånger ganska trötta på alla grupparbeten. Alla upplevdes inte som meningsfulla. Vi var några klasskamrater som ofta brukade bilda grupp. Vi snabbade oss igenom de frågor som skulle avhandlas. Och kom under resten av grupparbetstiden ha det ganska trevligt med sådant som vi var mer intresserade av.⁵⁶⁸

Beting och grupparbete medförde alltså att några elever fick möjligheter att arbeta med sådant som de var mer intresserade av, men hur effektivt var det egentligen med grupparbete och vilka möjligheter gav det?

⁵⁶⁷ Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16.

⁵⁶⁸ Intervju med Ulf Kullenbok 2017–02–08.

Grupparbeten kunde ju bli att det var bara några som gjorde och det var inte särskilt effektivt alla gånger; samtidigt hade man så mycket annat att göra så det var bara bra, att snabba på i ett grupparbete och sedan ägna tiden åt något annat. Det fanns olika kvalitet på det som kallades grupparbete för det var också en form av självständigt arbete i grupp.⁵⁶⁹

Rolf Fredriksson framhåller alltså såväl risker som möjligheter med grupparbete, där Finnvedsskolans nya grupprum och studieceller öppnade för inläsning och studier:

Grupparbeten och självstudier förekom i alla ämnen. Och det var inte alltid "aulaskrivning" utan en redovisning som skulle lämnas in där man svarade på frågor som man läst in i läroböcker eller skolbibliotekets uppslagsverk och facklitteratur. Stora skolbiblioteket centralt mitt i byggnaden med en del små arbetsrum var ju någonting nytt och det användes också.⁵⁷⁰

Grupparbete och självstudier blev således vanligt för Rolf Fredriksson. Däremot är han fundersam till hur mycket och hur ofta det arbetades med beting men framhåller också att "någonstans vet jag att ordet beting åkte upp och det var i historia". Att Rolf fick möjlighet att arbeta med beting i olika ämnen råder det ingen tvekan om men det varierade också från ämne till ämne.⁵⁷¹ Däremot har specialarbetet på olika sätt påverkat mycket mer, och den kursen inleddes med en studieteknisk utbildning:

Vad jag minns var att det dels fanns specialarbete och att vi skulle jobba fram emot det och att vi dels hade studieteknik: läsa snabbt och stryka under. Alltså att det sas att vi skulle lära oss att studera mer självständigt, att vi skulle ta mer ansvar och lägga upp studierna. "Om ni ska läsa på universitet så måste ni kunna det". Den tanken gick fram

⁵⁶⁹ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016–11–16.

⁵⁷⁰ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016–09–13.

⁵⁷¹ Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16 och Fredrikssons almanacka, 1972.

till mig, men om det var med kortläxa, långläxa och beting, men själva begreppen hade inte fastnat hos mig.⁵⁷²

Sedan fortsatte Rolf Fredriksson med specialarbetet som kom att handla om Vaggeryds arbetslivshistoria; ett arbete som skrevs tillsammans med en klasskamrat från Skillingaryd. Enligt Fredriksson själv kännetecknades deras specialarbete av just självständigt arbete med förtydligande att ”vi var nog ganska självstyrande för vi visste att vi hade ett antal personer vi ville intervjua”.⁵⁷³

De nya arbetssätten gav således förbättrade möjligheter för en del elever men inte för alla, och i vilken omfattning använde sig lärarna av de nya arbetssätten? Det tydliga målet i 1965 års läroplan, vikten av att ”bibringa eleverna förmåga att arbeta självständigt”, sattes i centrum.⁵⁷⁴ Eleverna i Rolf Fredrikssons klasser bjöds på olika arbetssätt och de moderna språken kännetecknades av ett traditionellt undervisningssätt medan ämnet engelskan inte bara byggde på skrivningar och sedvanliga prov utan ”muntlig framställning, spela teater och göra dramaövningar”. Det var något som Fredriksson uppskattade:

Det tror jag ändå att det passade mig som var studieintresserad och motiverad men för de här gamla lärarna stod det ändå klart att det skulle vara skrivningar, prov och att man skulle uppnå vissa resultat, och det skulle kontrolleras. Det var ändå basen och det viktigaste. Det här andra med grupparbeten och lite krusiduller var lite extra. Samtidigt när man sitter och ser man vad vi höll på vad vi höll på med så fanns det stor frihet.⁵⁷⁵

Det fanns, föga överraskande, således en spännvidd i lärarnas arbetssätt. Sven Werner, lärare i svenska och historia, tog i undervisningen gärna upp olika sidor och återgav ett längre innehåll av ett ämnesområde men kunde sedan också ”gärna slänga ut frågor till en debatt”.⁵⁷⁶ Samtidigt betonade lärare

⁵⁷² Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16.

⁵⁷³ Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16.

⁵⁷⁴ Läroplan för gymnasiet (1966), SÖ - Skolöverstyrelsen, s. 40

⁵⁷⁵ Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16.

⁵⁷⁶ Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16.

Werner vikten av att ta upp flera perspektiv av ett ämnesområde, trots elevernas i det här fallet materialistiska historiesyn:

I historia försökte vi övertyga Sven Werner om att materialistisk historiesyn var det enda rätta och att vi borde få läsa Leo Hubermans *Människans rikedomar*. Men jag minns att Sven Werner höll emot i dessa diskussioner med flera exempel på att det inte är så enkelt och att formeln ”materialism” inte räcker som förklaring.⁵⁷⁷

För flera elever, som till exempel Fredriksson, ledde detta till bekantskap med olika pedagogiska världar:

På realskolan i Vaggeryd och Finnvedsskolan fick jag lite av det bästa av två världar, en traditionell utbildning i form av den gamla ”kunskapsskolan” där det var ganska självklart vad man skulle lära sig och kunna, följt av skrivningar och prov och sedan (Finnvedsskolans) nya och friare undervisningsformer med återkommande grupparbeten och självstudier med följande presentationer.⁵⁷⁸

Det här gav Fredriksson olika möjligheter att undersöka världen såväl lokalt, regionalt som internationellt – möjligheter som han tog.

En annan väg

Efter det andra året på Finnvedsskolan gick Rolf Fredriksson en annan väg då han valde att studera i USA. Fredriksson hade redan efter realskolan vistats en månad i England och även deltagit i ett utbyte med Västtyskland. Genom att stanna i ett helt år i USA blev mötet och erfarenheterna ändå annorlunda.

⁵⁷⁷ Intervju med Rolf Fredriksson 2016–11–16

⁵⁷⁸ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016–09–13.

Jag valde speech och debate, amerikansk litteratur och historia, journalism och skoltidning, drama och teater. Behövde inte tänka på betyg, utan kunde välja det jag tyckte var roligt. Märkte att jag hade förspång i ämnen som historia, att amerikanska elever genom att de mycket friare kunde välja kurser och inriktning hade många luckor. [...] Samtidigt blev känslan efter USA-året att det var kul och lärorikt och hade tvingat mig till att bli mer självständig person.⁵⁷⁹

Avslutningen och livet efter Finnvedsskolan

Avslutningen på Finnvedsskolan indikerade en såväl negativ som positiv framtid, inte minst i det avslutningstal som rektor Gunnar Hillerdal höll, vilket också Rolf Fredriksson reflekterade över:

Jag minns också något från Hillerdals avslutningstal. 1973 talades det om akademikerkris och det var inte självklart att student- eller gymnasieexamen och universitetsstudier skulle leda till jobb. Men han uppmanade oss att tro på framtiden och våra egna mål, tro på att utbildning hade ett värde också för oss och för en yrkesframtid.⁵⁸⁰

Yrkesframtiden fokuserade Fredriksson på men inte en militär sådan då det inte blev någon fortsättning på den 7,5 månader korta militärtjänstgöringen i Eksjö utan i stället en framtid i olika massmedier. Vid två tillfällen 1975, sommar- respektive jultid, vikarierade han på Värnamo Nyheter då han var ledig från utbildningen på Journalisthögskolan i Göteborg; en utbildning som han hade inlett 1974. Därefter blev det praktik på Sveriges radio i Luleå, vilket ledde till en anställning fram till 1987, förutom ett års avbrott för studier i historia på Stockholms universitet.

Sedan blev det anställning på Sveriges Television och dess nyhetsprogram Aktuellt som allmänreporter, där Christer Petersson-rättegången i Palmemordet och Bofors- och vapensmuggling inledningsvis präglade anställningen. I och med Berlin-murens fall i november 1989 flyttades fokus till Tyskland och 1990 blev Fredriksson utlandsreporter. Numera (2016) utgår Rolf Fredriksson från utlandsredaktionen i Stockholm, där Bryssel, Berlin

⁵⁷⁹ Intervju med Rolf Fredriksson, 2017-03-23.

⁵⁸⁰ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016-09-13.

och Wien utgör viss koncentration i arbetet, och fortfarande med visst EU-fokus.⁵⁸¹

Sammanfattning och diskussion

Ny skola, ny läroplan, ny pedagogik på Finnvedsskolan i Värnamo, men blev det någon större förändring för eleverna? Eleven Rolf Fredriksson anser det och menar att ”I hela samhället fanns en känsla att förändringar var på gång, vi var inte gamla studenter utan vi var ’något nytt’ och där fanns en öppenhet för nya idéer och arbetssätt.” Invigningen av Finnvedsskolan i september 1969 fick mycket uppmärksamhet och en bidragande orsak var att Olof Palme stod för invigningen, men också elevernas insatser. Elevernas protesterade mot invigningen, vilket gav signal om självständigt arbete, egna initiativ men även elevernas aktiva insatser utanför klassrummet.

Det självständiga arbetssätt som blev centralt i 1965 års läroplaner, gav elever som Rolf Fredriksson en möjlighet att ta egna initiativ, arbeta på egen hand men också i grupp. Dessutom stimulerades en del elever att inte bara driva frågor i skolans olika konferenser utan dessutom arbeta i externa organisationer såsom Seco; något som blev verklighet för Rolf Fredriksson. Trots det måste vi fråga oss om läroplanens fokus på självständighet, större frihet och grupparbete passade alla? Och hur klarade lärarna av att genomföra och arbeta efter läroplanens nya fokus?

Att under eget ansvar arbeta självständigt gav i alla fall vissa elever möjligheter att utvecklas, som Rolf Fredriksson exempelvis i form av hans specialarbete. Men stimulerade lärarna de elever som var ovana vid och även hade svårt att ta eget ansvar och arbeta självständigt? Att förändra ett arbetssätt i skolan skedde inte över en natt utan blev en pedagogisk utmaning för elever och lärare men även för skolledning. Skulle en sådan förändringsprocess – alltså i det här fallet att utveckla ett nytt arbetssätt – te sig annorlunda idag? Hur viktiga är elever som Rolf Fredriksson i en sådan här förändringsprocess? Gymnasieskolans kvantitativa utveckling från 60 000 till 180 000 elever un-

⁵⁸¹ Intervju med Rolf Fredriksson, 2016-09-13 och 2016-11-16.

der 1960-talet utmanade elever, lärare, rektorer och övrig personal. Förändringen av skolan, inklusive dess nya arbetssätt genomfördes bland annat på grund av den stora kvantitativa förändringen.

Begreppen 68-vänstern och 68-rörelsen är komplexa och inte heller komplikationsfria att använda; oavsett om 68-rörelsen, 68-vänstern eller enbart 68 används. Begreppen används på olika sätt och med olika betydelser, i viss mån i Sverige men framförallt i andra stater. Fast visst fanns det en 68-vänster som märktes i det svenska skolväsendet, såväl nationellt som lokalt. Socialdemokraterna dominerade och präglade under flera decennier svenskt skolväsende. Finnvedsskolan präglades inte enbart av en vänster-höger-dimension utan även av geografiska dimensioner samt av religiösa perspektiv. Sett utifrån detta utgör 68-rörelsen ett mer passande och lämpligt begrepp, även om ett vänstersperspektiv dominerade elevrådsstyrelsen, inte minst genom Rolf Fredriksson. Han och flera andra ansåg att lärarna inte använde elevernas förmåga att diskutera, värdera och kritisera utan att betygssättningen i alltför hög grad utgick ifrån skriftliga prov. Elevrådet betonade att dessa prov "oftast utformas så att inte tvetydiga svar kan ges, utan det är endast de 'rena kunskaperna' som kommer fram".⁵⁸²

Frågan som elevrådet här lyfte fram – alltså hur diskussioner, värderingar och fakta ska värderas vid betygsättning – blev genom åren inte mindre aktuell och utgör idag en inte helt oväsentlig diskussion i utbildningssammanhang. Då, 1970, var det en samling 16–18-åringar som lyfte frågan. Idag är det inte ovanligt att myndigheter såsom Skolverket framhåller samma fråga. Frågan om betygsättning har således inte blivit mindre aktuell sedan 1960-talet.

⁵⁸² Bulletin 1969/70, s.4.

REFERENSER

Otryckt material

Arkiv

Riksarkivet RA

Länsskolnämnden i Kronobergs län/Växjö Katedralskola, Växjö (1967), *Skrivning i svenska i G2 15.11.67*. F 1 b:10, Riksarkivet (RA).

Länsskolnämnden i Kronobergs län/ Växjö (1968), *Diskussionsunderlag vid länsskolnämnden i Kronobergs läns skolledarkonferens*, 1968–10–03. F 1 b:10, Riksarkivet (RA).

Skolöverstyrelsens arkiv

Gymnastikkonsulent Love Bjarenholt *Skolöverstyrelsen, Stockholm, 1968–03–04*.

Gymnastikkonsulent Love Bjarenholt *Skolöverstyrelsen, Stockholm, 1968–09–04*.

Växjö Katedralskola/Skolöverstyrelsen, AVD UA/UY, Läroplansarbete för gymnasieskolan, LAG, 1967–70, F 1 b:10, Diskussionsunderlag vid länsskolnämnden i Kronobergs läns skolledarkonferens, 1968–10–03.

Växjö Katedralskola/Skolöverstyrelsen, AVD UA/UY, Läroplansarbete för gymnasieskolan, LAG, 1967–70, F 1 b:10, Skrivning i svenska i G2 den 16.11.67, 1967–11–16.

Skolöverstyrelsen, 1966, *Aktuell information från SÖ*, 1966–12–10.

Skolöverstyrelsen, Aktuellt från Skolöverstyrelsen 17. SÖ-information om lärarkonflikten, 1966/67:17, SÖ-förlaget, Stockholm.

Skolöverstyrelsen, 1966, *Läroplan för gymnasiet 65 (Lgy 65)*, SÖ-förlaget, Stockholm.

Skolöverstyrelsen, 1967, Planering av årskurs 2 i fackskola och gymnasium 1967, Skolöverstyrelsens skriftserie 89, Stockholm: SÖ-förlaget.
Skolöverstyrelsen, *Läroplan för fackskolan 65*. Stockholm.
Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasiet 65*. Stockholm.
Skolöverstyrelsen, 1966, *Läroplan för gymnasiet*
Östlund Hans-Erik, *Konferens i Västerås om försöksverksamheten*. Undervisningsråd.

Arbeträffens arkiv i Stockholm

Arbeträffens arkiv och bibliotek, <http://www.olof-palme.org/ingangar/tema/portaltal/>, hämtad 2016-02-18.

Länsskolnämnden i Jönköpings län arkiv

Länsskolnämnden i Jönköpings län 1969 (Värnamo stad skolstyrelsen, 1969 E I :205) *Huvudlärarkonferensen*
Gärdesskolan, 1969, Gislaved, *Ämneskonferens i historia*, 1969-01-10.

Lunds stadsarkiv

Lunds kommuns skolarkiv:

Lockout på undervisningsområdet. 1966, E 1:2.
Skolöverstyrelsen. 1967, E 1:3.
Katedralskolans arkiv:
Övriga protokoll, 1936-1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i historia, 1967-09-20.
Övriga protokoll, 1936-1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i historia, 1969-02-10.
Övriga protokoll, 1936-1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i historia, 1971-08-26.
Övriga protokoll, 1936-1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i moderna språk, 1970-08-26.
Övriga protokoll, 1936-1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i tyska, 1966-09-19.
Övriga protokoll, 1936-1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i tyska, 1968-02-27.

Övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid huvudlärmöte i tyska, 1969–02–18

Övriga protokoll, 1936–1971, A 2:2, Protokoll fört vid ämneskonferens i tyska, 1968–02–27.

Övriga protokoll, 1971–1981, A 2:5, Protokoll fört vid ämneskonferens moderna språk, 1972–08–25.

Skolöverstyrelsen, Gymnasieinspektörernas verksamhet läsåret 1968/69, diariennr: 271, s. 2

Länsstudiedagar 2–3 februari, matematik med flera, E 1:1.

Skolprogramserien U-land, diarienummer 1116, E 1:3, 1967–04–27.

Tjänstledighetsansökan, diarienummer 168, E 1:3, 1967–05–26

Deltagare i särskildfortbildningskurs i sociologi, Skolöverstyrelsen, E 1:7, 1969–07–09

Värnamo kommun. Arkivmyndigheten

Värnamo kommuns stadsarkiv, *Stadsfullmäktige*, 1946–1969, D1:1.

Värnamo kommuns stadsarkiv, *Förslag om anordnande av studiedag*, E II:42, 1965–10–28.

Värnamo kommuns stadsarkiv, *Länsskolnämnden i Jönköpings län*, E I:2, 1967–02–09.

Värnamo kommuns stadsarkiv, *Skolstyrelsens protokoll* 1963–65, A 1 A:2, 1964–07–27.

Värnamo kommuns stadsarkiv, Skolstyrelsens protokoll, Angående formerna för upprätthållande av ordning å skolgården, B I:6, 1968–10–03.

Värnamo kommuns stadsarkiv, Skolstyrelsens protokoll, Yttrande över skrivelse från herr Nils Porsman, E 3 :2, 1969–05–30.

Värnamo kommuns stadsarkiv, *Protokoll Stadsfullmäktige i Värnamo* 1964, A 1 :54, 1964–09–24.

Värnamo kommuns stadsarkiv, *Skrivelse till Skolstyrelsen* 1964, E II:26, 1964–08–26

Värnamo kommuns stadsarkiv, *Värnamo gymnasium & realskola*, E II:56, 1966–10–11.

Värnamo kommuns stadsarkiv, *Skolstyrelsen Värnamo*, A1 A: 3, 1967–09–28.

Värnamo kommuns stadsarkiv, *Protokoll fört med skolstyrelsen i Värnamo*, A 1 A: 3.1967–12–18.

- Värnamo kommuns stadsarkiv, *Vikarierande lektorer*, B I:5 1968–06–26.
- Värnamo kommuns stadsarkiv, *Skolstyrelsen Värnamo*, E 3 :2, 1969–06–03.
- Värnamo kommuns stadsarkiv, *Finnvedsskolan*, EII :102, 1969–11–03.
- Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan, Gunnar Hillerdal, *Ang. Elevrepresentation i ämneskonferensen*, 1969 E 3:2.
- Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan 1969–06–03, Förslag på viss pedagogisk försöksverksamhet..., E3:2.
- Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan 1969–06–03, Förslag på viss pedagogisk försöksverksamhet..., E2:104.
- Värnamo stad/kommun, Finnvedsskolan, 1970–04–21, Ämnesrepresentantutbildning, E3:2.
- Värnamo stad/kommun, Kungliga Skolöverstyrelsen, *Några synpunkter på långläxsystemet...*, 1967, E1:4.
- Värnamo stad/kommun, Kungliga Skolöverstyrelsen, Inrättande av fackskola i Värnamo kommun 1969, E3:E1.
- Värnamo stad/kommun, Kungliga Skolöverstyrelsen, *Inrättande av fackskola för o m läsåret 1970/71*; 1969 E3.
- Värnamo stad/kommun, Kungliga Skolöverstyrelsen, *Långläxor för ämnet fysik på fackskolans sociala linje*, 1966, E I:1.
- Värnamo stad/kommun, Värnamo gymnasieskola, Elevrådet 1967 , *Angående ämnes- och klasskonferenser även på det gamla gymnasiet*, E I:3.
- Värnamo stad/kommun, Värnamo gymnasieskola, Elevrådet 1967, E I:3, *Angående representanter vid ämnes- och klasskonferens*, E I:3.
- Värnamo stad/kommun, Värnamo gymnasieskola, Kungliga Skolöverstyrelsen E I:4, *Rökning under schemalagda skrivningar*.
- Värnamo stad/Skolstyrelsen, *Studier vid gymnasium, fackskola och yrkesskola lå 1970/71*; 1970 EII:120.

Västerås stadsarkiv

Hessérus Kjell (1969), *Konferens i Västerås om försöksverksamheten*. Studierektor.

Finnvedsskolans arkiv, Värnamo

Elevrådet 1969–09–05. Skrivelse till skolledningen, Finnvedsskolan,

Finnvedsskolans katalog, Värnamo 1969, Finnvedsskolan.

- ”Den som söker en tomt åt en skola...” i *Till Finnvedens ungdom*, 1969, Finnvedsskolan.
- ”En skola där många ambitioner kan förverkligas” i *Till Finnvedens ungdom*, 1969, Finnvedsskola.
- ”Modern i dag – modern i morgon” i *Till Finnvedens ungdom*, 1969, Finnvedsskolan.
- ”Skolans arkitekter: Till Finnvedens ungdom” i *Till Finnvedens ungdom*, 1969, Finnvedsskolan.
- ”Huvudbyggnaden våningsplan 1 och 2”, i *Till Finnvedens ungdom*, 1969, Finnvedsskolan.

Katedralskolan arkiv, Lund

- Ämneskonferens i engelska för de gymnasiala skolorna i Lund, 1967–02–02.
- Ämneskonferens i engelska, 1971–08–26.
- Katedralskolans elevråds skrivelse*, 1966–03–02, Katedralskolans rektorsexpedition.
- Katedralskolans elevråds skrivelse*, 1969–03–10, Katedralskolans rektorsexpedition.
- Ämneskonferens i filosofi, psykologi och religionskunskap, 1967–12–06.
- Ämneskonferens i filosofi, psykologi och religionskunskap, 1970–08–26.
- Ämneskonferens i filosofi, psykologi och religionskunskap, 1976–09–02.
- Ämneskonferens i fysik och naturkunskap, 1967–02–02.
- Ämneskonferens i fysik, 1969–03–11.
- Ämneskonferens i fysik, 1975–02–09.
- Ämneskonferens i fysik, 1976–03–10.
- Ämneskonferens i fysik, 1977–10–04.
- Ämneskonferens i kemi, 1973–08–31.
- Ämneskonferens i kemi, 1975–09–02.
- Ämneskonferens i fysik, 1966–12–01.
- Ämneskonferens i fysik, 1975–09–08.
- Ämneskonferenser i matematik, 1966–12–01.
- Ämneskonferenser i matematik, 1975–09–08.
- Ämneskonferens i moderna språk, 1975–09–02.
- Ämneskonferens i moderna språk, 1977–03–16.

S:t Petri skola arkiv, Malmö

S:t Petri skola (1968), Malmö, *Gemensam ämneskonferens i historia, samhällskunskap, och socialkunskap*, 1968–10 –04.

Seco arkiv

Seco, 1969, Protokoll vid sammanträde med Seco-Jönköpings läns beslutande församling, 1969–09–27.

Rolf Fredrikssons arkiv, privat

¿Fundación Escuela Nueva (2015), What is Escuela Nueva? <http://www.escuelanueva.org/portallen/escuela-nueva-model.html> (hämtad 2015–03–02).

Fredriksson, Rolf, 1969 (a), Brev till Seco/c

Fredriksson, Rolf, 1969 (b), *Privat historieskrivningar* (hans egna anteckningar).

Fredriksson, Rolf, 1969 (a), Brev till Seco/c

Fredriksson, Rolf, 1969/70, *de Gaulle...*, uppgift i franska-kursen.

Föreläsningar

Isenberg, Bo Klassisk modern teori. Föreläsning/seminarium, Lunds universitet 2015–04–01.

Intervjuer

Intervju med Reine Bengtsson. 2014–10–17.

Intervju med Kåre Boberg 2013-08-29

Intervju med Kjell Börup 2014–11–26.

Intervju med Åke Edvardsson 2017–02–18

Intervju med Anette Eskilsson 2014-06-09

Intervju med Ragnar Falk 2013-06-17

Intervju med Rolf Fredriksson 2016-09-13, 2016-11-16 och 2017-03-23

Intervju med Olle Gustavsson 2013-02-17

Intervju med Gunnar Hillerdal 2013-02-18

Intervju med Berit Kristensson 2014-09-11

Intervju med Ulf Kullenbok (Johansson), 2017–02–08

Intervju med Göte Rudvall 2013–01–23 och 2013–02–28.

Intervju med David Rydin 2013-09-08

Intervju med Örjan Paulin, studierektor på Katedralskolan i Lund 2014-10-21,
2014-10-10 och 2016-01-19.

Intervju med Gertrud och Tore Selander 2013-08-26.

Brev

Rudvall, Göte. Brev (e-mail), 2014-09-06.

Rudvall, Göte. Brev (e-mail), 2014-09-09.

Rudvall, Göte. Brev (e-mail), 2015-11-19

Digitalt material/hemsidor

Katedralskolans hemsida, <http://www.lund.se/Gymnasieskolor/Katedralskolan/Om-skolan/>, hämtat 2015-01-13.

KulturNav. [http://kulturnav.org/a30ca2ac-b0d9-49c6-8802-d410dc3effcc/entityName_firstletter:\(u%20or%20%C3%BA%20or%20%C3%B9%20or%20%C3%BC%20or%20%C3%BB%20or%20%C5%AF\)](http://kulturnav.org/a30ca2ac-b0d9-49c6-8802-d410dc3effcc/entityName_firstletter:(u%20or%20%C3%BA%20or%20%C3%B9%20or%20%C3%BC%20or%20%C3%BB%20or%20%C5%AF)), hämtat 2014-04-16.

Lärarnas historia (1964), *Ett steg mot den nya gymnasieskolan*, http://www.lararnashistoria.se/laroverken_och_gymnasieskolan_1960-talet (hämtad 2016-03-09)

Lärarnas historia (1966), *1966 års förhandlingar*, http://www.lararnashistoria.se/laroverken_och_gymnasieskolan_1960-talet (hämtad 2016-03-11)

Lärarnas historia, 1966 års förhandlingar, hämtad 2016-02-01. http://www.lararnashistoria.se/folkskolan_och_grundskolan_1960-talet

Lärarnas tidning Självständiga lärare bättre än fler prov, 2012 (hämtad 2015-10-24).

Lärarnas historia http://www.lararnashistoria.se/theme/gymnasieskolans_larare_tidslinje, 2013-11-27.

Malmö högskola. <http://www.mah.se/Nyheter/Nyheter-2012/Nya-doktorer-firas-pa-hogskolans-arshogtid-/Arshogtid-2012---/Har-kampat-for-en-jamlik-skola---for-alla/>, sökord: Rudvall, 2014-05-28.

- Menntaskólinn í Reykjavík (2016) http://www.mr.is/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=28 (hämtad: 2016-04-20).
- Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/lang/modernism/257635>, 2013-01-24, sökord: modernitet.
- NE (a). <http://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=modernis> (hämtad 2015-11-25). Sökord: modernism
- NE (b). <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/postmodernism> (hämtad 2015-11-25). Sökord: postmodernism
- NE, <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/inlärningsstudio>, sökord: inlärningsstudio, hämtad 2016-02-03.
- Pedagogiska utvecklingsblocket i Kalmar (1969), *Kommunikationsfärdigheternas träning i grundskola och de gymnasiala skolformerna*, F U b:10, Riksarkivet RA, Stockholm.
- Rudbeckianska gymnasiet (2016), <http://www1.vasteras.se/rudbeckianska/om-rudbeckianska/skolans-historia.shtml> (hämtad 2016-03-01).
- SCB. http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Statistik-efter-amne/Demokrati/Allmanna-val/Allmanna-val-valresultat-/12268/2014A01/Historisk-valstatistik/Historisk-statistik-over-valaren-1910-2006-Procen-tuell-fordelning-av-giltiga-valsedlar-efter-parti-och-typ-av-val/, 2014-05-18. Sökord: Allmänna val, valresultat.
- Statistik om Stockholm. <http://www.statistikomstockholm.se/images/stories/excel/Tabell%202.1.htm>, 2014-05-18, sökord; Stockholms befolkningsutveckling.
- UNESCO (2003). HILDA TABA. (1902-1967) <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/tabae.pdf> (hämtat 2015-01-16).
- Wikipedia, sökord brutalism, <http://sv.wikipedia.org/wiki/Brutalism>, 2014-04-24
- Wikipedia, 2014-10-07, sökord: Gunnar Hillerdal.

Tryckt material

Opublicerat tryck

Andersson, Stig, *Katedralskolan 1931–1939 resp 1969–1987 – en jämförelse*, Lund 1990 (opublicerad).

Paulin, Örjan, *Lunds nya läroverkshus. 100 år*. 1996–11–12. Lund (opublicerad)

Paulin, Örjan, *Åren på Katedralskolan*, föredrag på Katedralskolan, 2003–05–25, (opublicerad).

Officiellt tryck

Första kammaren protokoll

Sveriges riksdag, 1964, *Första kammarens protokoll*, Eric Carlsson (C), A4, nr 41 15 december

Sveriges riksdag , 1964, *Första kammarens protokoll*, 1964, Olof Palme, A4, nr 40 10, s.52.

Andra kammarens protokoll

Sveriges riksdag, 1964, *Andra Kammarens protokoll*, nr 40, B6, s. 84

Sveriges riksdag, 1977, Utbildningsutskottet betänkande 1976/77:UbU5 med anledning av motion om lärares fortbildning, Stockholm.

Sveriges riksdag, 1962, Andra kammarens protokoll s. 162

Utredningar

SOU 1948:27. 1946 års Skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1961:31 *Läroplaner för grundskola och fackskolor, Förslag angivna av 1957 års skolberedning*, Stockholm 1961.

SOU 1963:42. Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning.

SOU 1963:15, Vägen genom gymnasiet, Stockholm.

SOU 1963:22, Kraven på gymnasiet, Stockholm.

SOU 1963:42. Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning, Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1963:50. Fackskolan. Betänkande av fackskoleutredning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

Skolverket 1997, *Bildning och kunskap/Skola för bildning*, (särtryck ur SOU 1992:94), Stockholm.

Periodika

Aftonbladet 1969-09-06 "Palme på bullfest applåderad av eleverna som protesterat"
Arbetet 1969-09-06, "Olof Palmes charm knäckte demonstrationen i Värnamo"

Bulletin 1969/70, Nr 4, årgång 3.

Dagen, 1970-11-25, "Sjukintyg och betygshets för skolan största problemet"

Dagens Nyheter, 1969-09-06. "Hr Palme smet till eleverna"

Göteborgsposten, 1969-09-06, "Palme kom till elevdemonstration och fick protesterna att helt tystna"

Hugin & Munin, vårterminen 1968, "Framtidens skola" årgång 7:1,

Hugin & Munin, vårterminen 1970, "Vem indoktrinerar elevrådet", årgång 9:1,

The New York Times (2015) "Make School a Democracy", http://www.nytimes.com/2015/03/01/opinion/sunday/make-school-a-democracy.html?emc=edit_tnt_20150228&nlid=49446293&ntemail0=y&_r=2 (hämtad: 2015-02-28).

Värnamo Nyheter, 1969-05-31. "Gymnasieexamen i Värnamo men tunnsått med hyllningar"

Värnamo Nyheter, 1969-09-04. "Invigning av Finnvedsskolan föremål för elevvårdsmanifest"

Värnamo Nyheter, 1969-09-06. "Elevrådet 'stal' invigningen och Olof Palme före högtiden"

Värnamo Nyheter, 1972-01-15. "Lärare orkar ej vara kurator"

Värnamo Nyheter, 1972-01-25. "Rektor Hillerdal kommenterar. Debatten nyttig - bör fortsätta".

Värnamo Nyheter 1972-01-10. "Skolk speglar samhällsutvecklingen"

Värnamo Nyheter, 1972-01-25. "Skolket sett från väster - Diverse insändare bemötta"

Värnamo Nyheter, 1972-01-17. "Små skolor motverkar skolk"

Värnamo Nyheter, 1972-01-22. "Är det konstigt att man längtar bort nån gång?"

Värnamo Nyheter, 1969-05-31. "Från kritik mot skolstyrelsen från rektor Gunnar Hillerdal".

Värnamo Nyheter, 1970-04-28, "Värnamorektor anklagar elever för skolkning och nonchalans".

- Värnamo Nyheter, 1971–10–28. "För snabba skiftningar i skolan. Lärare och elever hänger ej med".
- Värnamo-Tidningen, 1967–04–08, "Objektiv religionslära ej prövosten i Värnamo"
- Värnamo-Tidningen, 1970–10–28, "Liberal moderat i politik. Sprakradikal i kyrkfrågor"
- Värnamo Nyheter 1970-01-24, "Något måste göras åt betygen. Det relativa systemet håller ej"
- Värnamo Nyheter 1970-09-17, "Finnvedsskolan bojkottar samarbetsnämnden vid skolan samt protesterar mot utebliven katalog", 1970–09–17.
- Värnamo-Tidningen, 1967–08–04. "Objektiv religionslära ej prövosten i Värnamo"
- Värnamo-Tidningen, 1969–08–21 "De flesta pengarna till måltiden"
- Värnamo-Tidningen, 1969–09–06 "Först kaffe, sedan gravlax"
- Värnamo-Tidningen, 1969–09–06, "Palme gjorde succé vid 'protestkalaset'"
- Värnamo-Tidningen, 1969–03–15. "Skolbesvär i Värnamo: Fackskolan bromsas av sen grundskola"
- Värnamo-Tidningen, 1969–05–31. "Studentexamen med och utan mössa"
- Värnamo-Tidningen, 1970–11–25. "Värnamoblockets ungdomar mycket studieintresserade"
- Skolvärlden AB, 1968, "Långläxa, beting, specialarbete", Stockholm.
- Sydsvenska Dagbladet, 1968–10–03, "Klagomål på gymnastiken på Lunds Katedralskola".
- Svenska Dagbladet, 1969–09–06, "Palme fick inviga skolan två gånger"
- Svenska Dagbladet, 2004, "Året då det mesta sägs ha hänt",
<http://www.svd.se/aret-da-det-mesta-sags-ha-hant> (hämtad 2016–03–11).

Litteratur

- Ambjörnsson, Ronny, 2012, *Ellen Key. En europeisk intellektuell*, Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Anderberg, Rudolf, 1931, *Psykologiska problem och pedagogiska reformtänkar*: J. A. Lindblads förlag, Uppsala.
- Andrae Annika, 1970, *Attityder till de senaste skolreformerna bland lärare på grundskolans högstadium, gymnasiet och fackskolan. En kartläggning av forskning inom*

- området på uppdrag av Lärarnas riksförbund. Pedagogiska institutionen Göteborgs universitet.
- Bauman, Zygmunt, 1997, *Vi vantrivs i det postmoderna*, Uddevalla.
- Bergstedt, Bosse & Herbert, Anna (2011), *Pedagogik för förändring: frihet, jämlikhet, demokrati*, Lund, Studentlitteratur.
- Berman, Marshall, 1987, *Allt som är fast förflyktigas: modernism och modernitet*. Lund
- Berntson, Lennart & Nordin, Svante, 2013, "Arvet efter 1869. Förändring i det intellektuella landskapet mellan 1968 och 2012", i Berntson, Lennart & Nordin, Svante *Arvet efter 1968*. Media-Tryck, Lund.
- Bertilsson, Emil, 2015, "Läraryrket" i Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes (red), *Utbildningshistoria*, Studentlitteratur, Lund.
- Broady, Donald, 1981, *Den dolda läroplanen*, Stockholm: Symposium Bokförlag.
- Burman, Anders, 2011, "Habermas, det postmoderna och upplysningens kritik" i Sven – Olof Wallenstein (red) *Svar på frågan: Vad var det postmoderna?*, Stockholm.
- Burman, Anders, 2014, *Pedagogikens idéhistoria*, Lund Studentlitteratur.
- Dahllöf Urban, 1971, *Svensk utbildningsplanering under 25 år*, Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, Urban, Zetterlind, Sven & Öberg, Henning, 1965, *Gymnasiet och fackskolan*, Svenska Bokförlaget/Bonniers, Stockholm.
- Dewey, J., 1999, *Demokrati och utbildning*, Göteborg: Daidalos.
- Ekholm, Gulli, 1985, *Katedralskolan i Lund 1085–1985. Jubileumshistorik*, Föreningen gamla Lund
- Giddens Anthony, 1996, *Modernitetens följder*, Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, Anthony, 1999, *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*, Daidalos.
- Hargreaves, Andy, 1998, *Läraren i det postmoderna samhället*, Lund.
- Hartman Sven, 2014, *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Stockholm, Natur & Kultur.
- Hartman, S., Lundgren, U. P. & R. M. Hartman, 2004, *John Dewey. Individ, skola och samhälle*. Stockholm.
- Heidegren, C-G & Karlsohn, T., 2014. "On Humboldtian and Contemporary Notions of the Academic Lecture", Peter Josephson, Thomas Karlsohn & Johan Östling (red), *The Humboldtian Tradition. Origins and Legacies*, Leiden: Brill Academic Publishers (BRILL).

- Helén, Gunnar, 1991, *Alltför många jag*, Uddevalla.
- Husén, Lennart & Rudvall, Göte, 1958, *Enhetsskola – mångfaldsskola*, Stockholm.
- Husén, Torsten, 2002, "Begåvningsreserven då och nu" i *Pedagogisk forskning*, Stockholms universitet.
- Håkansson, Peter & Nilsson, Anders, 2013, "Yrkesutbildningen och den ekonomiska historien", i *Yrkesutbildningens formering i Sverige*, Håkansson, Peter & Nilsson, Anders (red), Nordica Academic Press, Lund.
- Isling, Åke, 1997, *DAKS, Föreningen för en demokratiserande och aktiverande skola, 10 år spelade i minnen och dokument*, Malmö.
- Jamesson, Fredric, 2011, "Modernitet och postmodernitet" i Sven-Olof Wallenstein (red) *Svar på frågan: Vad var det postmoderna?*, Stockholm.
- Johansson, Roger, 2001, *Kampen om historien Ådalen 1931 – Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931-2000*, Stockholm: Hjalmarsson & Högberg.
- Karlsson, Lars, 1998, Leka, lära, öva, arbeta, verkskapa, Elsa Köhler en österrikisk aktivitetspedagog i Sverige, Lund, Lund University Press.
- Key, E., 1996. *Barnets århundrade*, Stockholm. Informationsförlaget.
- Kristenson, Hjärdi 2005, *Skolhuset. Idé och form*. Signum, Lund 2005.
- Kroksmark, Tomas, 1994, *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*, Göteborg: Daidalos.
- Kåhre, Katarina, 2001, *Läromedel och metoder*, examensarbete i tyska, Linköpings universitet.
- Landstinget i Jönköpings län, *Landstingets förtroendemannaregister – Förteckning över ledamöter och suppleanter i Jönköpings läns landsting, 1967, 1968, 1970, 1971, 1971–73 och 1974–76*.
- Larsson, Esbjörn, 2014, *En lycklig Mechansim. Olika aspekter av växelundervisningen som en del av 1800-talets utbildningsrevolution*. Uppsala. Swedish Science press.
- Larsson, Esbjörn och Prytz, Johan, 2012., "Läroverk och gymnasieskola" i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red), *Utbildningshistoria*, Studentlitteratur.
- Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes (red.), 2019, *Utbildningshistoria: en introduktion*, Studentlitteratur.
- Larsson, Ulf, 2003, *Olof Palme och utbildningspolitiken*, Stockholm.
- Liberg, C., 2014, "Att vara lärare – den didaktiska reliefen" i i Lundgren U. P. Säljö R. Caroline Liberg (red), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*, Stockholm: Natur & Kultur

- Liedman, Sven Eric, 1997, *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm.
- Lund Nilsson, Fay & Westberg, Johannes, 2015, "Utbildning och ekonomi" i Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes (red) i *Utbildningshistoria*, Lund, Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P, 2014, "Läroplansteori och didaktik – framväxten av två centrala områden"
- Lundgren, U. P, 1996, "Förord" i E. Key, *Barnets århundrade*, Stockholm: Informationsförlaget.
- Lundgren, U. P, 2014(a). "The Pedagogy of Hilda Taba and the Progressive Movement och Education" i Andreas Nordin & Daniel Sundberg (red), *Transnational Policy Flows in European Education*, Oxford.
- Lundgren, U. P. 2014 (b). "En gemensam skola – utbildning blir en nödvändighet för alla" i Lundgren U. P. Säljö R. Caroline Liberg (red), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundgren, U. P. 2014 (c). "Den moderna skolan blir till" i Lundgren U. P. Säljö R. Caroline Liberg (red), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundgren, U. P. 2014 (d). "Läroplansteori och didaktik – framväxten av två centrala områden" i Lundgren U. P. Säljö R. Caroline Liberg (red), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundgren, U. P. 2014 (e). "En utbildning för alla" i Lundgren U. P. Säljö R. Caroline Liberg (red), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundgren, U.P. 2014 (f). "Teknik för pedagogik och pedagogik som teknik: Såsom i en spegel" i Lantz-Andersson A. & Säljö R., *Lärare i den uppkopplade skolan*, Malmö: Gleerups.
- Lundgren, U. P. & Säljö, R., 2014, "Skolans tidiga historia och utveckling" i U. P. Lundgren, R. Säljö. C. Liberg (red), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Lyotard, Jean-Francois, 2011, "Kvickt appendix till frågan om det postmoderna" i Sven-Olof Wallenstein (red) *Svar på frågan: Vad var det postmoderna?* Stockholm.
- Makropoulos, Michael, 2012, *Crisis and contingency: Two categories of the discourse of classical Modernity*, Berlin.
- Marklund, Sixten, 1985, *Från reform till reform. Skolsverige, 1950–1975, Differentieringsfrågan*, Stockholm.

- Marklund Sixten, 1968, *Gymnasiet– skola i förvandling*, Bonniers, Stockholm.
- Marklund, Sixten, 1968, *Skolan förr och nu*, Liber, Stockholm.
- Marklund, Sixten, 1968, *Skola i förvandling*, Bonniers, Stockholm.
- Marklund, Sixten, 1982, *Från Visbykompromissen till SIA*, Skolöverstyrelsen och Liber, Stockholm.
- Nilsson, Anders, 2013, "Yrkesutbildningens utveckling 1940–1975", i *Yrkesutbildningens formering i Sverige*, Håkansson, Peter & Nilsson, Anders (red), Nordica Academic Press, Lund.
- Nilsson, Jan Olof & Myrdal, Alva, 1994: *En virvel i den moderna strömmen*, Stockholm/Stehag.
- Nordin, Svante, 2013 (a), 1968–1989 och efteråt, i Berntson, Lennart & Nordin, Svante *Arvet efter 1968. Arvet efter 1968*. Media-Tryck, Lund 2013.
- Nordin, Svante, 2013 (b), 1968-vänstern och det marxistiska arvet, i Berntson, Lennart & Nordin, Svante *Arvet efter 1968. Arvet efter 1968*. Media-Tryck, Lund.
- Nyman, Svante, 1942, *Begåvningarna och samhället*, Gleerups, Lund.
- Nordin, A, 2014, "Europeanisation in National Education Reforms: horizontal and vertical translations" I i Andreas Nordin & Daniel Sundberg (red), *Transnational Policy Flows in European Education*, Oxford.
- Nordin A & Sundberg D, 2014, "The making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field" i Andreas Nordin & Daniel Sundberg (red), *Transnational Policy Flows in European Education*, Oxford.
- Olausson, Lennart, 2014, "Vid slutet av det moderna genombrottet", Johansson, Roger, Larsson, Göran (red) *Malmö 1914 – en stad inför språnget till det moderna*. Mezzo Media AB: Malmö.
- Orring, Jonas, 1957, *Grundskola och fackskolor*, Stockholm.
- Qvist, Per Olov, 1995, *Folkhemmets bilder*. Lund: Arkiv förlag
- Richardson, Gunnar, 2010, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, Studentlitteratur, Lund.
- Richardson Gunnar & Siöo Margareta, (1970), *Gymnasiets nya arbetsformer*, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Rimm Stefan, 2015, "Den lärda skolan" i Esbjörn Larssons & Johannes Westbergs *Utbildningshistoria*, Lund.
- Rosa, Hartmut, 2014, *Acceleration, modernitet och identitet*, Göteborg.
- Rosengren, Henrik & Östling Johan, 2007, *Med livet som insats. Biografen som humanistisk genre*. Lund.

- Ross, Kristin, 1999, *Fast Cars, Clean Bodies. Decolonization and the Reordering of French Culture*, The MIT Press: US and UK
- Rousseau, Jean Jaques, 1777, *Emile eller om uppfostran*, del 1, övers. C. A. Fahlstedt i bearbetning av Inga-Britt Hansson, Göteborg: Stegelands.
- SCB, 1971, Statistisk årsbok, *Sveriges officiella statistik, Historisk statistik för Sverige*, del 1. Befolkning Stockholm.
- Schön, Lennart, 2007, *En modern svensk historia – Tillväxt och omvandling under två sekel*, Stockholm.
- Sjövall, Birger, 1937, "Till hundraårsminnet, Lunds Katedralskola 1837–1857 i J. Mjöbergers *Ur lunds Katedralskolas historia*, Gleerup, Lund.
- Sommer, Ingrid, 2006, *Funkis, stilen som byggde Sverige*, Stockholm 2006.
- Stafseng, O., 1996, "Ellen Key som samhällsvetenskaplig klassiker - en introduktion" i Ellen Key, *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Stenlås, N., 2011, "Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier" i Arbetsliv och arbetsmarknad årgång 17, nr 4.
- Stensmo, Christer, 2007, *Pedagogisk filosofi*, Studentlitteratur, Lund.
- Säljö, Roger, 2011, "Lärande och lärandemiljöer" i Hansén Sven-Erik & Forsman Liselotte (red), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*, Studentlitteratur, Lund.
- Säljö, R., 2014, "Den lärande människan – teoretiska traditioner" i Lundgren U. P. Säljö R. Caroline Liberg (red), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Wiklund, Martin, 2006, *I det modernas landskap*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion: Stockholm/Stehag
- Wittrock, Jon, 2014, "Social acceleration och rasande stillestånd" i Hartmut Rosa Acceleration, modernitet och identitet, Göteborg.
- Zander, Ulf, F, 2001, *Fornstora dagar, moderna tider – Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskiftet till sekelskifte*, 2001.
- Östberg, Kjell, 2002, *1968, när allting var i rörelse*, Bokförlaget Prisma.
- Östlund, Hans-Erik, 1992, *Skolskjuts*, Stockholm.

APPENDIX

Intervju med Berit Kristensson

2014-09-11

Du har redan börjat att berätta om din tid på Katedralskolan men vi kan komma tillbaka till det sedan. Nu tänkte jag att du kan berätta om ditt lärarliv i stora drag.

Vill du veta min bakgrund som lärare?

Ja.

Jag började som folkskollärare här i Lund 1951, då kom jag hit och gick två år på seminariet här i Lund. Sedan fortsatte jag att läsa på universitet. Och jobbade sedan som lärare i Gyllebo på Österlen i ett år; det var en liten station där, Östra Vemmerlöv hette det egentligen. Därefter var jag tre år i Malmö och sedan kom jag till Katedralskolan. Det var i samband med den här omändringen av grundskolan. Så det var högstadiet på Katedralskolan och då kom jag dit till en sjua. Då skulle de ha en folkskollärare med magisterexamen och då passade jag in där.

Och det var...?

1960, och sedan var jag kvar där till min pensionering, 1997, tror jag det var.

Och vilka var dina ämnen?

Jag hade historia, geografi och samhällskunskap. Det var ju historia och geografi från början men sedan kom samhällskunskap in och då fick jag läsa till samhällskunskap, nationalekonomi och statskunskap. Men när jag kom till Katte hade jag min folkskollärarexamen och det passade in ända fram till nian. Så jag undervisade i stort sett i alla ämnen utom språk: matematik, kristendomskunskap, biologi – ja, allt utom språk och idrott.

Och du är född och uppväxt, inte här i Lund?

Nä, jag är född i Västerås. Tog studenten där på Västerås högre allmänna läroverk. Idag heter det Rudbeckianska.

Sveriges äldsta gymnasieskola?

Just det, precis, och när jag kom hit så skulle jag skryta med att jag hade gått på Sveriges äldsta gymnasieskola, men här i Lund sa de att Katedralskolan var äldst; Nordens äldsta. Men Västerås var Sveriges äldsta. Man räknade inte med Danmark – inte i Västerås i alla fall.

Då kom du till Lund för att studera på seminariet, 1951?

Ja, det var intagning i en vecka, olika bitar. Jag fick undervisa en dag, man fick visa att man kunde sjunga, slöjd och så vidare. Det varade i en vecka och så blev man bedömd efter intagningen och betygen. Då var vi 130 kvinnliga elever och de tog in 30. Sedan var det en klass med pojkar och de var betydligt färre på den tiden också.

Sedan läste jag och sedan kom jag till Katte, och efter att ha varit ett år på grundskolan ville rektorn där att jag skulle undervisa på gymnasiet. Så då undervisade jag på både grundskolan och gymnasiet. Det var 1961, och då hade jag fr. o. m åttan – det var den sju som jag hade börjat med – så hade jag gymnasiet, reallinjen och latinlinjen. Då fanns det väldigt många timmar historia, på den tiden, det var ett stort ämne på gymnasiet och då kunde man ha fem timmar i veckan, bara i historia. Det var bra tjänster på det sättet.

Och om vi tittar på 60-talet, det är ju där som jag har mitt fokus, med de läroplaner som sjösattes 1966 och 1971. Vad tar du med dig för minnen från den tidsperioden?

Ja, det som var intressant var att lärarna inte kunde strejka på den tiden, men vi fick strejkrätt under 60-talet. Det blev strejk 1966 och den första skola som blev uttagen i strejk var Katedralskolan. Det var tre skolor i landet och rektorn tyckte att det var förfärligt.

Hur uppfattade ni som var lärare den här strejken?

Ja, vi hade precis blivit fackligt medvetna och vi tyckte att det var helt okey. Det var den första strejken som jag var med om och i samband med det så minns jag att Carl Bildt – han var elev på gymnasiet i Göteborg, Hvitfeldtska, tror jag – sa att här ska vi ordna allt själva, vi behöver inga lärare. Det var en av de skolor som strejkade.

På Katedralskolan gick det ganska lugnt till, tror jag, och jag kan inte tänka mig att vi fick så stora vinster av det utan det var mer en markering. Folk tyckte att det var ganska förfärligt att lärarna kunde strejka.

Vad var det som ni var missnöjda med?

Ja, det var omställningen av skolan och så var det naturligtvis lönerna

Hur klarade eleverna det här som vi idag skulle beskriva som lärlösa lektioner?

Jag tror att de gjorde precis så som Carl Bildt sa i Göteborg, de gick till klassrummen och försökte själva hålla lektioner men efter ett tag så gick det inte så bra. Jag kommer inte håg hur lång tid strejken varade, men det var i alla fall några veckor.

Och detta var i samband med att nya läroplanen skulle sjösättas.

Ja. Sedan undersökte man där här med nya ämnen. Kristendomskunskap skulle ersättas med religionskunskap. I början när jag kom till Katedralskolan så hade jag också kristendomskunskap, och första året när jag var där så hade rektorn glömt bort kristendomsundervisningen på schemat. Det brukade prästerna ha här i Lund. Då fick de ändra schemat så han la all kristendomsundervisning på lördag eftermiddag. Då kom de här prästerna hit och höll sin undervisning. Jag var också med där eftersom jag hade kristendom. Så vi hade eleverna på lördag eftermiddag och de hade dessförinnan varit och sparat fotboll, de hade haft idrott och de kom svettiga och var inte så intresserade av kristendom. Det var högstadiel elever. Sedan gick det ut en enkät om att man skulle slopa kristendomskunskap och man ville ha något som ersatte det här – det kom ju att bli religionskunskap.

Det var ju en av de stora diskussionerna och inte minst i förarbetena till 1965 års läroplan.

Jo, fick gick ut och knackade dörr och frågade vad de ville ha.

Här i Lund?

Jo, det kom jag ihåg. Det blev i alla fall så småningom religionskunskap av det, men jag undervisade aldrig i det utan efter mitt första år på Katedralskolan fick jag mina ämnen: historia och geografi.

Så under några år undervisade du både på högstadiet och gymnasiet?

Det var under några år, kommer inte hur länge men det var fram emot 70-talet. Man kunde ha dem från sjuan ändå upp till sista ringen. Det var trevligt, att man kunde ha dem så länge.

Då har du lärt känna många rätt väl och tänk vad det händer mycket på sex år.

Ja, de mognar till fantastiskt under gymnasiet. Sedan var det så att Lund fick ta elever från landsbygden runtomkring; Staffanstorp, Kävlinge o s v. De placerades i regel på Katedralskolan och det var en elev som sa: "Hur kommer det sig att det går så mycket bönder på den här skolan?"

Jag tror att det var 1970 som det blev obligatoriskt att ha högstadium i kommunerna.

Realen fasades ut och jag tror att de sista tog realen 1971 eller 1972.

På Katte tror jag att det fasades ut 1960; det året som jag kom till Katte.

En del hade redan börjat på 50-talet med det som hette försöksverksamheten. Göte Rudvall hade t. ex. börjat med en sådan i Österåker, och en del var förberedda att sätta igång med grundskolan; andra var det inte.

Under de åren förändrades det ifrån att seminariet i Lund flyttades till högskolan i Malmö, och där tror jag att Göte Rudvall var med från början. Det var ju så att på Katedralskolan hade man ju också övningsskola på det sättet att man utbildade nya lärare. De lärare som var anställda på Katedralskolan var då handledare för nya lärare. Det där pågick då fram till att högskolan

kom till men i stort sett hade vi samma system; vi undervisade blivande lärare även i fortsättningen men det var lite annorlunda upplagt.

Var du inblandad i båda, dels som övningsskola och dels det nya?

Ja, från början. Det ingick i den tjänsten och då kom jag ihåg att min första lärarkandidat var en docent från universitetet, Gemsell hette han, och det kändes ganska konstigt. Jag var ganska ny då. Det måste ha varit 1961, tror jag, när jag hade gymnasiet också. Gemsell, jag tror att han är död nu; han var duktig sångare också. Han var anställd här på universitetet. Anledningen till det var att universitetslärarna skulle bli lektorer på universitetet och för att få de tjänsterna var de tvungna att gå den här handledarutbildningen; den där praktiska utbildningen. Jag tror att det var det året som det kom en hel grupp lärarkandidater från universitet till oss. På den tiden var det väldigt många som sökte de här tjänsterna på universitet så i ett par omgångar i början av 60-talet kom det väldigt många till oss. Det var en hel del förändringar. Lärarhögskolan i Malmö var upplagt på ett litet annorlunda sätt så det blev lite konstigt med de gamla handledarna på Katedralskolan med de nya på lärarhögskolan i Malmö. De hade ett annat upplägg och hade nya idéer och skulle omändra en hel del.

Vad var det för förändringar då?

När jag kom till Katedralskolan på 60-talet var det väldigt många äldre lärare som hade kört sina ämnen under många år så de var inte särskilt benägna att ändra någonting. De var världsbäst och många hade varit lärare på universitetet så de tyckte att de stod över allting.

Inklusive lärarhögskolan i Malmö och dess nya idéer?

Precis.

Det var också en av mina frågor: hur uppfattade du Katedralskolan när du kom dit 1960?

När jag kom det var det den gamla stilen men jag var ganska van vid det från min gymnasietid i Västerås. Det var samma typ av lärare då många hade varit på Uppsala universitet och hade hela tiden kopplingar dit. Det var ganska

liten skillnad när man kom till Katedralskolan. Många yngre reagerade men jag tyckte att jag föll in i samma stil som jag hade varit van vid, men det var många lärare som... Jag och Stig Andersson, som senare blev rektor, talade om det här och då sa han:

”Det fanns många Caligula-typer som han tyckte var ganska besvärliga som lärare och jag tror att han kom fram till sju sådana Caligula-typer”.

Men sedan var jag på en resa tillsammans med andra lärare från Lund och talade vi om det här. De hade också uppfattningen att det hade varit en väldigt hård disciplin, men när jag talade med Stig Andersson, som också hade gått på skolan som elev, så sa han att det var kanske så men de var ofta rättvisa men hårda. Han tyckte att det uppvägde; det gav också väldigt goda resultat. Det fanns lärare som hade gått till överdrift med disciplinen högt och det vet jag att det var under ett antal år.

När jag kom till Katedralskolan var det rektor Bjerre som var rektor och han hade varit rektor i ganska många år och det var en otroligt duktig rektor. Otroligt vänlig men sträng mot elever men vänlig mot sin lärarpersonal faktiskt. När han blev pensionerad så ersattes han av Stig Andersson som då kom från Lärarhögskolan i Malmö och han var docent i kemi. Bjerre hade varit docent i tyska så det var lite klass på rektorerna.

Det måste man säga. Finns han kvar i livet, Stig Andersson?

Nä, han dog för ett par år sedan. Det första han ändrade på Katedralskolan var att vi lärare fick dricka kaffe på skolan. Det hade vi inte fått göra tidigare. När jag kom till Katedralskolan sa rektor Bjerre att ”här skall inte lukta kaffe på den här skolan”. Så vi gick gå till ett kafé som låg tvärs över gatan och där fick vi dricka kaffe om vi ville men inte på skolan. Det här med att lukta kaffe eller matos var väldigt fult på den tiden. En gång på året fick vi dricka kaffe och det var på luciadagen. Då tog de in stora kaffekokare och vi fick dricka kaffe.

Vilket år kom Stig och blev rektor?

Jag tror att det var 67 eller 68. Då införde han att vi fick dricka kaffe.

Hur upplevde ni det?

Det tyckte vi var härligt!

En stor frihet.

Mm. När jag kom till skolan hade man ett kollegierum som var ganska stort och sedan ett mindre kollegierum som var en liten del av en tillbyggnad, kan man säga, på baksidan av kollegierummet. Men dit fick bara de gå som var speciellt utsedda och dit fick inte de yngre gå och framförallt inte kvinnor. Det var inte många kvinnor på den tiden på Katedralskolan, bars ett fåtal. Det kollegierummet fick man bara, sa man, gå om man rökte cigarr eller tjänade 50 000 om året, och det var lektorerna som fick gå dit, och då kunde de röka cigarrer där inne.

Och det var när du kom till skolan?

Jo, och jag råkade nämligen gå in där när jag precis hade kommit till Katedralskolan. Jag visste inte om de där och då sa de till mig ”att här fick bara de som rökte cigarr och tjänade 50 000 om året”, och det gjorde jag ju inte och då kunde jag inte vara där. Kvinnorna var ganska få så vi bildade en grupp för oss själva och gick hem till varandra och hade lite trevliga samtal och sån't för att då kompensera det här väldigt manliga. Till det här kollegierummet fanns bara en toalett och det var för män, inte för kvinnor, utan vi fick gå upp på tredje våningen, där det fanns en toalett för kvinnor.

Hur kände du då för den här uppdelningen?

Ja, det var en kvinnlig lektor i spanska; en väldigt frappant och vacker kvinna. Hon sa ”att nu har vi så många kvinnor här som är gravida och de ska inte behöva springa upp till tredje våningen utan vi ska öppna den här toaletten. Då fanns det fyra toaletter där ner och ingen för kvinnor, men då delades det upp.

När i tiden är vi då?

Ja, då är vi ungefär i mitten av 60-talet så det började lättas upp då lite grann.

Ett större mått av frihet och kanske också rättvisa.

Det var väl det att de var ovana vid kvinnor och man tänkte inte riktigt på det sättet; ingen jämställdhet på det viset.

Hur uppfattade du eleverna, alltså elevunderlaget, när du kom till Katedralskolan i början av 60-talet?

När jag kom och fick den här sjuan, var det elever som kom utifrån landsbygden, nästan alla, och de hade kommit in som reserver. Så det var en reservklass, kan man säga.

Och den fick du som nyanställd

Det fick jag då. Jag har följt dem lite granna och det gick väldigt bra för de här eleverna. De fanns lite här och var i stan de här eleverna, men det inga problem med eleverna på den tiden. De var vänliga och välanpassade och skötte sina läxor.

Och de elever som gick på gymnasiet i början av 60-talet?

Jag upplevde aldrig att det var några problem på skolan under min tid. Det var en väldigt bra tid som lärare på Katedralskolan.

Gymnasiet växte mycket, både i landet och på Katedralskolan. Märkte du någon förändring?

Ja, på 70-talet var det ungefär 65 % av eleverna som gick på gymnasiet i Lund. Sedan skulle alla komma in och vi hade både 3- och 2-åriga linjer, och där fanns en skillnad när det gäller betyg och så. Vi hade ekonomiskt program som var 2-årigt. Då hade man ändrat Parkskolan så att den kom att tillhöra Katedralskolan också. Där hade man de här 2-åriga linjerna som ekonomiprogrammet.

Fanns det andra 2-åriga linjer också?

Ja. Sen så småningom fick vi yrkeslinjer och de placerades på Verdexa, alltså det som ligger nere vid Södertull, det som sedan blev Systembolaget. Nu vet jag inte vad det är för något. Verdexa hette det på den tiden för det var bolag

för Volvobilar. Där hade vi yrkeselever och de var bilmekaniker, målare och det var något ytterligare men jag undervisade aldrig på de linjerna.

Men de 2- och 3-åriga linjerna var åtskilda?

Ja, och det där vållade åtskilliga problem för bland de lärare som var anställda på de 2-åriga linjerna var ju en hel del lärare som var kontorslärare som hade en annan typ av utbildning. De kände sig förbisedda och det där hängde kvar många år ända tills man flyttade Parkskolans elever till Vipeholm men det var efter min tid. Det var motsättningar och då försökte man åstadkomma något genom att alla lärare som var Katedralskolan skulle undervisa i alla fall en timme på Parkskolan, så då skulle man ha en timme med någon klass där med de 2-åriga linjerna.

Och då är vi framme på 70-talet?

Ja.

När du då kom till Katedralskolan. Hur uppfattade du undervisningssättet?

Ja, det var ju väldigt traditionellt. Man hade sin lärobok, gick genom den, man undervisade ett visst avsnitt och sedan förhörde man eleverna på det följande gång. Sedan gick man i tur och ordning efter de här arbetsböckerna man hade, och så antecknade man om eleverna kunde sin läxa eller inte. Det var inte så mycket diskussion utan mer inläring av fakta. Och så försökte man också berätta lite eget stoff så att det blev lite mer levande för eleverna men det byggde väldigt mycket på läroböckerna. Jag kom ihåg att vi skaffade bandspelare och vi skaffade ljudbildband men den lektorn som fanns i historia just då tyckte att det var hemskt att man skulle behöva sådana hjälpmedel utan man skulle kunna tala fritt och berätta på egen hand. Kartor tyckte han också var hemskt.

Vad tänkte du om det?

Jag hade ju varit van vid folkskolan och undervisningen där så jag begärde dessa hjälpmedel både kartor och ljudbildband, lite för att lätta upp undervisningen. Han tyckte att det var hemskt att behöva lägga pengar på det; han var ansvarig för inköp av läromedel.

Men ni fick köpa in?

Mm, det blev så.

Det är jätteintressant.

Så vi hade några sådana bandspelare då som stod i ett rum för sig och man fick bära dem mellan klassrummen. Klassrummen var ju ordnade på det sättet att eleverna hade sitt eget klassrum så att lärarna fick gå mellan dem. Det fanns inte några institutioner på den tiden utan varje klass hade sitt eget.

Även på gymnasiet?

Ja, och även uppe på vindsvåningen fanns det klassrum och där hade man de mindre klasserna. Det var ofta latinklasser som inte var så många; de var kanske högst tio stycken. De satt där uppe i de små klassrummen där uppe och de kunde inte gå ner på rasterna till skolgården, det var fyra trappor ner utan de hade en egen lite paviljong uppe på taket. Där kunde de gå ut på rasterna, de skulle ut och vädra sig.

När förändrades detta att man övergav fasta klassrum?

Ja, så småningom skulle man ha institutioner. Kommer inte ihåg när det var men det var nog på 70-talet. Då skulle man ha en institution för historia, en för svenska, en för engelska och så vidare. Alltså de naturvetenskapliga ämnena hade haft det tidigare så nu fick alla liknande.

Och det medförde att eleverna inte längre hade fasta klassrum utan undervisning i anslutning till respektive institution?

Ja, de fick gå runt. På den tiden fanns det raster så att eleverna skulle hinna med att gå runt de olika klassrummen, t ex de som gick på Parkskolan hade också en del ämne på Katedralskolan och de måste ju gå mellan Parkskolan och Katte. Så då hade man tiominutersraster och då ringde man två gånger ut och två gånger in så att eleverna skulle hinna in i klassrummet.

Du nämnde att undervisningen var läroboksstyrd och lärarstyrd. Upplevde du att undervisningen förändrades på 60-talet?

Ja, det gjorde det. Jag upplevde att lärarna var ganska kunniga och om man inte var det så blev eleverna irriterade; åtminstone i historia skulle man kunna berätta för eleverna. Då var det stor skillnad på eleverna och de som gick 3-åriga kunde sitta och lyssna på lärarna en hel timme utan att tappa koncentrationen. Hade man elever på 2-åriga så klarade de inte av det mer än tio minuter, sedan såg man att blicken började bli glasartad och orkade de inte mer. Då fick man försöka att hitta andra modeller, att de fick arbeta på egen hand och så. Det kom in efter hand när man hade alla elever på gymnasiet. De kunde inte fokusera på samma sätt som de hade gjort tidigare. Man hade ju kört elever som inte hängde med och det gjorde man ju utan att det var några större problem från skolans sida, i alla fall. Jag minns i början när de tog in alla elever, då hade jag en klass som var på 30 elever och efter första året hade man kört så att det bara var sju elever kvar. Det här måste ha varit före 1967 för då sa rektor Bjerre att nu har vi nästan privatundervisning i den här klassen.

Då var det ändå en 3-årig för de 2-åriga fanns inte då?

Ja, då var det bara sju stycken kvar.

Vad var det då som gjorde att de körde?

Dels var det de här gamla lärarna som ställde höga krav och det var nog mest i språken och i matematik och i fysik. De klarade inte av de här kraven. De första åren som jag var på Katedralskolan var det i stort sett samma lärare där som på Spyken därför att de kunde ha tjänst på Katte och de som var lektorer hade åtta undervisningstimmar per vecka och så kunde de också ha tjänst på Spyken ett antal timmar.

Utöver din heltidstjänst på Katte?

Ja, men på Spyken var det lite mer liberala idéer, kan man säga. Ofta gick eleverna över från Katte till Spyken om de inte klarade sig och så fick de prova en gång till där.

Ibland för lärare?

Ja, precis.

Har du någon uppfattning om att undervisningen förändrades på något annat sätt?

Ja, under den tiden som rektor Bjerre var kvar på skolan och det var fram till 1967 så förändrades det inte så mycket mer än att det blev högstadium i stället för realskolan, men sedan när Stig Andersson blev rektor då ändrades mycket på olika sätt. Och efter några år hade man stora problem och särskilt på reallinjen för eleverna klarade inte av matte och fysik där. Då kom Stig Andersson på en smart idé att man skulle kombinera en linje som var både humanistisk och samhällsvetenskaplig och den kunde bli ersättning för de elever som inte klarade av naturvetenskapen. Så det inrättades en klass för dem som var kom från naturvetenskap. Det var väldigt många elever som var begåvade men hade specialintressen. De spelade och sjöng och var intresserade av idrott och sådant. Så det tog mycket tid från skolan och den här linjen var lite enklare matematik och det var lite andra infallsvinklar. Jag var med och fick sköta de här eleverna så att de kom fram till studentexamen. Det var populärt bland föräldrar som tyckte att det var om eleverna fick lämna skolan för de ville att eleverna skulle gå kvar på skolan och accepterade gärna den här kombinationen. Det visade sig att de här eleverna sedan klarade sig väldigt bra.

Hur uppfattade du själv det?

Jag tyckte att det var en väldigt bra kombination. Det här höll på i ett antal år men det kostade extra pengar. Sedan kom Spyken också på att det här var en bra modell och de ville också ha något liknande men då sa man ifrån från Skolkontoret: Nej, det här blir för dyrt! Så det slutade man med.

Även på Katte?

Ja, men det tog många år innan det var slut och vi är nog förbi 70-talet.

Jag har tittat mycket på de här två läroplanerna som sjuöattes 1966 och 1971. Det jag har studerat är det här med självständighet som man betonar

starkt och i viss mån i kontrast till den lärarstyrda undervisning som du tidigare beskrev. Har du några minnen kring det här med självständighet?

Det började med att man gav eleverna uppgifter som de sedan kom och redovisade antingen muntligt eller skriftligt. På så sätt la man om undervisningen och biblioteken utvidgades också. Man arbetade mer med biblioteken i samband med undervisningen. Eleverna fick gå och söka uppgifter och information på biblioteken eller ibland ute på stan.

När började du med detta?

Det var ganska meddetsamma och det var faktiskt ganska trevligt

Hur kunde uppgifterna se ut?

På 60-talet (?) kom också samhällskunskapen in och det var ett trevligt ämne och jag undervisade i det också. Där hade vi mycket samarbete ute på stan och i kommunala sammanhang på olika institutioner. Vi kunde t.ex. gå på kommunfullmäktige. Man kunde ge olika uppgifter där i samhällskunskapen. I historia var det ju lätt att ge uppgifter i biblioteket.

Så biblioteket var tidigare litet eller obefintligt?

Ja, det fanns ett bibliotek

Finns det någon annan förklaring?

Antagligen hade de kommit från grundskolor som inte stämde överens med kraven som man hade på gymnasiet. Det är ju lite så idag också, att det är glapp emellan. På den tiden var det så att man inte brydde sig så mycket om det sociala; hur elever kände och tänkte utan man bara körde dem direkt av. Sedan fick de tentera på sommaren och gick inte det så var det ingen som tog hänsyn till vad som sedan hände med dem.

Kan det rentav ha varit en kvalitetsstämpel, alla klarar inte av att gå på den här skolan?

Det kan man nog säga. Idag är det tvärtom. Man kan säga så här: många elever klarade inte av Katedralskolan och då fick de gå till Spyken och där var det lite enklare

Intervju med Gunnar Hillerdal

2012-02-18. Kompletterad: 2014-02-17

Din bakgrund?

Jag är född och uppvuxen i Spenshult, där min pappa var chef i 33 år⁵⁸³. Det kom att innebära att jag tog min studentexamen i Halmstad 1942, under brinnande världskrig. Därefter började jag läsa in kemi och matematik i avsikt att söka läkarutbildning. Men efter militärtjänstgöring som sjukvårdare, ändrade jag mina ambitioner och började läsa in en fil.kand. och senare en teol. kand.-examen 1949 och teol.lic.-examen 1951 i Lund. Med detta i botten kunde jag sedan doktorera i systematisk teologi, 1954.

Från min tid i Lund har jag härliga minnen. Jag börja med att säga att något som verkligen kom att prägla mig och mitt ledarskap var att jag blev vald till Studentkårens ordförande ett karnevalsår och fick ta hand om trevligt folk och lite tokar men framförallt fick jag ansvaret för ekonomin. Då skulle man ha pengar till karnevalen och jag fullföljde en tradition då jag skaffade en bok över människors inkomster i staden. Sedan gick jag en god vän till mig till de rikaste personerna och de som var intresserade fick skriva på ett papper, där de stod "att härmed garanterar jag ett eventuellt underskott i karnevalen med ett visst antal kronor". Jag fick ihop 31 000 kronor. Sedan gick vi till Skandinaviska enskilda banken och belånade denna summa och fick 20 000. Överhuvudtaget fick jag lära mig ledarskap på olika plan när jag var Studentkårens ordförande.

⁵⁸³ Gunnars fru Inger Hillerdal har lagt till följande kring uppväxten: Det intressanta kring Gunnar tycker jag ligger i hans uppväxt, familjen och den miljön som ett Sanatorium innebar. Trycket att lyckas var stort, far var läkare och två syskon som också valde den yrkesbanan. Men läkare kunde han inte bli eftersom han inte tålde blod och sprutor. Varför det blev teologi har jag aldrig riktigt förstått, han prästvigdes ju också trots att han inte gick den s.k. praktiken. Sen blev ju hans fortsatta liv mycket av skribentens och forskarens. Han skrev otaliga recensioner, debattartiklar och en del läroböcker innan han började skriva böcker kring Jesusgestalten, lärjungarna m.m. Vad han på senare tid, delvis efter pensioneringen gav ut, var ju böcker som handlade om människors andliga upplevelser. Han fick otaliga brev efter upprop i pressen. Som jag upplevde det sedan vi gift oss 1981 var att han blev många människors själasörjare - brev och telefonsamtal blev det många. (e-mail, Inger Hillerdal, 2014-02-18).

En dag ringde polisen och sa att två studenter är sedan 14 dagar försvunna och vi vet inte var de är och vi måste underrätta dig. Jag sa att jag ville bli underrättad och efter någon vecka hittade polisen dem i Berlin, där de var häktade, inte för homosexualitet men för misstänkt homosexualitet. Det kom att prägla mitt liva ganska mycket eftersom jag själv var teolog. Fick ta hand om de här människorna och det innebar också att jag fick kontakt med andra homosexuella.

Kan du tyska?

Jag är ju så gammal att när jag gick i skolan var tyska förstaspråk i skolan. Jag skrev min doktorsavhandling på tyska (Hillerdal nämner titeln på tyska) och den handlar om förhållandet mellan kyrka och stat. En sak som betydde mycket var att jag på ett tidigt stadium kom ner till Tyskland, där jag kom i kontakt med och blev god vän med den enda tyska professor som vägrade Hitler trohetsed, Karl Barth, och han flydde till Schweiz, där jag träffade honom. Han blev en mycket känd man. Jag har mycket böcker som jag håller på att avveckla men Karl Barths bok ska definitivt ingå i familjearkivet. När jag var där andra gången satt vi i flera timmar och resonerade. I Tyskland gav man ut en minnesbok efter honom och det hade jag ingen aning om. En dag kom boken till mig och det hänvisades till en speciell sida, där det refererades till Gunnar Hillerdal. Han var en spännande man som sa att det i vår tid behövdes nya saker och ting i kristendomen, bl. a. att det behövdes en ekonomisk och en politisk gudstjänst. Den politiska hade han själv varit delaktig i då han engagerade sig mot Hitler. Barth är känd för att han menade att det inte går att bevisa Guds existens men att han ger sig tillkänna och det gör han von oben plötsligt.

Bakgrunden till mitt liv är mycket teologisk forskning. Jag skrev bl. a. fem böcker och det var på 80-talet och det ledde till att jag blev känd utomlands och boken översattes till fem olika språk, bl. a. polska.

När jag hade skrivit färdigt min doktorsavhandling (1954, mitt tillägg) fick jag anställning på sju år på Lunds universitet; en anställning som avbröts i och med att jag blev gästprofessor i Minneapolis (1957/58, mitt tillägg). Så jag var där ett år och undervisade på engelska. Jag fick lära mig ledarskap på alla möjliga olika planer. När jag hade varit där ett år fick jag erbjudande om att bli ordinarie professor men då for jag hem.

När jag kom hem, skulle jag ju göra någonting. Då hade jag lite tid kvar av de där sju åren i Lund så jag var där, men sedan sökte och fick jag en lektorstjänst i Linköping. Man kan säga att jag hade några lektorsår.

Där stannade jag bara ett år eftersom tjänsten som rektor vid gymnasieskolan i Värnamo blev ledig. Jag tyckte väl att mina akademiska meriter borde kunna komma till användning där. Där byggdes en ny gymnasieskola, det var mycket att ta tag i, vilket lockade mig. Jag fick tjänsten och stannade där från 1962 till 1975. Jag var van ledare och jag tyckte att det var roligt. När jag kom dit så var det nästan som att möta sin egen gamla gymnasieskola och även realskolan. Realskolan fanns kvar där och jag fick hand om den. Jag har några dråpliga minnen från realskolan. Värnamo var en av de absolut sista i landet som avskaffade realskolan.

Man kan säga att fanns oerhörda ambitioner i bygden utav framförallt folket och av politiker att göra något bra av detta. De hade kontakt med mig och mycket växte fram under min tid. Jag undervisade själv, t ex i filosofi, men jag försökte också få ordning på skolan, för den skola jag övertog var slapp. Det första jag fick ta hand om när jag började var att hela skolgården var översvämmad av cyklar så man kunde inte komma fram där.

Hur var den slapp på andra sätt?

Du ska få höra ett exempel. På den tiden hade man undervisning i hushållsgöromål och då anställde jag en ung tjej som blev lärare i hushållsgöromål. Då pratar vi om realskolan. Den platsen var inte på själva läroverket utan låg ca tio minuters gångväg från skolan. När höstterminen hade gått kom hon in till mig på rektorsexpeditionen storgråtande och jag undrade vad som hade hänt. ”Jag klarar inte undervisningen”, sa hon. Några pojkar hade mest busat och det senaste som hade hänt var att de hade gjort pannkakor som de hade slängt upp i taket. Med min bakgrund så hade jag en naturlig auktoritet. Jag sa till henne att ”jag godkänner inte din uppsägning”. Jag frågade henne om hon hade satt betyg ännu men det hade hon inte. Jag sa till henne att de ska ha betyget C för de hade inte gjort någonting, och så fick de betyget C.

På vårterminens första dag så gick jag in i klassen; det var fyra grabbar då, och sa till klassen att som rektor så måste jag se till att undervisningen fungerar. Inför hela klassen sa jag att här finns fyra grabbar som har fått underkänt i ett ovanligt ämne. Jag visste inte vilka de var men jag bad dem att resa sig upp. När ni ska gå till lektionen i eftermiddag ska ni inte gå på den lektionen

utan ni ska gå upp till rektorsexpeditionen. Och så kom de till rektorsexpeditionen och de fick vänta i tio minuter för att jag skulle skrämma upp dem lite grann. De fick en skrivuppgift med tre frågor från boken som jag hade satt ihop och ett fjärde ämne, "Fint sätt vid bordskanten" som de skulle skriva om. Vår vaktmästare, som var rätt stark, fick vakta dem. De fick inte gå utan de skulle skriva i fyra timmar. Jag satt på expeditionen och när de hade skrivit färdigt knackade de på dörren och in om de här fyra. En av dem sa, nästan ordagrant: "Rektor, vi förstår. Vi gör det aldrig mer." Jag har använt ganska okonventionella metoder, kan man säga.

Innan jag blev rektor gick jag tre utbildningar, som Skolöverstyrelsen ordnade, om vardera tio dagar. Vi var fem-sex personer och bland dem en ung kille som också skulle bli rektor och han var så nervös, så nervös. Han frågade hela tiden: "vad ska man göra?" varpå de tre nedresta personerna från Skolöverstyrelsen sa att "vi går genom alla regler och så men om du frågar hela tiden så måste vi svara exakt såsom det står i reglerna och i lagen men det händer saker och ting som man inte kan förutse. Fråga inte så mycket utan försök ta det i situationen".

Jag gillar ordning och reda men har ibland varit lite fräck. Jag minns första gången de ringde från Skolöverstyrelsen om jag hade gjort det och det. Jag svarade att det hade jag gjort men det vara bara pedagogisk försöksverksamhet. Man kan säga att jag fick fin kontakt med dem också. Jag undervisade själv i religion och filosofi och försökte skapa en fungerande skola för lärarna.

Och den fungerande inte när du kom?

Det gjorde den inte. Ibland fick man t ex gå långa sträckor till lokalerna som låg spridda. Även jag fick gå eftersom jag undervisade.

De låg spridda i stan?

Precis ja.

Du var rektor både för gymnasiet och realskolan?

Det var jag. Sedan har jag följande roliga minnen från den gamla tiden. Vi hade nätt och jämnt kommit gång. Skolan hade precis startat med olika linjer. Jag satt på expeditionen då telefonen ringde och det var polisen som ringde

och sa att det finns minst två bomber på skolan som skulle smälla klockan 10. Jag sa att det tror ni väl inte själva på. Ja, sa de, vad skall vi göra? Det var den där konstiga tiden då det hände massa märkliga saker, inte bara i Sverige utan på massa andra håll. Faktum var att jag fick se till att det hände något, att utrymma skolan.

Efter en stund kom de och jag tror att det var minst 15 poliser på skolan. Hur skulle man då utöva sitt ledarskap så att det inte skapade panik? Utrymmesövning. På den nya skolan fanns det ett system så att jag kunde tala med alla salarna på en gång. Jag avbröt och ursäktade att jag hade stört undervisningen och sa att jag är skyldig och ni är skyldiga till att medverka till en utrymningsövning, i fall det skulle hända någonting. Det är lika bra att vi gör det meddetsamma och att vi gör det ordentligt. Nu ska skolan utrymmas inom fem minuter. Ni ska bege er härifrån. Nu är klockan nio och ni får inte komma tillbaka förrän vid lunchdags, kl. 12. Sedan kom utrymningen igång.

Nu var det så att man hade en ny matsal och dit gick inte högtalarsystemet. Jag gick dit och sa att vi måste utrymma alltihopa, och där fanns en duktig småländsk kvinna som blev vansinnigt arg och slog näven i bordet och sa: "Aldrig förrän potatisen är kokt"

Det var ju sagt att bomben skulle smälla klockan tio så jag gav henne löfte om att koka potatisen. Sedan kom polisen och undersökte hela skolan. De kröp omkring i källaren och jag minns särskilt att – källaren var så ny – och mellan två stora hyllor så låg något kvar som kunde vara en bomb, men det var bara gammalt skrot som hade blivit kvar. Dessutom fanns det en man som arbetade på skolan och han brukade gå till skolan väldigt tidigt, och det fanns en liten lokal som brukade vara hans lokal. Då hade han gått in där och somnat. När polisen letade efter bomben, fann de i stället honom sovande

Och det här bombhotet var i samband med invigningen...?

Eh...Ja. Nej, det var några dagar efteråt. Efter dessa år som innebar att jag blev "varm i kläderna" och tyckte att jag kunde en del om den svenska gymnasieskolan, ville jag gå vidare. Jag sökte då tjänsten vid Katedralskolan i Växjö och blev utnämnd av skolöverstyrelsen, som det hette då, ht 1975.

Det var här som jag kunde hitta på lite nya saker, men det ligger lite utanför ditt område. Bland det första jag gjorde var att jag sökte musiklinjen. Ringde och frågade men tyvärr är det bara två som kan få den men du kan få den nästa år. Du kan få teaterlinjen och jag gick till mina chefer och diskuterade

det och vi fick den men hade den bara under ett år. Det var riksintag på den. En dag kom en lärare i svenska och sa till mig att du får komma ner för jag kan inte få tyst på dem. Sedan fick vi musiklinjen och det betydde oerhört mycket för skolans utveckling. Bland de första jag gjorde vara att de högre klasser fick skicka ett par representanter till mig och vi bildade en grupp som blev ett slags kontaktråd.

Hur länge var du rektor på Katedralskolan i Växjö?

Tills jag pensionerades 1989. Nu tappade jag tråden... men det var det här med kontaktråd men jag föreslog att vi skulle lägga en avslutning i kyrkan och fick enhälligt stöd av gruppen. Sedan hade vi alla samlingar där och det blev populärt men jag betonade att det var frivilligt. Jag var nog med att tillfråga muslimer hur de såg på det här, för jag var oerhört nog med att ha eleverna med mig.

En av de sista avslutningarna på Katedralskolan så hände följande: det var några busar som hade betett sig illa och de gillade inte läraren. De här eleverna, som bara hade en termin kvar, skulle inte få betyg. Jag sa att jag tar hand om det och kallade in de fyra eleverna till mig. De kom till mig och när de hade kommit in låste jag dörren och sa till dem "att jag har gott om tid och ni kommer inte ut härifrån förrän ni har lovat följande: från och med nu ska ni lova att ni aldrig är borta från följande lärares undervisning och så räknade jag upp några lärare om ni inte har 39 graders feber". De lovade det. En liten rackare frågade: De andra lärarna då? Det har jag inte sagt något om. Några år senare fick jag ett kort från Österrike där tre av grabbarna befann sig och det tackade mig för det jag hade gjort men skrev också: "hälsa följande lärare men inte följande"

Olle Gustavsson, som var elev när Finnvedsskolan invigdes, berättade att de stod utanför aulan och skanderade.

Det minns jag också. Och det finns säkert mycket i tidningarna om det. Det som viktigt för dig är att de var så intresserade i Värnamo att få en bättre skola. De ville ha en ny gymnasieskola.

60-talet var en tid av förändring. Hur märkte du av den förändringen?

Att jag hade mycket kontakt med eleverna. Jag ordnade utbyte med i Tyskland och en grupp åkte till Berlin och sedan kom berlinarna till oss. Skolöverstyrelsen ordnade fortbildning för det nya gymnasiet och det var i Dalarna. Jag deltog som lärare och rektor.

Hur gick den fortbildningen till?

Det var mycket föreläsningar och det var hög klass på det. Jag föreläste själv i mina ämnen, kristendom och filosofi. Även här har jag ett roligt minne som kan kopplas till ledarskap. En gång hade följande hänt: de som kom från olika håll och skulle gå kursen. En kvinna hade med sig en stor hund som skrämde deltagarna. Jag tänkte i fem minuter och gjorde sedan en primitiv karta med område där hund fick befinna sig och inte befinna sig. Den som hade hunden fick garantera detta. Det har varit roligt; att kunna utöva ett ledarskap som jag har fått gehör för.

Den här fortbildningen av lärare; hur vanligt var det?

Det pågick i ett par år och jag var med flera gånger.

Om vi återvänder till Värnamo och 60-talet. Det var stora förändringar. När 60-talet började gick 20 000 i varje årskull på gymnasiet, och tio år senare var samma siffra 60 000. Det betyder att gymnasiet gick från 60 000 elever till ca 180 000 på bara tio år. Hur påverkade den förändringen skolan?

Den påverkade framförallt att man måste skaffa nya lokaler och det gjorde man ju. I övrigt tror jag inte att det påverkade så mycket för det var gamla traditioner för det var ju inte så mycket nytt att titta på. Det var gamla traditioner och man hängde fast vid både studentexamen och realexamen. I Värnamo var man så konservativa att man var en av de allra senaste, om man inte var den sista, som avskaffade realexamen. Man kan säga att man var oerhört ambitiös från politikernas sida och människor i allmänhet ville ha bättre skolor. Man var angelägen om att lärarna skulle vara kompetenta och sedan litade man mycket på mig. Jag hade aldrig någon konflikt med dem.

Det här med innehåll och arbetsformer; förändrades det något?

Vad ska man säga om det? Men det är klart att om man går tillbaka till sin egen skola så... om man fick frågan skulle man ställa sig upp. Minns från min egen skoltid att om man inte kunde frågan så fick man stå kvar tills någon annan kunde frågan. Det ändrades och man var människor på ett helt annat sätt, civilmänniskor. Efter hand växte det fram en mycket mer positiv anda mellan lärare och elever. Tror inte att det var så mycket att elever blev utkörda, det tror jag inte alls. Det var samverkan. Lärarna var dock fortfarande skolade på det gamla sättet. Själva skolundervisningen var nog mycket konservativ.

Hade du som rektor möjlighet att påverka detta?

Kanske lite. Undervisade själv och försökte. De såg att jag ville ha kontakt med och att jag hade sinne för hur eleverna trivdes. Själva undervisningen i t ex tyska var densamma.

I ditt ämne (kristendom/religion) blev det en ändring på 60-talet...?

En sak kan jag säga. Jag har också varit teolog och verkat för kvinnliga präster och kyrkans skiljande från staten. När jag själv gick i skolan, i tre-femman, fick jag i uppdrag att rapportera de som hade kommit för sent. Jag kom i bråk med mina kompisar, men det gick bra.

Fast jag var teolog själv hade jag en fri syn på morgonbönen och i Värnamo hade jag ansvar för det. Ibland kunde det vara lite roligt och i regel var det en gymnasielärare i religion som höll i det. Det var rätt tjatigt då de läste innantill och så, men det var det i alla fall en som ställde upp ppfrivilligt. Han hade två morgonböner per termin eller något sådant och ansvarade för innehållet. Han återkom alltid till följande fras: "Mitt hem är mitt slott, My home is my castle". Positivt med morgonbönen var att man sjöng mycket så att man lärde sig mycket melodier, men det blev definitivt en parodi eftersom det var en tvångshistoria; de som inte kunde vara tysta måste ändå ta sig dit. Det var jag negativ till. När jag genomdrev att avskaffa morgonbönen, som en av de allra första i Sverige och Kristdemokraterna hade precis kommit till världen, så ville Kristdemokraterna i Värnamo återinföra morgonbönen.

Tänkte på en annan skola. Finnvedsskolan byggdes och var färdig 1969. Vilken betydelse hade det för undervisningen?

Vi fick definitivt bättre lokaler. Man behövde t.ex. inte gå ut mellan lektionerna utan kunde stå kvar och prata. Det var definitivt mycket trivsammare alltihopa. I den gamla skolan var man tvungen att gå ut till andra lokaler, kanske i regn och sådant. Ett modernt och bra bygge.

I tidningsurklippen står det att det var en av Sveriges mest moderna skolbyggnader...?

Det var det. Det var roligt.

Är det en vacker byggnad?

Vet jag inte. Den fungerade bra. De byggde till den senare.

Matsalen är fantastisk, kanske lite inspirerad av Bruno Mathssons glashus.

Det minns jag. Det var de nöjda med.

Om vi återvänder till gymnasieskolan och läroplanerna 1966 och 1970/71 så betonar man mycket det här med att eleverna ska arbeta självständigt, det var ett centralt mål.

Det försökte nog lärarna – det gjorde de nog i stor utsträckning med hemuppgifter och sådant och inte bara katederundervisning. Den nya skolan hade ju bra lokaler för sådant. Det var en stor skillnad mot den gamla realskolan.

Lätt eller svårt för lärarna, tror du?

Det var nog både och. Men det var nog roligt för de yngre lärarna när jag skaffade pengar för pedagogisk försöksverksamhet. Ingen tvekan att det förekom sådant. Det finns alltid en gammal grupp som är konservativ och vill inte ändra på någonting.

Det står så här i läroplanen för gymnasiet 1966 att uppgifterna bör växa från dagläxa till långläxa och beting för att slutligen kulminera i specialarbetet.

Specialarbetet vet jag inte så mycket om men allt det andra förekom, bl. a. beroende på att jag skaffade pengar till pedagogisk försöksverksamhet. Jag var också pådrivande för att se till att ordna bibliotek och böcker.

Gymnasieskola växte mycket på 60-talet men det kanske inte passade alla. Hur hanterade man det?

Minns inte att jag hade någon som hoppade av. Det var en trivselskola. En annan sak var att jag tillsåg att de fick ha föreningar. Det var en kristlig bygd och det fanns en kristen förening och de fick en egen lokal. Sedan fanns det politiska föreningar och jag fixade så att de fick egna lokaler som de kunde gå ner till på lediga minuter. Det fick jag mycket tack för. Det var de väldigt belåtna med och det var mysigt att träffas i de små rummen. Det var inte heller så att de använde alla lokaler för undervisning och då kunde eleverna gå dit. Det var en klar och tydlig förändring på skolan. Tidigare var de bundna till de få lokaler som finns. Jag arbetade demokratiskt. Och jag försökte alltid ställa upp för lärarna om de kom i konflikt; det tyckte jag var rektors sak.

En annan sak som jag minns. När jag började i Värnamo var att se till att vi fick snyggt även inne i skolan. Jag plockade upp tillsammans med eleverna och det gjorde att eleverna trivdes med bra kamratskap (här undrar jag om inte Hillerdal glider in på Växjö då han talar om musiklinjen).

Intervju med Ragnar Falk

2013-06-25

Du har arbetat på Högre allmänna läroverket i Värnamo som senare bytte namn till Finnvedsskolan. Vilka minnen tar du med dig därifrån?

Det är självklart många personliga minnen och väldigt mycket om Gunnar Hillerdal. Jag kom 1961 som lärare och han kom 1963 som rektor och då hade jag åtagit mig att under sommaren lägga schemat. Det var biträdande rektorn Josef Gustavsson, som hade brukat lägga schemat, men så sökte han den här rektorstjänsten och frågade om jag kunde lägga schemat och det såg jag att jag kunde göra, men sedan blev det inte han (Josef G) som blev rektor. Jag la schemat och fick mycket uppskattning för det och då frågade Gunnar Hillerdal om jag ville bli skolans sekreterare. Det tackade jag ja till och så började min skolledarbana 1963.

Och det var samma år som Gunnar Hillerdal kom?

Ja, det var då. Och sedan några år senare, med gymnasiereformen, så inrättades på alla gymnasier i Sverige en studierektorstjänst som stöd till rektorn. Jag sökte den och blev studierektor från 1966. Jag var kvar på den posten till 1966 då jag flyttade till Sigtuna

Så du var studierektor mellan 1966 och 197...?

Ja, mellan 1966 och 1976.

I praktiken redan innan men studierektorstjänsten kom med den nya läroplanen 1966?

Ja, hm. Ja, 1966 blev jag studierektor men den tjänsten överklagades så jag var tillförordnad tills jag blev ordinarie några år senare.

Hur ser du annars på den här tiden?

Det var väldigt jobbigt. Jag la schemat på sommaren och sedan var jag lärare och studierektor under läsåret. Jag hade nästan aldrig någon ledig tid och

mina barn var små på den tiden, de är födda 1966 och 1967, så det var ett enormt slit.

Var det så hela tiden att du arbetade både som studierektor och lärare?

Ja, i rektors och studierektors tjänster ingick att ha en viss del undervisnings-tid, och Gunnar Hillerdal hade ett par timmar varje vecka i psykologi eller något liknande. Jag hade matte eller fysik så vi hade en 10-12 timmar tillsammans, men det gick ju.

Du säger att du har många personliga minnen från den här tiden. Något speciellt som du vill lyfta fram...?

Ja, alla kollegor som man kom i kontakt med och som man hade umgänge med ger många personliga minnen. Det som fascinerade mig mest i studierektoratet var att lägga schema. Jag är oerhört intresserad av problemlösning av den typ som schemat utgör. Många tror att schemaläggning är ett ris men för mig var det lika roligt som att lösa korsord eller något annat av den typen.

Det var det roliga men sedan pågick planeringen för en ny gymnasiebyggnad. Vi hade lokaler vid idrottshallen nere vid Apladalen, som nu kallas Apladalsskolan, en grundskola. 1969 togs de nya lokalerna vid Prostgårdsvägen i bruk, de som kom att heta Finnvedsskolan. Åren 1967-68 var det ett enormt planeringsarbete och byggnadsarbete för att de här lokalerna skulle stå färdiga vid jultid 1969. Vi flyttade in så att vårterminen 1969 startade vi i de nya lokalerna och i augusti eller möjligen september det året invigdes de av dåvarande ecklesiastikministern Olof Palme. Då var han på besök i Värnamo och tog naturligtvis eleverna med storm. Jag träffade honom och vi hade en hel del trevliga pratstunder och kom före den grupp som jag guidade runt i de nya lokalerna. Vi hade en liten privat pratstund och 25 meter bort stod en Säpoman med putande bröst så att man kunde förstå att han hade eldvapen med sig, men det var intressant.

Vad pratade ni om?

Det var ju i den vevan som Erlander skulle avveckla sin roll som ordförande i partiet så jag frågade om vi inom en liten tid skulle få höra samma saknad över att vara ecklesiastikminister och sedan bli statsminister som när Erlander bytte roller, men det trodde inte Palme. Sedan blev han ju ordförande i Socialdemokraterna.

Men det var inte klart då...?

Nä, nä, detta var några veckor innan. Kongressen skulle ju hållas senare på hösten.

Vad minns du mer av den här invigningen?

Att eleverna bråkade på något sätt för att de ansåg att det var deras skola och att det var gjort för dem och det är självklart att det är det, men de var inte bjudna på ett schyst sätt till invigningen. Det var lite demonstrationer och så där, men Palme han gick ut på skolgården och pratade med några av dem. De flockades kring honom.

Hur gick det då?

Ja, det gick bra. Vid invigningen i aulan så reste sig plötsligt alla elever och gick ut. Det var lite pinsamt men... jag vet inte.

Varför gjorde de det?

Det var en demonstration mot att de ansåg att de inte hade blivit vederbörligt respekterade och inbjudna till middagen, men går ju inte att bjuda 1 000 eller 1 500 elever till en middag som är dukad för 100.

Hur mottogs denna demonstration?

Nja, det var lite förvirrat men sedan fortsatte invigningen som vanligt. Det var en tidigare elev som hette Gunnar Nilsson som spelade en sats ur Beethovens Waldstein Sonata. Sedan var det Olof Palmes invigningstal och sedan var det olika lokala politiker som pratade.

Och det var därinne i aulan?

Det var i aulan, ja.

Vi var där på Finnvedsskolans invigning och elevernas demonstrationer.

Ja, det var den tiden 68. Det var väldigt mycket studentdemonstrationer, Vietnam och allt. Jag kom ihåg, något tidigare, nä, det var nog senare. Det var

nationellt prov i engelska och det var väldiga demonstrationer för att inte delta i det här provet och en tidsanda som kommer och går. Läste precis i tidningen att det är 60 år sedan Sovjettanks rullade in i Östberlin och sköt demonstranter och 125 dödades. Sådant är hela tiden historiens förlopp att det kommer tider när framförallt ungdomar demonstrerar mot den befintliga samhällsordningen.

Om vi tittar på den här nybyggnationen av Finnvedsskolan. Varför blev det som det blev?

Utbildningsväsendet expanderade med en oerhörd styrka under slutet av 60-talet och under 70-talet. Grundskolereformen medförde att alla som tidigare hade gått sex eller sju år i skolan nu skulle gå nio år i grundskolan. Och gymnasier tillkom över hela landet i en väldigt snabb följd. I Värnamo hade gymnasiet kommit 1953, och gymnasieskolor växte som svampar ur jorden. Här i Ängelholm kom gymnasiet ungefär samtidigt, det kom i Klippan och i småorter som aldrig hade haft gymnasiet ploppade de upp.

När jag tog studenten 1954 så gjorde jag det på Latinskolan i Malmö; i denna stad som ännu inte hade nått 200 000 invånare fanns det två gymnasieskolor: en för pojkar och en för flickor. När jag tog studenten var det 140 pojkar som tog studenten och kanske 90 flickor på Staten som skolan hette. Alltså drygt 200 i en stad på 200 000 och det var ju inte många procent. Idag i Ängelholm är det ca 500 elever som går de 3-åriga program som leder till det som man kallar gymnasiekompetens, men det är ju ingen examen i den meningen att man utsätts för en speciell prövning utan man går genom tre år i skolan. Det är oerhört stor skillnad; skillnaden visar sig kanske också i kvaliteten, men det är saker som vi kanske återkommer till.

Byggnaden Finnvedsskolan skiljer sig mycket från andra skolbyggnader.

Ja, det var en arkitekttävling och den hade Olle Wåhlström och Gösta Uddén vunnit. Wåhlström var professor på en av de tekniska högskolorna och Uddén hade en arkitektbyrå. De segrade och i deras förslag ingick en lokallösning där innerväggarna inte var bärande utan monterbara så att de kunde flyttas. Det skulle innebära att man kunde ändra lokalutformningen efter behov, vilket jag efter 20-30 år frågade om det hade gjorts någon gång och det hade det inte. Det var en lösning. Det ett jättelångt skepp, nu har man ändrat,

men på den tiden var korridoren från rektorsexpeditionen mot matsalen över ett hundra meter; en ett hundra meter lång rak korridor. Det var tre enheter: På övervåningen var det musik, bibliotek och matematik, språk och sådant. Och liknande på undervåningen. Skolan var väldigt väl strukturerad, även om det var lite enformigt. Lösningen med färdigproducerade byggelement sattes på plats. Det var väldigt framåt vid den tidpunkten, i slutet av 60-talet.

Vad var det för motiv som låg bakom att det blev just på det här sättet?

Det var väl arkitekterna som hade det och det förslaget som politikerna i skolstyrelsen och stadsfullmäktige tog. Vad arkitekterna hade för motiv, vet inte jag. De är ju alltid något decennium före folksmaken.

Fick det här några pedagogiska konsekvenser, det här sättet som man byggde skolan?

De pedagogiska konsekvenser som kom vid den tidpunkten var i stort sett utformade i den läroplan för gymnasiet som kom 1966 och den styrde på ett väldigt detaljerat sätt hela verksamheten. Den styrde mycket mer än lokalutformningen för det var ju en rätt sekundär fråga. Vid den tiden hade man kommit fram till att det skulle finnas grupprum för ungefär halv klass eller mindre grupper. Det fanns med i arkitekternas ritningar och det finns i den broschyren som jag gjorde då. Ska skicka den till dig.

Fanns det något samband mellan 1966 års läroplan och på det sätt som skolan utformades?

Ja, kan man väl säga och det jag kommer ihåg var grupprummen som var det nya; det hade aldrig funnits tidigare i svenska skolbyggnader, kanske ett mindre rum på fyra helklassrum eller något liknande. Något annat från läroplanen som inverkade på den arkitektoniska utformningen känner jag inte till, kommer inte ihåg om det var något, tror det knappt.

Om vi då glider över till 1960-talet. Hur ser du på den läroplan som kom 1966?

Den var utformad av några av Sveriges främsta pedagoger och forskare. Den var så otroligt väl genomtänkt och strukturerad så att alla senare gymnasieformer är ganska planlösa jämfört med den som infördes 1966. Det infördes några nya ämnen, bl. a. naturkunskap som innehöll delar av de tre naturvetenskapliga ämnena biologi, kemi och fysik. Våldigt många lärare var på vidareutbildning eller fortbildning – kommer inte ihåg vilket ord man använde – för att ta till sig nya inslag i de här ämnena, bl. a. meteorologi och geologi. Samhällskunskapslärarna var också på en hel del utbildning. De lärare som inte skickades iväg var språklärarna och jag kommer ihåg Olle Comstedt, som var en tongivande tysk- och fransklärare på Finnvedsskolan. Han sa: Vi är redan färdigutbildade, till skillnad från er andra. Så är det kanske.

Jag var själv på Skokloster i Uppland på en fortutbildning i fysik och det handlade om meteorologi, kosmologi och annat som aldrig hade ingått i studierna på 50-talet på universitetet i Lund, men nu skulle det komma in i gymnasiet och det var så i många ämnen. De ämnen som var mest reformerade var samhällskunskap, som tidigare hade varit ett bihang till historia, och naturkunskap. För en biologi- och geografilärare fanns det ingen geografi kvar och så kom det till fysik och kemi och det hade de ingen utbildning i. Så att utbildningsbehovet var väldigt stort i de här nya och stora ämnena.

Det kom till övergripande ämnen och ett stort tema i läroplanen var att man skulle ha integrerad undervisning. På det estiska området kom ett ämne som hette Konst- och musikhistoria, där teckningslärarna, som senare skulle heta bildlärare, och musiklektörerna samarbetade. Det var en stor grupp som skulle undervisas i konsthistoria och i musikhistoria. Liknande samarbetsprojekt ville man ha men jag inte i vilken omfattning det kom att genomföras på andra skolor. Jag vet bara att på Finnvedsskolan var det inte så hemskt mycket av det slaget, även om enstaka försök gjordes.

Så det var ett omfattande fortbildningsarbete rent ämnesmässigt?

Ja.

Men hur var det med arbetssätt och arbetsformer?

Det som var ett genomgående tema i läroplanen var att eleverna skulle ha dagläxor i ettan och skulle övergå till att bli längre arbetsområden och självständigt arbete, och i årskurs 3 skulle det bli beting som kunde sträcka sig över en månad, man kunde studera under lärarens ledning och enskilt. Sedan

kom det något slags avstämning; förhör, prov eller något liknande. I årskurs 3 skulle man också genomföra ett enskilt arbete, så att planerna var att eleverna skulle tränas i att ta ett eget individuellt och personligt ansvar för sina studier men också bedriva studierna som man gör vid högskola och universitet.

Hur såg då detta ut i Värnamo?

Vi hade planeringsmöten, där vi skulle se om vi kunde hitta gemensamma områden, t ex i språk, historia, svenska, naturvetenskapliga ämnen för att få ett samarbete, men det kändes konstlat. Jag tror inte att det blev särskilt mycket integrerat samarbete så jag tror inte att det lyckades på Finnvedsskolan

Och det här med självständighet, som du själv tar upp, är ett nyckelord i läroplanen. Hur yttrade det sig på Finnvedsskolan?

Jag tror inte att en tonåring, 17-18 år, är så mogen att han ser att det som ska göras till den 15 oktober att han sätter igång och jobbar med det redan den 26 september och sedan lägger på ett kol den 10 oktober utan man jobbar istället de två sista dagarna. Den intentionen att man skulle sprida ut arbetet jämnt den tror jag aldrig stämde med den verklighet som är elevernas. Jag vet inte om du är sådan att du börjar jobba den första i månaden med sådant som ska redovisas in den sista.

Jag har väl lärt mig genom åren.

Jo, men du är något äldre än en gymnasist i genomsnitt och de har inte lärt sig detta och det var det som vi skulle lära dem men jag tror att detta är en utopi.

Du menar att det inte var vanligt på Finnvedsskolan...?

Det fanns naturligtvis elever som siktade på att bli läkare i framtiden och de körde stenhårt. Det finns alltid de, som man förr kallade plugghästar, med en speciell karaktär för att göra det tråkiga i stället för att göra det roliga.

Läroplanen 1966, som nästan kopierades 1970/71, betonar mycket det här med dagläxa, långläxa, beting och sedan enskilt arbete, specialarbete. Det var ju den röda tråden.

Jo, jag tror det är en vacker idé men den förverkligades ytterst sällan och inte gällde det stora flertalet elever. De duktiga eleverna klarar sig alltid och sköter sig alltid men det är inte för dem som läroplanerna är skrivna. De hade klarat sig utan.

Hur tänker du då?

Om man jämför med idrott så finns det de som har en fallenhet att hålla en boll i luften. Det är medfött. När det gäller att studera så kan man nästan säga att det är medfött. Eleverna kan inte lära sig mer än vissa tekniker men kynnet det finns från början och de som vill något, har ett mål utstakat och har karaktär att följa en linje, de gör det, men de är inte särskilt många. De andra tror jag inte man kan lära det, men det är lite pessimistiskt att tro det. Men det var egentligen det uppdrag lärarna hade i läroplanen, att få eleverna bli duktiga arbetare i vingården.

Det var ju ett av motiven när det kom en massutbildning så tyckte man sig vara tvungen att införa ett annat arbetssätt för att lyckas med den grupp som du talar om. Men du menar att det var precis tvärtom.

Jag vet inte. Jag har ett närliggande exempel; en grabb som gick en tvåårig ekonomisk utbildning. Jag föreslog att han skulle göra en liten prövning för att komma in i en treårig ekonomisk utbildning; en treårig studentexamen, men syokonsulenten på skolan hade sagt att det var bättre att ta de poängen på Komvux, där det är mycket friare arbetsmetoder. Den här grabben följde det rådet i stället för mitt och ägnade sig rätt mycket åt golf i stället för att studera. Det vill till en alldeles särskild själsdanning, karaktär, för att göra det man ska i stället för att göra det som är roligt.

Om vi backar tillbaka så berättade du att det gavs mycket fortbildning i ämnena.

Ja, och det gavs frikostigt tjänstledighet för akademiska studier till lärarna, och det är väldigt bra. Det var många som kompletterade sina akademiska

meriter med betyg eller poäng i olika ämnen som saknades inom de områden de skulle undervisa.

Bland dina lärare...?

Ja, jag känner ju bara till Finnvedsskolan

Så innebar läroplanen ett nytt arbetssätt och det som lyftes fram redan i den inledande texten i 1966 års läroplan är det här med självständighet. Fortbildade man lärare i det här också?

Nä, den pedagogiska fortbildningen ägnade man sig inte mycket åt. Det var något man lämnade till den enskilda skolan vill jag påstå. Tanken var nog att ansvaret åvilade rektorn och studierektorn att se till att de nya pedagogiska formerna kom lokalt på skolorna; det fanns inte några av skolöverstyrelsen uppdragna riktlinjer hur det skulle gå till. Det fanns på ämnesområdena men inte på det pedagogiska området, som jag minns, det är ju bara snart 50 år sedan. Kan inte komma ihåg att man ägnade stor uppmärksamhet åt just det pedagogiska förhållningssättet.

Hur jobbade ni då med det lokalt i Värnamo?

Jag hade studiedagar, vi hade olika projekt men jag kan inte påminna mig om att vi gjorde så hemskt mycket med det. Min uppfattning är att lärare är rätt så autonoma i att lägga upp sin undervisning och genomföra den men ska kanske vara mer styrt.

Nu blev det stora förändringar i skolan i och med de här reformerna. Hur tog eleverna emot de här förändringarna?

Jag kan jämföra med en historia med ett djurskyddsmöte uppe i lappmarken. Han var glödande den här mannen och sa att man kan ju inte döda renarna på det här sättet med kniv i strupen; renarna måste ju slaktas på ett mer värdigt sätt. Då var det en gammal man i de bakre leden som sa: Jo, nog förstå vi det här men det gäller väl bara de unga djuren – de gamla vet inget annat. Det är likadant med eleverna – de gamla vet inget annat än just den situationen de är i. Lärarna runtomkring, de har ju varit med både om det ena och

det andra, men den elev som utsattes för en reform vet inte vad som gjordes tidigare eller senare – det vet bara vad som görs just nu.

Hur eleverna förhöll sig till detta, det vet jag inte. De kan jämföra hur det var i grundskolan och de kan jämföra med andra situationer men just såsom undervisningen bedrivs här och nu i klassrummet, det kan de inte ha så många synpunkter på. De kan ha synpunkter på att de har en hemskt dålig lärare i historia och han bara tjarar om det och det, matteläraren är helkass och han kan inte lära oss någonting, men synpunkter på de metodiska inslagen och hur undervisningen portioneras ut, det har de i regel inte särskilt stor uppfattning om.

Intressant!

Det vet jag inte om det är intressant. Det kan hända att de skulle protestera om de hörde vad jag säger, men det är min uppfattning.

Sedan kom det förändringar såväl nationellt som i Värnamo och en stor förändring i och med 1966 års läroplan var etableringen av fackskolor. (Kommentar: Enligt NE kom fackskolan 1962 och integrerades i gymnasie- och yrkesskolan 1971.) Men det blev en flopp, egentligen. Vi hade tvåårig social, tvåårig ekonomisk och tvåårig teknisk utbildning. Den tekniska var inte någon succé. Social linje drog väldigt bra och den utvecklades så småningom till att bli relativt väl etablerad, men sedan kom ju en reform då man förde in yrkeslinjer med ungefär samma innehåll. Handel & kontor och tvåårig ekonomisk utbildning och treårig ekonomisk utbildning var ju tre utbildningar som var hierarkiskt utformade ner till handel & kontor som la an mycket på de praktiska förmågorna att skriva, sälja och annat. Den tvååriga ekonomiska vara något mittemellan den avancerade ekonomiska treåriga linjen och den företagsekonomi som fanns på Handel & kontor. Så fackskolorna vet jag inte om den blev lyckad någon gång. Sedan kom så småningom en reform då alla tvååriga linjer blev treåriga, då försvann den sociala linjen och övergick kanske i den samhällsvetenskapliga linjen och då blev väldigt omfattande när det gäller elevinnehåll. ... jag vet inte om du kommer till den kvalitativa delen i lärarutbildningen för där har jag en del tankar.

Ja, berätta!

Vi kan börja med en samling som vi hade här på Rönneskolan i Ängelholm med grundskolelärare och vi satt i musiksalen och det var nästan bara kvinnor bland dessa grundskollärare; det var lågstadielärare. Då frågade jag – det var väl 40-50 stycken - hur många av er har gått naturvetenskaplig eller reallinje? Det var en som räckte upp handen och hon var också rektor. Alla de andra lågstadielärarna hade gått någon annan linje än naturvetenskaplig eller reallinje. Det ger en första aning om hur nedrustningen i matematik har gått, för ser man på hur utbildningen av småskollärare, som det hette förr i tiden, så kunde man efter realexamen gå en treårig seminarielinje för att bli lågstadielärare. De som hade tagit realen på den gamla tiden hade en matematik som i ligger vida över det som man senare fick lära sig på social linje och framförallt humanistisk linje, därför att kraven för att bli lågstadielärare var att man hade en treåring gymnasielinje. Väldigt många elever från humanistiska linjen hade ett års matematik, utöver grundskolan. Alltså var de behöriga och de blev lågstadielärare och det här var säkert i många fall flickor som var humanistiskt inriktade som tyckte mycket om historia och liknande ämnen. De var säkert jättebra för eleverna i de ämnena men som skollärare i gymnasiet så vet jag att de elever som valde humanistisk linje hade ett motstånd mot matematik. För att bli en bra lärare så måste man känna glädje i sitt ämne, man måste tycka om ämnet och var det något som de här humanisttjejerna i allmänhet inte hade så var det glädje i att räkna. Det var något som de tog för att de var tvungna till det. Den sortens lärare inspirerar aldrig elever till bli duktiga i matte och ägna sig åt matte. Där ligger en av förklaringarna till att matematikundervisningen har misslyckats i den svenska skolan. Man har haft svag matematikviktning i de lägsta klasserna och det fortplantar sig upp. De lärare, som du och jag har haft, var duktiga och metodiska och även glada för att köra med matten

Jag kan berätta en annan historia, som inte handlar om matten, utan handlar mer om hur läraryrket har kommit på dekis. Sista året jag tjänstgjorde här på gymnasiet i Ängelholm så hade vi gott om lärarkandidater, och jag träffade en lärarkandidat i lärarrummet som jag frågade: "Vad undervisar du i?" Jag undervisar i tyska. Jaha, då är tyska ett av de ämnen som du tyckte var roligt när du gick gymnasiet. Nä, det kan man inte direkt säga. Men du hade väl bra betyg. Nä, det hade jag inte. Men varför har du då blivit lärare i tyska. Egentligen ville jag bli svensklärare men jag hade inte betyg för att komma in på den linjen så det fick bli tyska". Det här är lite av problematiken, det blir

en avstjälpningsplats. De lärare som kommer till svensk skola idag, det är inte eliten.

Jag hade på mitt gymnasium i Malmö en lärare som inte var lektor, han var alltså genialisk i matte och fysik och drev på och var inspirerande. Alla de andra var lektorer och hade doktorerat. Den sortens skola kommer vi aldrig tillbaka till. När jag anlände till Ängelholm 1978 så fanns det lektor i svenska, i engelska, i tyska, inte i franska men det kom senare, i historia, inte i samhällskunskap och det blev det aldrig, inte i matte men i fysik, kemi, teknologi, företagsekonomi. Så tio-tolv lektorer tror jag det fanns på skolan, idag finns det en enda. Det är Göran Perssons verk när han lämnade över huvudmannaskapet för skolan till kommunerna. Kommunerna tyckte att det var onödigt att betala några tusen extra i månaden för den som har akademiska studier, det gick lika bra att ha en lärare som inte hade lika många betyg i sin meritbok. Det är sådana saker som gör att Sverige halkar mer och mer efter.

Det finns andra saker som har påverkat i ännu högre grad, och det startade 1966 när jag gjorde entré som skolledare. Det året valde SACO att ta ut alla skolledare i strejk i avtalsförhandlingarna, vilket genast möttes med bojkott av LR:s samtliga lärare. Under nästan en månads tid hade eleverna inte några lärare och inte några skolledare. Det var det första slaget mot lärare och det handlade då om löner men också om en mycket snabb kvalitetssänkning av lärarkårens pedagogiska standard och kunskapsstandard. Det fanns inga lektorer längre och lönerna har inte hängtt med. Det var en ekonomisk avvägning när skolväsendet byggdes ut på 70-talet, det krävdes hur många lärare som helst i takt med att alla skulle gå grundskolan och i takt med att nästan alla kommuner fick gymnasieskolor. Det gick inte att fylla alla dessa vakanser med högklassiga krafter och det innebar att lärarnas standard blev lägre och med lägre standard kan man inte heller tro att lärarnas löner ska bli högre. Det har varit en ond cirkel med sänkt standard och sänkta löner. Så att jag tror att det började 1966 med nedrustningen. Sedan har det kommit fler, t ex när alla stadierna skulle ha samma lönevillkor; en lågstadielärare fick samma lön som en gymnasielärare.

Om vi återvänder till det där med fackskolan som kom till Värnamo högre allmänna läroverk.

Nä, det var Finnvedsskolan då, för att Värnamo högre allmänna läroverk försvann när vi invigde den nya skolan.

Ni skulle ju kunna ha fått fackskolan 1966 när den nya läroplanen kom.

Det vet jag inte... Finnvedsskolan är förknippad med den nya gymnasiebyggnaden

Förhållandet mellan fackskolan och gymnasieskolan. Hur hängde det ihop? Hur såg eleverna och lärarna på detta?

Jag ägnade mig under många år åt betygsstatistik och kunde se vilka linjer som attraherade elever med höga betyg. Det var naturligtvis naturvetenskaplig linje och sedan kom samhällsvetenskaplig linje. Ekonomisk låg en bit under och på den tiden var det fyraårig teknisk linje som drog de lägsta medelbetygen av de treåriga linjerna. På fackskolan var det nog social linje som var högst, tror det i alla fall, och ekonomisk och teknisk linje. Men sedan hur lärarna såg på att undervisa i en klass på social linje jämfört med en klass på de treåriga linjerna, det vet jag inte. En del tyckte att det var förvisning och en del tyckte att det var trevligt att ha de ungdomarna. Social linje var ju en linje som inte utbildade för något speciellt yrke, man kunde kanske komplettera och gå vidare till högskolan. Jag har väldigt lite minne av social linje.

Vi pratade om Gunnar Hillerdal. Hur var det att arbeta tillsammans med honom?

Mycket inspirerande. Han gav väldigt stora friheter och det var alltid roligt att göra saker tillsammans med honom eller på hans uppdrag.

Du var ju där när han kom som rektor till Värnamo. Hur mottogs han?

Då får du stänga av apparaten (skratt). Som lärare hade man kanske inte så stort förtroende för Josef Gustavsson som hade vikarierat som rektor när Per Ulrik Ljungdorff utnämndes till skolinspektör på Länsskolnämnden. Då försvann försterektorn och Josef Gustavsson gick in som vikarie och han hade då enligt lektorerna inte riktig grund för att leda ett gymnasium. Lektorerna tyckte att en folkskollärare som hade varit sergeant i det militära och sedan fått vidareutbildning i matematik och kemi; hans meriter gjorde att man inte sörjde att han inte blev rektor.

Men Gunnar Hillerdal var teologie doktor, och otroligt kunnig och omdebatterad. Han hade varit studentkårens ordförande i Lund och det blir man väl inte utan att vara skärpt. Han mottogs med öppna armar och han gav skolan ett otroligt lyft. Han satte genast igång att rekrytera starka lärarkrafter till skolan. Han skrev personligen massor med brev runtom och lockade dem att söka lektorat. På det viset kom Tore Selander till Värnamo och man hade inte haft någon lektor i matte. Och lektorer i matte är inget vanligt för de som har "licat" eller doktorerat i matte går i allmänhet inte till lärarverksamhet utan i stället till industrin och näringslivet. På det viset höjde han utbildningsnivån på lärarsidan. Han hade en hel del andra idéer som lyfte skolan, bland annat hade vi varje termin under många år ett intensivt utbyte med lärarhögskolan och tog emot lärarkandidater. Jag tror att vi hade åtta-nio lärarkandidater (per år?). Det kom väldigt väl till pass då den ordinarie läraren var väg på fortbildning. Då kunde en vikarie bytas mot en praktiklärare. Han var fenomenal.

Sedan var han politiskt aktiv. Jag minns en gång när han hade skrivit en recension i Kvällsposten om en fackbok i teologiska ämnen. Jag frågade hur han hann med att läsa den. Ja, sa han, det var inte så svårt, jag hade redan läst den – på originaltyska! Han läste ungefär som när man läser ett bildverk, man tittar på bilderna. Jag tror inte att han behövde mer än tio sekunder för en sida, sedan var han färdig med den. Han hade ett otroligt minne. Hans intellektuella briljans uppskattades verkligen.

Man kan säga att han kom från en annan värld.

Ja, han hade varit lektor i Linköping, på försöksgymnasiet där, och han hade varit docent i teologi på Lunds universitet dessförinnan. Han hade inte varit borta från det teologiska så hemskt länge.

Och gästforskare i USA.

Ja, men det var några år tidigare.

Hur tror du att hans bakgrund påverkade Finnvedsskolan?

Han var varmt troende men utåt sett fungerade han inte som någon teolog utan han var pragmatiker och realist.

Jag tänkte inte bara på hans kristna bakgrund utan hans erfarenhet från olika områden...?

Ja, hm, nja, han hade allt som behövdes för att driva en gymnasieskola i landsorten som Värnamo – det var ett rent fynd att han kom till oss. Han hade mycket väl kunnat vara på de meriterade Stockholms- eller Göteborgsgymnasierna eller till och med varit utbildningsminister. Hans förmåga var utomordentlig och det hade Finnvedsskolan väldig glädje av.

Då kom han till Värnamo när utbildningsväsendet i allmänhet och gymnasiet i synnerhet var i stor förändring. Hur jobbade han då med det?

Det passade honom att jobba med ett reformarbete och det gjorde han skickligt.

Hur?

Genom sin intellektuella kapacitet och genom sin otroliga energi. Han jobbade så snabbt att ingen kan föreställa sig. Jag minns en gång att vi skulle ta ett beslut som skulle gå vidare till Skolstyrelsen. Efter mötet sa Gunnar Hillerdal att ”eftersom det här ska gå vidare till Skolstyrelsen så har jag redan skrivit ett protokoll så om jag kan få med justeringsmännen komma fram och signera”. Sådan var han.

Han hade redan förutsett hur beslutet skulle tas...?

Ja visst, och sedan lämnades det direkt till Skolstyrelsen. Otroligt!

Och hur gick beslutet i Skolstyrelsen?

Det kommer jag inte ihåg, men det sättet som han behärskade ett kollegium var otroligt.

Det är en otroligt fin beskrivning du ger av Gunnar Hillerdal. Finns det någon annan berättelse? Går det att beskriva hans ledarskap på något annat sätt? Alltså, finns det några kritiska röster?

Det finns det säkert – tystnad – men eftersom jag var hans närmaste medarbetare under de här åren från 1963 till 1975 så har jag bara positiva saker att säga om den här mannen och hans sätt att leda skolan.

Om han inte hade kommit till Värnamo – hur hade det blivit då?

Då vet man ju inte vem som hade blivit rektor. Jag tror inte att Josef Gustavsson hade fått tjänsten, det fanns andra sökanden, men Gunnar Hillerdal var outstanding. Han var till och med och spelade korpfboll och då var han 38 år. Han var duktig som fotbollsspelare också.

Han tog oss på alla plan och charmade oss.

Jag tänkte att vi skulle avsluta genom att du berättar om din bakgrund. Inte ditt privatliv, som du gärna får berätta om men det är inte det som jag är ute efter.

Jag är alltså född 1934 i Värnamo och min pappa var försäljningschef på August Arvidssons bilfirma. 1941 hade han sökt jobb på Amerikanska gummiolaget, AGB, och var stort grossistföretag i biltillbehörsbranschen i Malmö och han fick det jobbet. I februari 1941 flyttade vi till Malmö och det betyder att jag aldrig har gått i skolan i Värnamo utan jag började direkt på Västra skolan på Hospitalsgatan. Skolan finns kvar än idag och jag har varit där. När jag började där – för att få en tidsglimt – så var det utetoaletter utan vatten, det var latriner som var på skolgården men under tak. Det är så fjärran från dagens faciliteter.

Och det var folkskolan...?

Och då hade jag i tredje och fjärde klass en lärare som kom från Skillingaryd eller Vaggeryd. Han hette Seved Stenervik, han hette Johansson tidigare, och det var en mycket duktig lärare. För att ytterligare tala om tidsandan så gick jag redan i tredje klass i en enkönad samling. Vi var alltså 30 pojkar, och efter fjärde klass som kom jag till 1:5 på Latinskolan med bara pojkar. Där hade jag något av det skickligaste i lärarväg som jag har stött på. Han hette Karl Rencke och han fascinerade oss. Vi hade honom i svenska och tyska. Vi tävlade och han delade in oss i lag; pantrar, tigrar och lejon. Vi tävlade mot varandra och förde protokoll. Särskilt en historia som jag ska berätta för att visa hans snabba sätt: "Mannen hoppade upp på bordet." "Der Mann sprang

auf dem Tisch”, sa eleven som fick frågan. Då tog han pekpinnen och slog i katedern: ”Der Mann sprang auf den Tisch”, och så hoppade han upp på katedern: ”Såg ni att jag rörde mig?” ”Såg ni att jag rörde mig”. Ackusativ! Sådant glömmar man inte. Han inspirerade och det är egentligen behållningen av mina realskolestudier, att ha haft en sådan pedagog. Sedan kom jag till gymnasiet, det var en massa lektorer.

Du gick fem år i realskolan?

Nä, fyra år och sedan fyra år i gymnasiet. Då hade jag i tredje och fjärde ring den lärare som inte var lektor, Gösta Weister, en släkt som finns här på Bjärhalvön. Han var min lärare i matte och fysik, och var ungefär lika dynamisk som Karl Rence. Han inspirerade verkligen och det var nog den som gjorde att jag senare började studera matte och fysik i Lund. Efter något års tjänstgöring i Lund; den skola som ligger vid Clemenstorget och när jag var där så var det kombinerad realskola, flickskola, enhetsskola, och då hade jag några klasser i enhetsskolan: sjuor och åttor. Sedan, 1961, kom jag till Värnamo, och möttes då av Olle och Gösta Hjelmqvist och Josef Gustavsson. Sedan trillade det på. Sedan kom Gunnar Hillerdal 1963 och jag började lägga schema, och 1964 när jag hade lämnat tre-fyra olika studentklasser gick jag provår i Göteborg och Jönköping. Idag går man ju på lärarhögskolan men då var det fortfarande provår. Förberedande treveckorskurs i Göteborg och sedan praktik i Jönköping och Huskvarna. Jönköping hade gymnasiet och Huskvarna hade grundskolan. Man hade en lärare som handledare och man undervisade tre veckor i en klass.

Sedan kom du tillbaka till Värnamo 1965?

Ja, våren 65 kom jag tillbaka till Värnamo och sedan var jag i Värnamo till 1976 då jag sökte tjänst på Sigtunaskolan, internatgymnasiet som idag är sammanslaget med Humanistiska läroverket. På den tiden var det två skilda skolor, och då hade internatskolan kvar internatdelen men hade samtidigt blivit kommunal och så byggde man en ny gymnasieskola i Märsta. Efter två år hade min dåvarande fru tjatat och tjatat att hon inte ville vara i Sigtuna. Till slut kände jag att det inte gick att bo kvar där, för annars hade jag velat stanna i Sigtuna. Då kom jag till Ängelholm.

Och det var...?

1978 och sedan har jag varit här sedan jag pensionerades 1999, och det har varit roligt.

Då har du jobbat som rektor på Rönnegymnasiet?

Ja. Rönneskolan hette det ända tills för några år sedan då den nye gymnasiechefen döpte om den till Rönnegymnasiet. Har nästan bara varit i skolan i hela mitt liv.

Intervju med Göte Rudvall

2013-01-23

Jag tänkte att du först skulle berätta om din bakgrund, när du är född och så?

Jag är född i Göinge, i Bjärnum, på ett litet eget hem (?). Min pappa var möbelsnickare och hade och hade ett tunnland jord och vi hade några hundra höns. Sedan fick jag då möjlighet att åka tåg till samrealskolan i Hässleholm och tog realexamen.

Vilket år föddes du?

Jag föddes 1925 så jag är 88 nu.

10 februari?

Ja (skratt). Så att sedan fick jag, som det fanns på den tiden, innan det fanns studiemedel så fanns det statsstipendium som gav fri kost och logi för de som goda studiebetyg och inte från hemmet ekonomiska möjligheter. Lund och fil. mag. i Stockholm, och detta var 1949

Du läste först i Lund?

Jag läste först tre år på Lunds universitet. Sedan kom jag efter några småvikariat till Österåkers kommun, där det var försöksverksamhet med enhetsskola, som ett av de första 13 försöksdistrikten. Folkskola och realskola skulle ersättas med enhetsskola.

Och det jobbade du med...?

Det jobbade jag med i tio år.

När började du?

Jag började där 1950. Nä, hösten 1951. 1950 jobbade jag som vikarie i Stockholmsskolor. Då var jag den ende som hade akademisk examen, då hade man

precis börjat med försöksverksamheten Det växte fram och man började med sjuan. Så att jag fick vara med de allra första åren med försöksverksamhet, och i och med att jag var den ende som hade någon akademisk utbildning så att jag fick ansvarsuppgifter av rektorn.

Vilka var dina ämnen?

Ämnesområdena var då svenska och historia, men i och med att det bara vara sjuan så fick jag undervisa i alla ämnen, nästan. Det kom att prägla mig, att jag ville vara gränsöverskridande när det gällde hur man kunde föra samman ämnena. Så många jag diskuterade med trodde att jag var folkskollärare bara för att jag hade den bredden.

Sedan var det meningen med de tio årens försöksverksamhet så skulle man reda ut differentieringsfrågan. De flesta försöksdistrikten valde att dela upp eleverna efter val av andraspråk: så att det blev tyskaklasser å ena sidan och praktiska klasser å andra sidan. På så sätt blev det som om folkskolan och realskolan var inbyggd i samma skolform.

Jag kom efter att ha blivit lärare i Österåker att läsa Skolkommissionens betänkande där man eftersträvade att hålla samman eleverna så mycket som möjligt från det som då var mellanstadiet och vi kom att göra detta. Jag satte mig in i den skoldebatt som fanns. Jag satte mig in i Skolkommissionen och även de idéer som fanns från amerikanska high schools. Därmed kom efterhand debatten att öka i landet. Sedan tillkom 1957 Skolberedningen som skulle börja planera för förslag till grundskola, och i och med det tillämpades en form av partiell differentiering då vi nivågrupperade i engelska och matematik men höll samman dem i övrigt. Detta kom att kallas för Österåkerssystemet vid sidan av andra system som var organiserade i flera val efter tyskan. Därmed kom jag att få lov att åka land och rike kring.

När var detta?

Detta var på senare delen av 50-talet. Och då kom jag också att bli involverad i kursplanarbetet för Skolberedningen i det som kom att kallas för samhällsorienterande ämnen, där idéerna att man skulle samordna ämnena var starka. Därmed kom jag dels att arbeta med debatter därför att Försöksverksamheten växte mer och mer efterhand och nya försök-skulle bedöma hur vi skulle organisera högstadiet. Efterhand kom allt fler att pröva Österåkersmodellen.

När det sedan blev aktuellt att politiskt besluta hur man skulle ha grundskolan var det något slags motsättningar mellan höger och vänster, där de som var till vänster ville att nya grundskolan skulle vara en demokratiserande skola på olika sätt och ha den sammanhållen så mycket som möjligt. Och de som var till höger ville bevara traditionerna från realskolan och som inte trodde att det kunde bli bra resultat för eleverna om man höll samman det på högstadiet. De verkade för en uppdelning på teoretiska och praktiska klasser.

Det var en ganska spännande tid då i slutet av 50-talet. Till slut skulle man bestämma sig. Skolberedningen hade en sittning. Det var sommaren 1961, jag kommer inte riktigt ihåg det. I alla fall var de samlade i Visby och då kom man att kompromissa mellan de här höger- och vänsteridéerna. Därmed blev det den s.k. Visbykompromissen. Denna Visbykompromiss bestod i att grundskolan i stort sett skulle organiseras efter partiell differentiering med vad man kallade alternativkurser i engelska och matematik men i övrigt en sammanhållen skola.

Såsom ni hade gjort i Österåker...?

Såsom vi hade gjort, mmm. De som var lite tungan på vågen var Folkpartiet, därför att Centerpartiet stödde Socialdemokraterna, därför att man ville att man skulle kunna få likvärdiga skolor även på landsbygden, man behövde inte ha jättestora skolor för att klara den här organisatoriska differentieringen. Så de höll samman och sedan ville Högern att man skulle följa vad majoriteten av skolor hade gjort, den här uppdelningen i teoretiska och praktiska klasser. Då blev Folkpartiet med Gunnar Helén tungan på vågen. För att godta den kompromissen i Visby 1960 mellan olika försök av grundskolor, som då motsvarade språkssystemet, så krävde man en ganska stor uppdelning i nian på olika sorters linjer. Var och en av dessa linjer skulle följas upp en motsvarande gymnasial kurs. Därmed skapade man fackskolan med 2-åriga linjer. Då fanns det enbokstavslinjer som var teoretiska och tvåbokstavslinjer som var praktiska. Tror att det var nio linjer, det var ganska stort. Varje linje i nian skulle leda till en skolform på gymnasiet. Därmed tillsatte man en fackskoleutredning för att se hur många fackskolelinjer det skulle finnas för att motsvara de här kraven från Folkpartiet. Tvåbokstavslinjerna skulle leda till yrkesskolor. Så att i första hand blev det tre-åriga gymnasiet som nya Gymnasieutredningen kom att arbeta med och så de två-åriga fackskolorna som

Fackskoleutredningen kom att arbeta med. Frågan om yrkesskolan var mer komplicerad så man lämnade den vidare därhän. Det fanns ju yrkesskolelinjer som var ett-, två-, tre- och fyra-åriga. Frågan om en gemensam gymnasieskola sköt man på framtiden, tills man tillsatte en särskild yrkesskoleutredning. Det ledde ju så småningom fram till det som blev Lgy70/.

Så var alltså läget, och jag hade också fått vara med i Skolberedningens arbete 1958-1960 för att göra kursplaner i historia och andra samhällsorienterande ämnen och delvis även svenska.

För...?

För Skolberedningen och Skolöverstyrelsen som hade till uppgift att göra förslag som skulle läggas fram till 1961 när man skulle fatta beslut om grundskolan. Denna Visbykompromiss var väldigt chockerande också för mig.

För då var du redan igång med kursplanearbetet?

Ja, det var jag ju, men var också den konflikt som fanns i den offentliga debatten där Försöksverksamheten i Österåker i Svenska Dagbladet karaktäriserades som kulturskymning. Det ledde också till att en lärare på vår skola satte igång att undersöka hur det gick för eleverna med resultaten i engelska och matematik i förhållande till de som var linjedelade redan från sjuan. Och konstaterade att de som hade linjeuppdelat från sjuan hade något bättre resultat än de som arbetade med partiell differentiering. Så det blev en grej för Läroverkstidningen, LR:s tidning. De publicerade resultaten och de spelade en roll i diskussionen innan beslutet var fattat i riksdagen. Detta var utgångsläget när jag blev anlitad att vara ledamot i Fackskoleutredningen.

Hur upplevde du debatten?

Den var påfrestande och jag svarade och deltog offentligt i *Tidningen för Sveriges läroverk* och det var några lärare på vår skola som fanns med i den offentliga debatten. Detta var läget när jag kom till Fackskoleutredningen. Man kan också konstatera att jag var med i en liten socialdemokratisk skolgrupp i Stockholm. För jag hade en lärare som var väldigt aktiv socialdemokrat och var med i skolstyrelsen i Stockholm och vi träffades i de grupperna. Vi träffade Stellan Arvidsson som hade varit sekreterare i Skolkommissionen, vi

träffade Olof Palme, och flera ledande socialdemokrater och vi diskuterade mycket hur man skulle utforma gymnasieskolan. Det visade sig sedan bli konflikt mellan Fackskoleutredningen och Gymnasieutredningen som arbetade parallellt. I Gymnasieutredningen som var den mest prestigefyllda och satt även Olof Palme ett tag och flera ledande skolpolitiker.

Gunnar Helén satt med ett tag men han hoppade av.

Ja, och ordförande i Gymnasieutredningen var då chefen för Skolöverstyrelsen, Nils Gunnar Rosén. Ordförande i Fackskoleutredningen var då undervisningsrådet C.E. Sjöstedt. Det fanns på något sätt i förhållandet mellan de båda utredningarna lite av ett lillebror-komplex från Fackskoleutredningens sida i förhållande till Gymnasieutredningen.

En person som var med i båda utredningarna och spelade en roll i det här sammanhanget var Hans-Erik Östlund. Diskussionen kom att röra sig om Hur ska man organisera de här skolorna som är ovanför grundskolan? Ska man ha en planering som bygger på att de 2-åriga fackskolorna skulle vara i samma skolenhet som 3-åriga gymnasiet? Eller ska man ha dem separat? För att de 2-åriga fackskolorna skulle upplevas som en svagare variant av det 3-åriga gymnasiet. Den linjen drev då ordförande Sjöstedt och sekreteraren Sven Erik Eriksson och också andra inom Fackskoleutredningen. Det fanns ett slags planeringskrift som man hade utformats inom Gymnasieutredningen som betonade vår del ur ekonomisk och rationell synpunkt lite större enheter där både fackskolorna och gymnasieskolorna fanns. Hur man skulle göra med yrkesskolorna lämnade man därhän för det var en för stor fråga. Det var först några år senare som man stannade för att man skulle försöka planera alla gymnasielinjer i samma skolenheter.

Började de samtidigt, Fackskoleutredningen och Gymnasieutredningen?

Fackskoleutredningen kom senare. Gymnasieutredningen tillsattes 30 juni 1960 och Fackskoleutredningen först 12 april 1962.

Och du var med under hela tiden?

Jag var med under hela tiden. Det var på vintern 1962 som utredningen tillsattes men det var först på hösten 1962 som vi kom igång ordentligt. Då hade Gymnasieutredningen jobbat en tid.

Jag tror att Gymnasieutredningen tillsattes 1960.

Ja. Och på våren 1963 så blev det allt mer laddat i motsättningarna mellan utredningarna.

Ja, det blev så laddat...?

Ja, det blev så laddat att i mitten av vårterminen 1963, 23 mars, då avgick ordförande och sekreteraren i Fackskoleutredningen plus ett par andra i utredningen i protest mot den andra utredningen (Gymnasieutredningen). Det syns inte i skrifterna utan det bara konstateras att några stycken lämnade.

Hur förhöll du dig till det?

Jag kände mig lite ambivalent, faktiskt, därför att hela frågan var: Hur ska Fackskolan bli en attraktiv skolform? Den innebar delvis att man ersatte Flickskolan med sina sju år, de två sista åren skulle bli den allmänna Fackskolan. Den praktiska realskolan skulle på något sätt gå in i Fackskolan utifrån perspektivet att nu har man tre skolformer efter grundskolan: Gymnasiet för de som skall vidare till universitet och ledande positioner. Sedan talade man om att Fackskolan skulle vara för personer på mellannivåer. Man talade om att avlänka de som inte passade i Gymnasiet till de andra skolformerna, Fackskolan eller Yrkesskolan. Så det var en statisk tanke att socialt skulle det finnas tre sorters yrkesnivåer: en högre, en mellannivå och lite mer praktiskt inriktad.

Där låg en värdering?

Ja, där låg en värdering och det var lite det som skapade konflikten och Gymnasieutredningen hade idén om att man fick en mer flexibel gymnasieskola där man inte direkt bygger in skillnader, de här sociala skillnaderna; att man därför skulle vilja samplanera. Man hade gjort en samplanering, som Gymnasieutredningen hade gjort utan att samråda med Fackskoleutredningen. Det var den här känslan av att vara styrd av andra krafter att som medförde

att några valde att sluta. Jag kände mig ambivalent, samtidigt som jag kände att det här var ett viktigt steg på vägen mot att reformera gymnasieskolan och kan man föra in alla de här grupperna i samma skola så skulle det mera ha framtiden för sig. Men i början arbetade man för att rationalisera yrkesskolan och förenhetligade det så att de blev 2-åriga. Yrkesutbildarna som låg ovanför det två åren organiserades separat. Detta är i stora drag det som hände på våren 1963.

Då blev det så att den som jag hade haft samarbete med i Skolberedningen, Jonas Orring, hade varit huvudsekreterare i Skolberedningen, han blev nu ordförande i Fackskoleutredningen. Med den kapacitet han hade så lyckades vi på några månader få fram ett slutdokument, 19 september, som sedan i stort sett antogs av riksdagen.

Imponerande med tanke på att Gymnasieutredningen höll på i tre år.

Ja, han var ju fenomenal och arbetsam, Jonas Orring. Han lyckades också, vi var ju bara några stycken som var kvar från utredningen och kompletterades sedan med. Sekreterare blev han som står där, Henning Öberg, som sedan blev skoldirektör i Stockholm. Så blev läget.

Då jobbade du parallellt som lärare och i Fackskoleutredningen...?

Jag jobbade parallellt som rektor. Min utveckling från 1951 var: först jobbade jag som lärare ett par år, sedan blev jag vad man kallar studieledare och det förändras till begreppet studierektor. Jag var bara lärare, kanske var det fyra år, och sedan studieledare/studierektor. Sedan blev jag rektor tillika skolchef, så jag hade en kopiös arbetsbörda åren mellan 1960 och 1965, förorten Åkersberga var väldigt expansiv och jag var med i byggnadskommittéer för fem skolor och vi planerade ytterligare fem. Det var då jag kände att jag vill inte bara vara med och administrera byggandet av skolor utan jag vill ägna mig åt pedagogik. Under den tiden arbetade jag i läroplansarbetet och fick arbeta med kursplaner så att det skulle bli färdiga kursplaner för grundskolan. Jag fick arbeta med kursplaner även när beslutet om grundskolan hade kommit. Slutligen fick jag arbeta med läroböcker i historia eftersom jag hade varit med i Skolberedningen och kursplanearbetet så ville Svenska förlaget ha någon som var ordentligt insatt in vad som krävdes i nya grundskolan skulle göra läroböcker. Jag var med och skrev tre läroböcker i historia. Så det var en

kopiös arbetsbörda då. Det kändes som en lättnad, arbetsmässigt, när jag kom till Malmö 1965.

Du skrev kursplanerna i historia och...?

Samhällsorienterande ämnen. I gruppen samhällsorienterande ämnen var det somliga som var ämnesexperter i historia, somliga för geografi och somliga för samhällskunskap. Religionskunskap var separat och kom först senare att inordnas i samhällsorienterande ämnen. Det var i grova drag historiken.

Vi kan väl fortsätta på din livshistoria och sedan kan vi backa tillbaka. Du flyttade alltså till Malmö...?

Sedan flyttade jag till Malmö våren 1965 och då blev jag metodiklektor i historia och svenska men med tonvikt på historia, fast jag var utnämnd också i svenska. Och det gjorde jag i tre år och sedan tillkom det lärarutbildningsreform; lärarhögskolor hade tidigare bara förekommit i Stockholm och Malmö som tillkom 1960. 1968 tillkom då Försöks- och demonstrationsverksamhet, där man skulle pröva och demonstrera goda undervisningsformer. Då blev det en särskild samordnande studierektor och det blev jag 1968 och var en sådan samordnande studierektor för det som kallades FoD fram till 1972. Sedan fick jag under några år arbeta som projektledare för FoU-projekt för ett som hette VGR, växlande gruppstorlek, undervisning, som byggde mycket på att man skulle utveckla lagarbete och man skulle ha lärarassistenter i vissa ämnen. Här i Malmö hade vi ett skolbyggnadsprojekt som hette Samskap och handlade om att sydskaniska kommuner skulle få statsbidrag för att bygga öppna skolor med en studiehall i mitten. Jag fick vara med och studera hur de fungerade i relation till traditionellt byggda skolor. Där blev senare ett annat projekt som handlade om analys av lokala skolmiljöer. Så det var de två projekten, som jag ledde, och under en femårsperiod arbetade jag som projektledare, och jag hade väl tänkt att jag skulle disputerat på det underlaget, men sedan ... Den som hade vikarierat för mig som studierektor blev pensionär och jag fick gå in och ta över detta – igen, men under nya former, av en utvecklingsavdelning. Och jag jobbade färdigt de här läroböckerna, men trots att jag fullföljde forskarutbildningens kurser så blev det aldrig av att jag tog vara på det materialet i en avhandling.

Så det blev att jag fram till pensioneringen jobbade som studierektor, och sysslade med utvecklingsprojekt och fortbildning. Det är i grova drag vad som hände fram till pensioneringen. Sedan har jag jobbat med folkhögskolor och jag är sekreterare för Glokala folkhögskolan i Malmö. Jag har även varit med i styrelsen för Angereds folkhögskola.

Du har inte slutat att jobba efter pensioneringen...?

Jag har inte slutat efter pensioneringen, nä!

Hur känns det då?

Det känns bra. Mycket bra. Jag kan också nämna att i det här arbetet med fortbildning så var det mycket på 80-talet som var försöksverksamhet med gymnasieskolor, men det är väl inte det som du kommer att fördjupa dig i.

Men du var inblandad i det på 80-talet också. På vilket sätt?

Ja, med särskilda fortbildningar. Det var mycket med samhällsinriktad praktik

En personlig fråga: har du haft familj?

Jag har varit gift och skild redan då i början på 70-talet. Jag har två pojkar; en som är journalist och en som bl. a. jobbar med kontakten med Miljöpartiet.

Ett sådant här aktivt liv kan ju bli på bekostnad av familj.

Det blev det också.

En varningsklocka till oss alla.

Det kan man säga.

Om vi backar tillbaka till 60-talet. Hur skulle du vilja beskriva de här förändringarna i gymnasieskolan på 60-talet?

Jag tänker lite på de här diskussionerna som vi hade i den socialdemokratiska skolgruppen som då var på 60-talet. Det var mycket frågan om skolan som en demokratiserande kraft i olika avseenden, och därmed förenhetligades hela tiden skolan. Parallellskolesystemet med realskolan och folkskolan och grundskolan bröt upp detta och skulle skapa möjligheter för alla inom samma organisatoriska ram. Sedan hade man då gymnasium å ena sidan, flickskola, praktisk realskola, yrkesskola å andra sidan. Det gällde att förenhetliga detta också. Hur skulle man förenhetliga detta och det var det som den här diskussionen, som jag nämnde med Sjöstedt och Orring.

Man kan säga att föräldrarna under 40- och 50-talet gjorde en egen skolreform i och med att realskolan exploderade för att föräldrarna i allt högre grad ville att barnen skulle gå där men den passade inte för alla och det var därför man skapade grundskolan. Det var liknande när det gällde gymnasieskolan och då talade man om att avlänka från gymnasiet och man skulle avlänka till fackskolorna och yrkesskolorna. Sedan blev det förenhetligande av gymnasieskolorna med tre-åriga gymnasieskolor och två-åriga fackskolor och yrkesskolor. Sedan fanns det ytterligare tankar om att skapa större likvärdighet, vi gör alla gymnasieskolor tre-åriga. Det är ju detta som i vissa avseenden tas tillbaka av Folkpartiet och Björklund när han skapar kortare utbildningar för de som inte riktigt hänger med.

Man kan ju konstatera att med de krav som ställs, de betygskrav som ställs, så är det många som inte klarar av att fullfölja de här tre-åriga studierna och det är ett problem. Det är med IV, individuella programmet, har ju blivit så stort och så försöker man hitta flexibla sätt att ge alla vad de behöver. Där har vi känt att folkhögskolan är ett bra alternativ.

Sedan kan man konstatera att när vi nu har förenhetligat det allmänna skolväsendet så förenhetligar man också universitet och det var ju 1968. Ett slags förenhetligande-idé som ska vara framtidsinriktad och skapar en mer demokratisk möjlighet för alla att komma in där de passade; ett kvalitetskrav om hur man ska kunna tillgodose alla elever. Det är ju lite cirkus då man inte klarar alla men man får prioritera.

Du säger här flera gånger att det inte passade alla, vilket i viss mån gäller även idag, men vad var det som inte passade alla?

Det är två saker och den ena är traditionen från den vanliga skolan och samtidigt ett förändrat samhälle, som kräver längre utbildning och mera förmåga att läsa och skriva och tala främmande språk, men där alla ändå inte har samma förmåga. Behovet av en ökad allmänbildning men samtidigt hänsynstagande till människor som inte har förmågan. Samtidigt klarar man inte detta eftersom traditionen från den gamla kunskapsskolan, den lever starkt. Då faller många ur och de känner sig misslyckade. Då nämner jag folkhögskolan som ett alternativ och man utvecklade även kommunal vuxenutbildning. Så man skapar möjligheter för de som inte passar in i det stora mönstret, men det kvarstår ändå att det är allt för många som får uppleva misslyckande och utanförskap. Då erbjuder man olika lösningar.

Och det där är en viktig fråga idag, inte minst inom EU där man använder begreppet drop outs. Hur såg man på det på 1960-talet?

På 60-talet hade man ändå inte tanken att man skulle få med alla i samma organisation, men det fanns en optimism när man förenhetligade gymnasieskolan att vi i de tre olika linjerna ska erbjuda alla vad de behöver. Det har ändå varit en överoptimism när det gäller att få alla att skaffa de kunskaper som motsvarar det vanliga gymnasiet. Det är ju ändå bara hälften som går till högskola och frågan är hur vi ska göra med den andra hälften. Vi vill att de ska få mer kunskaper men vi vill inte att de ska känna sig misslyckade för att det inte klarar av vad som motsvarar inträde på universitetet. Där vet vi att Socialdemokraterna varit ganska konsekvent när det gäller att försöka att få med alla och Folkpartiet har sänkt ambitionerna för de som inte går vanliga gymnasiet. Jag tycker att bägge parter har behov av att prata sig samman.

Om jag nu inte började gymnasiet på 1960-talet. Hur såg samhället på det då?

Mycket kändes som misslyckande; ett misslyckande som Folkpartiet exploaterade kan man säga, och fortfarande finns det inom socialdemokratin en litet väl stark tro på att alla ska kunna skaffa sig allmän gymnasiebehörighet och även högskolebehörighet.

För idag är det ju nästan en skam om man inte går ut gymnasiet...?

Nä, det var det inte riktigt. Det kändes ju märkvärdigt om man gick ut gymnasiet så om man inte gjorde det var det inte ett lika mycket misslyckande.

Gymnasieskolans förändringar på 1960-talet: var det verkligen så stora förändringar?

Ja, de största förändringarna kom i den senare delen av 60-talet när yrkesskoleberedningen gjorde om yrkesskolorna till två-åriga linjer medan allt som var ovanför två-åriga linjer fick en annan prägel. Det var ju dels företagen själva som fick sköta inskolningen och sedan fick man yrkeshögskola. Men det som präglade 60-talet var avklingandet av hela realskolesystemet och det tog nästan hela 60-talet och så flickskolorna.

Och innehållet i läroplanerna 1965 och 1970/71. Vilka är de stora förändringarna där?

Förändringarna var hänsynstagandet till de elever som inte riktigt passade för extremt teoretiska studier: vad skulle man göra för dem? Det som fanns på 1980-talet var att man talade om infärgning av de teoretiska ämnena genom att dessa praktiskt inriktade ungdomar hur deras yrkesutövning krävde ökade teoretiska kunskaper. Man skulle ta exempel från deras praktiska yrken och infärga i de teoretiska ämnena. Det var mycket sådana idéer och det var därför som man skulle arbeta med praktik för alla så att de skulle förstå vad yrket krävde men också förstå behov av ökade... (teoretiska kunskaper).

Hur gjorde man mer för att möta; 1970/71 var man nästan uppe i en årskull som började gymnasiet.

Det var en enorm ökning. Det var då som flera saker hände: vi hade detta med att realskolan sprängdes genom att allt fler föräldrar ville ha sina barn där, och då gjorde Orring en undersökning där han konstaterade att mer än hälften av dessa var kvarsittare och att realskolan inte passade för stora grupper av de som sökte dit. Det var därför grundskolan var det stora experimentet och försöka få en individualisering. Motsvarande tankar utvecklades sedan på 60-talet på gymnasieskolan.

Är det någon förändrad kunskapssyn och arbetssätt för att möta?

Ja, det blev det men inte tillräckligt snabbt och inte tillräckligt omfattande. Det var ändå en fantastisk samhällsförändring som det innebar med 60-talet. Det var ju inte möjligt... Jag var också med i fortbildningssammanhang och vi skapade omfattande fortbildningsmaterial som skulle förändra attityderna. Det är ju fortfarande så att trots åtskilliga årtionden så lever vi lite med den spänningen mellan teoretisk examen och behov av hänsynstagande till olika yrken.

Det här gör vi för att möta...

Oh ja, och därför hade man en omfattande fortbildning som skulle förändra, och 1980-talet. Man förändrade inte yrkesskolan formellt särskilt mycket efter 1970 utan man behöll väldigt länge. Det är då som man arbetar med en försöksverksamhet för ett större hänsynstagande till de praktiska linjerna.

Hur ville man förändra?

Det var ju som jag sa att ha en yrkesinriktad praktik med infärgning av yrkesområdenas innehåll.

Vi har varit inne på det här förut: vilka var de starka krafterna?

Det långa socialdemokratiska maktinnehavet med en förenhetligandeprocess där man föreställde sig att man inom en organisatorisk enhet ska man kunna tillgodose olika behov och inte dela upp skolorna på ett sätt som blir lite som en schablon. Det kändes som en socialdemokratisk skolreform samtidigt som de andra partierna ändå ställde upp. Om man talar om problemformuleringsprivilegiet så var det på Socialdemokraternas sida ändå fram till mitten av 1980-talet. Därefter har det övergått till att vara de borgerliga partiernas problemformuleringsprivilegium, där man väljer friskolor och en ökad differentiering. Så det är väldigt långa processer.

Om man tittar på det personliga planet: vilka har då spelat roll?

När man tittar på grundskolan så var det Stellan Arvidsson som var väldigt viktig, och sedan när det gällde genomförande var det Jonas Orring. När det gällde gymnasiet Lennart Sandgren en stor roll och sedan ordförande Nils-

Gunnar Rosén. Palme spelade en stor roll både när det gällde gymnasiereformen och högskolereformen för han drev mycket att man skulle förenhetliga även universitetet som mötte stort motstånd 1968.

Hur uppfattade du Palme då?

Han var en oerhört klok och dynamisk person – det var han. Han svaga sidor var hans arroganta hållning och hans överklassfasoner som inte riktigt stämde med hans jämlikhetsideologi.

Om man tittar på det här med implementeringen av grundskolan, gymnasieskolan och fackskolan. Hur set du på det?

Det var ett väldigt starkt planeringstänkande som kanske var nödvändigt med en sådan snabb skolreform. Man konstaterade att föräldrarna hade en vilja att barnen skulle gå längre i skolan. Det var en realitet och då måste man försöka bygga ifatt för att ta hänsyn till det och det är då man hade denna starka framtidsinriktning och vi ska nu ta tillvara på tillfället när skolan växer och inte bara spränga kostymen utan ska skraddarsy nya kostymer. Det var imponerande och Sverige framstod internationellt som ett föredöme där omkring 68.

För mig som trodde på en demokratisering av skolan så var det ändå lite sorgligt att se att inom skolans ram vinner den gamla realskolan åter. Mycket av friskolereformen och nya betygssystem innebär ett förytligande av kunskapstänkandet. Redan de gamla grekerna talade om att man inte lär för skolan utan för livet och nu håller man på att förändra detta. Nu lär man inte för livet utanför skolan. Det är väldigt mycket splittring socialt i förhållande till strävan att skapa ett samhälle där alla känner sig delaktiga och behövda.

Kan du utveckla det där med att fördjupa den ytliga kunskapen?

Ja, jag tycker att betygssystemet med dess oerhörda uppsplittring på nivåer och preciseringar av krav att det försvårar en samverkan mellan ämnen, det försvarar en samplanering med eleverna av vad som kan vara aktuellt och viktigt just i nuet. Hela denna tanke om samordning av utbildning som knyter an till eleverna. Det ersätts med en instrumentell uppdelning i delmoment för att kunna komma till de olika nivåerna i betygssystemet. Det blir en fragmentisering av skolans innehåll som för mig känns väldigt olycklig.

Jag har jobbat med Gy11 och känner igen fragmentiseringen.

Jo, det blir lätt så.

Hur gjorde man för att genomföra i skolan?

Det blev ett väldigt omfattande fortbildningssystem och fortbildningsavdelningar i anslutning till lärarutbildningarna. En del av utvecklingen, som jag inte har nämnt, är att det blev en ganska extremt centraliserat skolväsende med Skolöverstyrelsen och Länsskolenämnder. Det ersattes successivt med en decentralisering i kommunerna. Det gällde hur man skulle bygga, hur man skulle planera och organisera. Det gällde också att denna decentralisering inte nådde ut till skolorna utan den stannade in i den kommunala beslutsapparaten. Så rektorer och lärare kunde känna sig friare i förhållande till den tidigare avlägsna staten och nu är de väldigt maktlösa i den kommunala skoladministrationen.

Och då är du framme på 90-tal...?

Då är jag framme på 90-tal, men det är en ganska lång process som startade på 70-talet, det gjorde den faktiskt och Göran Perssons kommunalisering var sista ledet. Det har i sin tur lett vidare till friskolereformen därför att när man har känt sig så styrd i den kommunala skolan och sedan fått möjlighet att ordna något ganska fritt så blir det dels en social differentiering men också en frihet för lärarna som är eftersträfvansvärd och man talar ju också om kommunala friskolor. Det är ont och gott i varje system. Det som bekymrar mig nu är den sociala differentieringen som ökar.

Tillbaka till 60-talet: i både gymnasieutredning och tidigare utredningar betonades att man skulle undervisa på ett annat sätt...?

Ja, och det betonade även Stellan Arvidsson väldigt starkt.

En fråga om demokrati...?

Ja, och det var ju även på grundskolan en väldigt stark tendens att minska behovet av fixerade timplaner och försöksverksamhet med timplanefri skola men det kom först på 2000-talet. Strävan att arbeta med teman, att arbeta med grupparbete och sådant men allt det förlöjligades av Jan Björklund.

Vad jag inte nämnde var att jag då om... när man hade fått Lgr 80 för grundskolan så var den väldigt radikal med att bryta ämnesfixeringen och byta till ett fritt studium i samhällsorienterande och naturorienterande ämnen. I samma veva fick man planer på en ändrad lärarutbildning som skulle minska skillnaderna mellan klasslärarna och ämneslärarna. Motståndet mot detta ledde till något som hette kunskapsrörelsen; en rörelse långt in i Socialdemokraternas led som tyckte att man inte ägnade tillräcklig uppmärksamhet åt ämneslärarnas kunskaps- och ämneskunnighet. Denna grupp, Aktionsgruppen för kunskap i skolan (AKS) – det var i början på 80-talet – skulle bekämpa den nya lärarutbildningsreformen. Då kom vi några stycken – Åke Isling och jag själv var med – bildade det som kallades för DAKS – Föreningen för en demokratiserande och aktiverande skola – och vi kom att arbeta i ungefär 15 år, för att visa att det som kallas för flum är det enda sättet att verkligen få en genuint demokratisk skola. Vi försökte på olika sätt påverka.

Det var på 80-talet...?

Ja, det var på 80- och 90-tal. Så att hela tiden har vi levat med spänningen mellan en fixering vid den traditionella kunskapsskolan och behovet av att hitta former som lyfter de som inte har så mycket stöd i hemmet.

Man kan också se det som att eleven blir ett subjekt istället för ett objekt...?

Ja, det var under en tid men nu blir de mer objekt när vi i betygsättningen är så fixerade vid detaljer. Den spänningen lever vi med och tyvärr så och tyvärr har Socialdemokratin lagt sig för Jan Björklund.

Jo, det är ju Björklund som styr Skol-Sverige. Det här med att förändra skolan: var det ett bra tillvägagångssätt...?

Jag kände att med den enorma ökningen av behovet av utbildning så måste det till ett rationellt planeringstänkande; annars skulle de traditionella skolorna bara få växa.

Jag kände mig som en del i den rörelse som trodde på utbildning som en social kraft för ett mer demokratiskt samhälle. Sedan konstaterar vi nu när vi har facit att det är så pass mycket i samhällsutvecklingen som splittrar. Jag skulle vilja se skolan som en arena, där olika grupper får mötas, men nu ser man mer skolan som en investering för framtida framgång. Då är det medelklassen och överklassen som hittar nya former för att kunna garantera den framgång och då blir det grupper som släpar efter. Den ökade demokratin är ändå den enda vägen vi kan gå.

Jag har mycket kontakt med en sociolog som är med i det som kallas för Malmökommissionen som är en utredning och kommission som är tillsatt av Malmö kommunstyrelse, som vill undersöka vad man kan göra för att minska de stora skillnader i hälsa och välfärd som finns i Malmö; skillnaderna i livslängd kan vara så mycket som sex år om man bor i Västra innerstaden eller om man bor i Södra innerstaden. Det finns olika inriktningar. Mikael Stigendahl heter den här sociologen.

Om vi backar tillbaka till 60-talet och dess förändringar: kunde man ha gjort på något annat sätt?

Man kunde ju ha fortsatt på den väg som man börjat med, och man kunde ha skapat särskilda gymnasieskolor, särskilda fackskolor och särskilda yrkesskolor. Samtidigt hade det ändå känts som om man inte hade förstått samhällets utvecklingssnabbhet när det gällde ökade teoretiska kunskapsbehov även för de som skulle jobba i det praktiska yrkeslivet. Detta att skapa en särskild mellannivå, den är svärdefinierad och samhällsutvecklingen suddar ut lite den typen av gränser. Det känns som om det var ett avgörande steg som fackskoleutredningen tog. Jag tror att det hade varit att konservera något som i längden inte hade hållit om man hade skapat fristående fackskolor. Sedan är det ändå så att skolsystemet nu sprängs på andra sätt, men det kvarstår ändå att se skolan som en arena och mötesplats för olika sorters människor.

Det är intressant det du säger, att det är så starka krafter i övrigt i samhället och då är en förändring på utbildningssidan rätt så liten – det är krafter som står över. Är det så du tänker?

Ja, det är så jag tänker och jag tänker också nu när jag ser Malmö och hur mycket kan Malmö själv göra något åt de här skillnaderna? Då det är så

mycket i världsekonomin och i de nationella systemen som väger tyngre än vad man kan göra på kommunal nivå.

Jag har läst boken om Stellan Arvidssons engagemang i Östtyskland. Det som slår en är att det östtyska skolsystemet har den likheter med det svenska, men det som skiljer dem åt är det här med självständigt arbete som östtyskarna inte förstår. Där var det katederundervisning som gällde.

Ja, men samtidigt hade de begreppet polyteknisk undervisning som innebar att man skulle ta hänsyn till arbetslivets krav.

Det som slog mig när jag läste boken är att det kanske ändå finns krafter och strukturer över oss som vi inte kan påverka...

Visst är det så och det är därför som man måste engagera sig internationellt, och jag har varit ganska mycket engagerad i något som heter Socialdemokratiska Lärarinternationalen då på 70-talet, och då handlade det mycket om differentieringen i det som motsvarar grundskolans högstadium.

Intervju med Rolf Fredriksson

2016-11-16

Och nu pratar vi om ditt liv före och efter din tid på Finnvedsskolan.

Om vi ska ta efter Finnvedsskolan så gjorde jag lumpen på I12 i Eksjö och jag ville inte ha längre tjänstgöring och fick 7,5 månaders tjänstgöring. Det passade mig bra eftersom jag då kunde sommarjobba på sågverket i Vaggeryd lite längre. Jag fick övertyga dem på inskrivningsmyndigheten i Kristianstad att jag inte alls passade som något befäl, för prata inför andra då blev jag nervös och stressig. Nä, så jag var vanlig menig soldat. Sedan sökte jag och kom in på journalisthögskolan i Göteborg så det var två år.

Och vilka år var det?

Då befinner vi oss i perioden 1974-76. Jag ville gärna jobba höstterminen 74 och fram till vårterminen 76. Jag ville gärna praktisera... och jag fick sommarjobb på Värnamo Nyheter. Karl-Erik Johansson visste att jag hade varit aktiv i elevrådet och i FNL-gruppen och skrivit massor med insändare. Jag blev uppkallad efter sommarperioden. Han hade haft ögonen på mig och sa att "du skriver sakligt och balanserat så skulle du vilja komma tillbaka hit borde det gå". Så det var en trygghet när man pluggade där i Göteborg men då ville jag gärna och tyckte att det var spännande med radio och TV: radio var det väl mest och jag ville gärna praktisera på Sveriges Radio och det var den enda radio som fanns på den tiden, och Ted Lundgren från Bankeryd ville gärna ha den enda plats det fanns på radio och det var i Växjö. Jag kunde tänka mig att ta Luleå för på min mammas sida hade vi släkt från norra Ångermanland och jag hade med familjen rest i norra Sverige. Då hamnade jag en termintjänstgöring på hösten 1975 i Luleå. Det gick bra och jag blev erbjuden vikariat där uppe. Då stod jag i valet eller kvalet: fast tjänst på Värnamo Nyheter eller vikariat på Sveriges radio, men det är roligare så jag satte på det, i norra Sverige, och så blev det då vikariat på det som då hette regionalradio. Sedan splittrades det och lokalradion blev en del för sig. Jag följde med den del som tillhörde riksradiation och vi skulle göra inslag till Dagens eko och riksnyheter, och regional-TV och Nordnytt. Där var jag ifrån

1976 och var där – det gick 1,5 år innan jag fick fast tjänst – och fram till 1987.

1987?

Ja, 87, så jag var där i drygt tio år men i olika positioner och ett års avbrott när jag pluggade historia på Stockholms universitet, 82-83. Sedan kom jag till Aktuellt som allmänreporter, höll på med Christer Petersson-rättegången i Palmemordet, Bofors- och vapensmuggling och sedan i november 1989 när Berlin-muren föll eller öppnades, och efter någon vecka behövdes folk till Tyskland och de ville ha folk som ville prata tyska, jag anmälde mig och det gick bra. Sedan dess, egentligen sedan 1990, har jag varit utrikesreporter. Jag hamnade som östeuropakorrespondent i Wien 1990, vikarierade för kollegan Ingrid Thörnqvist som skulle vara mammaledig. 1992-93 började Balkankriget efter Jugoslavien. Sedan var jag hemma i utlandsgruppen. Eftersom Tysklansgruppen lades ner, jobbade man mycket med Tyskland från Sverige. Sedan har jag haft två perioder i Bryssel som EU- och Brysselkorrespondent. Nu är jag tillbaka på utrikesredaktionen i Stockholm.

När jag ser dig tänker jag på Berlin och Bryssel.

Jo, så är det för det är mycket det som jag har jobbat med och jag är ganska Europa-centrerad.

Och de kan skicka dig vart de vill i Europa?

Ja, i Europa men jag har också sommarvikarierat i Washington ett par månader och dumpit ner lite. När det var tsunami på Sri Lanka och Rwanda. Men det är kortare uttryckningar när tutsi och hutuerna, det var väl någon gång på 90-talet. Så då var jag där någon vecka men nu är det Europa som gäller.

Det föder många frågor hos mig men som inte direkt hör till det här.

Ja, det får vi kanske ta efter lunch.

Men du var också lite på Värnamo Nyheter och jobbade.

Jo, jag var väl där en sommar eller två somrar kanske det blev. Mellan de här två terminerna; var är vi då? Jo, sommaren 1975 var jag där och jobbade och sedan jul- och vinterlovet där vid 75/76. Det var då jag jobbade på Värnamo Nyheter och mer blev det inte. Sedan ville de ha upp mig redan 1 maj till Luleå. Så det var i stort sett en sommar (på Värnamo Nyheter).

Det får vi prata mer om sedan. Det tillhör inte min forskning men till mina intressen... detta var ju de svar som du skickade till mig (Magnus bläddrar i den text som Rolf sedan tidigare skickat). Det hänger ju ihop med de här frågorna men om vi ändå tar dem så kan vi följa upp dem sedan. Du skriver bland annat så här: "Att i hela samhället fanns en känsla av att förändringar var på gång när du gick på gymnasiet". Ge exempel på dessa förändringar och inte bara dem som har med skolan att göra utan också i övriga samhället – och om dessa förändringar eventuellt också påverkade skolan.

Men det gjorde de ju. Vad jag menar är att... Jag tror i och för sig att det är Katarina Engberg, som då var Seco-ordförande, som i en betraktelse tillbaka har sagt att "1968, studentrevolten i Paris, är den som man har som sinnebild". Kårhusockupationen i Stockholm är ju en central händelse, men det speciella i Sverige var ju att det inte bara var ett universitet- och högskolefenomen. Genom Sveriges elevers centralorganisation, Seco, och i de kampanjer de hade så blev det sagt även runt om i landet på gymnasienivå och till och med på högstadienivå, att man skulle ifrågasätta lärare, att man skulle ifrågasätta läroböcker, man skulle ifrågasätta undervisningen. Skall man ge konkreta exempel så infördes du-reformen och man skulle inte behöva säga fröken eller lektorn utan man skulle kunna dua dem. Det ansåg jag – när jag efteråt har träffat lärarna – att det var en stor sak. Det är exempel på förändringar i tiden. För mig är så mycket förknippat med -68 och då pratar man om studentvänstern men det var också en gymnasievänstervåg mot auktoriteter och sådant där. Det kan man fördjupa sig i hur mycket som helst. Jag menar och det tog sig lite olika uttryck i de olika samhällena. Man började ställa frågor såsom vad gjorde vår rektor, vad gjorde borgmästaren under kriget och var de medlemmar i nazistpartiet. Jag minns – kommer inte ihåg författaren – men det var en bok om meritokrati, där man blev itutad att vi var den första generation som var bättre utbildad, mer kunniga och insatta än våra föräldrar. Ungdomsrevolten var ett begrepp. För mig var det självklart att det var en tid av förändringar, att man skulle ifrågasätta och väldigt tydligt att man kunde säga du till lärare. Sedan var en del lärare rädda att det kunde bli för mycket av duandet och en sådan stämning i klassrummet: "Hörru du,

kan du komma hit och hjälpa mig? Jag har ett mattetal jag inte kan fixa, kan du komma hit och hjälpa mig?” Det är en väldigt stor skillnad på de två formerna av att dua. Man kunde använda olika tilltalsord så att det knappt märktes att man sa du. Du-reformerna var något påtagligt och i Vaggeryd var det ett beslut att nu ska det duas. Eleverna hade rätt att säga du till lärarna. Årligt talat, hur det var på Finnvedsskolan vet jag inte, för jag brydde mig inte och jag tyckte att man kunde nästan alltid gå runt det där med ”magistern” och använda ett direkt tilltalsord.

Jag har ju presenterat det här med förändring på olika seminarier och har sagt att det här med förändring har vi alltid haft. Upplever du att det har varit något speciellt med förändring just vid den här tiden?

Det upplevde jag då. Det sas ju överallt att det var ungdomsrevolt. Den här boken om meritokrati, att vi är den första generationen som är bättre utbildade än föräldrarna, att vi var något speciellt, och vi framförde krav om och ifrågasatte auktoriteter mer än tidigare. Att de äldre har klagat på de yngre fick vi också reda på. Vi skulle inte ta en riktig gammaldags studentexamen. Var det samma kvalitet på vår utbildning och deras undrade man kanske lite. Det skedde mycket förändringar, exempelvis sambeskattningsens upphörande, förskolans utbyggnad, kvinnans ställning som alltså förändrades på 70-talet. Och lagom om medstämmande, anställningsskydd på arbetsmarknaden. Nog var det många stora förändringar. Sedan beror det var man var ute efter och vad man mäter. Ska man ta skolans värld så kan man naturligtvis se det mer långsiktigt, att en bred... att skolan gjordes tillgänglig för en bredare befolkning och gymnasieskolan gjordes tillgänglig för en bredare befolkningsgrupp. Det är naturligtvis en långsiktig förändring.

Och på ett decennium ökade skolan från 60 000 till 180 000 elever från början av 60-talet till 70-talet. Och då kom yrkesprogrammen i och med Lgy70 in i en och samma organisationsform.

Sammantaget vet jag inte hur man ska mäta förändringen från det högre allmänna läroverket. Filmen *Hets* har ju etsat sig fast med den gamla kadaverdisciplinen i det högra allmänna läroverket. Det duandet och ifrågasättandet av läroböcker och auktoriteter var en del av en större förändring.

Om vi ska ta det här med förändring. Då är det givet att här kommer vi till den här helt nybyggda skolan, där man slår ihop gymnasieutbildningar och en helt ny jätteskola och hamnar mitt i den här turbulenta invigningen, där

Olof Palme kommer ut och pratar med eleverna protesterar mot middagen. Jag var helt nyinkommen och det var äldre elever som höll i det. Vår skola invigs av kommunalgubbar, lunchen duger inte, skollunchen 2:50 med kyckling, i stället ska vi ha vita dukar och servering vid borden, gravad lax, Schweizersnitsel och glass för 40 kronor per person. I stället ville vi ha invigning för eleverna och allmänheten, alla skulle bjudas in. Skolan ordnade då en inbjudan med kaffe med dopp ute på skolgården och bjöd in allmänheten.

Sedan hade Olof Palme blivit inbjuden. Och Palme var då klok och efter kårhusockupationen 1968 gick Palme nu 1969 ut på skolgården och höll tal för eleverna. Här har du privat historieskrivning av elever, enligt mina egna anteckningar. Vi var väldigt upprörda att rektorn hade tagit bort våra protestaffischer mot invigningen. Kommunalmännen vandrade runt, Palme kom ut, TV filmade, radion spelade in, pressfotografer filmade. Palme började med ett tala, Seco hade fått en representant i skolöverstyrelsen, applåder, talade med utgångspunkt i Niedholms i insändare Värnamo Nyheter. Vi elever var privilegierade i jämförelse med arbetarklassen, deras arbetsmiljö och deras möjligheter till utbildning när de var unga. Man talade också om orättvisa från elevgrupper med socialgrupp 1 i högre utbildning. Applåder, kaffe serverades, folk trängde på och sedan regn. Sedan var det in i aulan och där talade Palme och höll invigningen. Vid ingången till matsalen stod vi som inte hade tillträde till aulan med Lutherhjälpens börser och plakat för Biafrahjälpen. Kommungubbarna såg lite rådvilla ut men någon la någon krona, två och 50 blev det. Det blev 250 kronor tillsammans och Palme la 1.50.

Inom parentes kan jag berätta att jag själv har gått där men att jag inte satt min fot utanför tills jag kom tillbaka för tre år sedan. Slogs där av vilken betongfabrik det är.

Ändå hade de byggt några träbyggnader. Här är några bilder ifrån... Här är Ulf Johansson när Palme kommer ut och tala för eleverna. Ja, hm. Jag har ju sparat mycket ifrån det här. Här det här Sune Lyxén när Palme skulle avsättas för han att spelade med i Vilgot Sjömans pornografiska filmer.

Sedan var det här med studieteknik. I filmen *Hets* möts undervisningsstilar med Caligula med katederundervisning och sedan efter en halvtimme kommer läraren som pratar och diskuterar med sina elever. Men det är ju också den här övergången från eller balansen mellan katederundervisning och självständiga studier.

När du först frågar om det här betinget, tänkte jag: "Vad, fanns det något som hette så?" Men sedan tittade jag i några fickalmanackor och då hade jag skrivit upp någonting att man hade historia, beting och hur det nu var. I min fickalmanacka finns 4 december från 1969 ett meddelande från skolkansliet att ett tiotal zigenare undervisas på Enehagsskolan och äter på Finnvedsskolan – meddelas för kännedom. Ska vi beväpna oss med maskingevär och avlusningsmedel har jag då skrivit sådär surt och ironiskt. Jag ser att det var något mer än bara beting.

Du frågar om ämneskonferens. Här är ett protokoll och meddelande från en ämneskonferens på Finnvedsskolan. Betingsläsning från årskurs 2 och schemaönskemål. Jag tror det här är en ämneskonferens som man har gått genom koncentrationsläsning, miljövårdsvecka och betingsläsning från årskurs 2, specialarbete. Jag minns det egentligen inte alls men uppenbart fanns det en sådan teoretisk indelning men vi skulle studera. Temaveckor... Hur var egentligen frågeställningen?

Det var ju det här med beting. Kortläxa hade man alltid haft och sedan infördes långläxan som kunde sträcka sig över flera lektioner och sedan beting med 6-8 lektioner. Sedan skulle man klara sitt specialarbete.

Spontant minns jag inte det men utifrån anteckningar verkar det som om det har funnits något som hette beting. Vad jag minns var att det dels fanns specialarbete och att vi skulle jobba fram emot det och att vi hade studieteknik: läsa snabbt och stryka under. Alltså att det sas att vi skulle lära oss att studera mer självständigt, att vi skulle ta mer ansvar och lägga upp studierna. "Om ni ska läsa på universitet så måste ni kunna det".

Upplevde du några problem med detta? Upplevde du att det var bra för dina universitetsstudier?

Nja. Sedan är det som så med grupparbeten att det kunde ju bli att det var bara några som gjorde det inte särskilt effektivt alla gånger; samtidigt hade man så mycket annat att göra så det var bara bra, att snabba på i ett grupparbete och sedan ägna tiden åt något annat. Det fanns olika kvalité på det som kallades grupparbete för det var också en form av självständigt arbete i grupp.

Lärarna på Finnvedsskolan framställs som äldre och i vissa fall som – inom citat – kufar.

Jo, och jag har en positiv bild av lärarna i Vaggeryd i det som var realskolan, motsvarande högstadiet, och det är klart att det var ju några av dem som man upplevde som svagare kort.

Stod de då för den nya eller för den gamla världen? Eller ingen av dem?

Ja, nä, ja. I språkundervisningen, ex tyska (Rut Aaaro), var det mycket kate-derundervisning som att läsa och översätta. Hade en lärare från Tornedalen som talade med Tornedalsbrytning och det blev bara komiska situationer. Vi hade henne som klassföreståndare och vi var nog ganska stillsamma och snälla mot henne men det gick historier om andra klasser, där det var total kaos. Man hade alltså ingen riktig respekt för henne – det var väl så. Sedan Ulla Persson i franska var ju väldigt traditionell i sin franskundervisning och hur man skulle skriva verben med en viss färg på pennan och substantiven med en viss. Hon hade ett system som var väldigt inrutat för franska är logikens språk och hon var ju rolig och effektiv på något sätt men det var ju att lära sig på ett traditionellt sätt. Hon tillhörde de där som var lite speciella, tyckte man.

Sedan hade vi en sådan som Sven Werner som jag gillade storligen. Sedan hade vi sådana som vi visste var vikarier, det var ordinarie lärare i samhällskunskap som skickade oss att göra ett grupparbete på någonting och så blev det mest att han ville sitta och läsa en tidning och fördjupa oss i den. Det var nästan som om man tyckte att ska vi inte göra något mer?

I Vaggeryd fick vi ett antal lärare som var nyutexaminerade från lärarutbildningar och universitet. Nu efteråt förstår man att de var väl 28 år eller något sådant. De var yngre åldersmässigt och då var lärarna i Värnamo äldre.

Och stod för en äldre lärarstil?

Ja, det kanske var oundvikligen lite mer, även om jag nu i papper och sådant märker att de här ämneskonferenserna var ett försök till att anpassa sig till det nya, men naturligtvis, skolan som institution förändras långsamt genom dess medarbetare.

Du skriver här att ”jag fick lite av det bästa med två världar”: En traditionell utbildning med den gamla kunskapsskolan där det var ganska självklart vad man skulle lära sig och följt av skrivningar. Sedan nya, fria arbetsformer.

Det tror jag ändå, att det passade mig som var studieintresserad och motive-
rad men för de här gamla lärarna stod det ändå klart att det skulle vara skriv-
ningar, prov och att man skulle uppnå vissa resultat, och det skulle kontroll-
eras. Det var ändå basen, det viktigaste; det här andra med grupparbeten och
det var lite krusiduller och lite extra. Samtidigt när man sitter och ser man
vad vi höll på vad vi höll på med så fanns det stor frihet. Nog var gymnasiet
i Värnamo en del av studentrevolten och det fanns ändå en öppenhet för det
här.

**En del anser att det var lite bredare än 68-vänstern och istället 68-rörelsen.
Tror att han Kjell Östberg har skrivit om det och även några på Lunds uni-
versitet.**

Ja, ja. Det fanns ett internationellt engagemang som var väldigt bredd och
där ingick naturligtvis diskussionen om Vietnamkriget. På det sättet var det
mycket brett. När jag var engagerad i Seco i Jönköpings län hur Folkpartiets
ungdomsförbund hade varit väldigt starkt och de hamnade i diverse kom-
munistiska grupperingar. Så det här kristna och Folkpartiets ungdomsför-
bund var lite mer svårtydbart och jag genomskådade det inte. I efterhand kan
man ju säga att det var klart bredare än kommunistiska grupper, i alla fall.

Upplevde du ändå att Finnvedsskolan på din tid drog åt vänster?

Vi som var aktiva i elevrådet gjorde ju det under de åren jag var där. Eleverna
som helhet; de flesta pluggade och brydde sig inte kanske inte så jättemycket
om allt det där. Sedan var det hela betygsfrågan. I en omröstning så röstade
en majoritet att man skulle rösta emot en bojkott. Hillerdal hade ju varit ute
och diskuterat ganska hårt och debatterat emot det. Det var ju ett nytt be-
tygssystem. Lärare, elever och alla var ovana vid det, och det ingick kanske i
det här med de centrala proven. Det jag minns är det som jag skrev där, att
jag hade sparat något från en betygskonferens, något om snittbetyg. Vi hade
fått del av någon betygsstatistik men vi hade inte fått ta med den och då hade
jag skrivit av den. Siffrorna var avskrivna från stencil men måste återlämnas
vid konferensens slut. Protokollet skulle justeras av Åke Edvardsson.

Här ser man då preliminära betyg i svenska: tre femmor och totalt ett me-
delvärde på 3,8. Som jag minns det såg studierektorn Falk som sin uppgift
att man skulle hålla snittet 3,0. Jag vill minnas att ett antal elevrepresentanter

var med på betygskonferenser, där lärare kom för att argumentera för att de ville sätta högre betyg men han (studierektorn) fick dem att sänka betygen. Jag pratade med Thomas Johansson och han minns också att vi satt med som elever och såg vad vara kompisar hade för betyg. Även om man insåg att det inte skulle vara ett betygssnitt på en enskild klass så hävdade studierektorn att det skulle vara ett betygssnitt på skolan. Det tog vi elever fasta på och vissa lärare ville ha högre betyg och Ragnar Falk, studierektorn, sitter och tar ner det. Sedan blev det också ett problem när folk valde bort vissa ämnen i årskurs 2 och 3, som de såg att de inte var så bra i. Jaha, skulle femmorna, fyror och treorna sänkas för att bevara det där snittet? Nja, så var det väl inte riktigt men det fanns en väldig osäkerhet.

Samtidigt utifrån min avhandling så är ni med i processen; ni sitter med som elevrådets representanter.

Ja, det är som Thomas Johansson, min gode vän, vi pratade om det och han mindes också. Jag mindes inte att man kunde se enskilda betyg och gå in i det. Jag minns mer översiktliga sammanställningar men man kunde se enskilda klasser, t. ex. min egen. Jag fattar inte hur jag har kunna skriva av hela årskursen. Här är ju teknisk och natur. Jag var i debatt och jag tyckte att det var ett stelbent och tokigt system. Som jag minns det kunde lärarna använda centrala proven men de skulle väldigt skarpa skäl för att visa att vi var bättre än rikssnittet för att studierektorn skulle gå med på ett högre snittbetyg.

De som studerar betygssystem idag skulle tjäna på att studera dess historia och dess insikter.

Med betygssystem finns det alltid hakar och problem. När jag sökte till journalisthögskolan sökte vi på intagningsprov och de avskaffades sedan men de låg nära gymnasiebetygen. Hade vi tagits in på gymnasiebetygen hade det blivit detsamma.

Lite onödigt arbete?

Det ansågs så. I en antagning på 60 studenter så var det några med provtagning. Erfarenheten var att gymnasiebetygen inte var så dåliga, även om det

var kul att göra de där intagningsproven och för några individer som inte skulle ha gått fick chansen.

En del av de svar som du skickade till mig har jag antecknat här. En del har vi gått genom, beting, grupparbete. Du skriver bl. a. att du hade en samhällskunskapslärare som mest lät er göra olika grupparbete i biblioteket. "Vi hade känslan att han själv ville sitta och läsa tidningar."

Vill du säga något mer om detta?

Nu ska vi se (i kalendern) och samhällskunskap är väldigt tomt. Det var möjligen inte så stimulerande... Elevkonferenser, ämneskonferenser (bläddrar i kalendern)

Här har vi samhällskunskap. Vi hade lite olika lärare och vi hade inte någon genomgående under alla åren i samhällskunskap.

Vi kommer tillbaka till Gunnar Hillerdal. Du skriver här att man kan fundera över om han hann med allt på skolan med tanke på alla hans uppdrag utanför skolan. Han var bl. a. engagerad politiskt.

Det var... Som snacket gick i elevrådets lokaler så var det lite såsom att man skvallrade och fundera på just om det; ville han bli riksdagsman, siktade han på att bli biskop eller vad är det han vill egentligen. Sedan är det som jag möjligen skrev där, att han hänvisade till bygden. Det här med kortspel som pågick i elevrådets lokaler... och jag tror att det även röktes där, men egentligen fick man inte sitta i resten av skolan, i korridorerna, och spela kort. Det förekom ibland också. Sedan när jag tittade i ordningsföreskrifterna står det ju ingenting om kortspel där. Jag minns det som om det var en diskussion om det.

Jag har material om det men jag inte är säker på att det är från 69/70 utan något år tillbaka, att det där med kortspel (inte var accepterat) men att det ändå levde kvar.

Det kan också vara så att jag inte har hört honom själv utan att andra berättade att han hade sagt att 'min ställning i bygden måste ni förstå att jag inte kan godta kortspel. Kompromissen hade blivit att spela om pengar hade blivit förbjudet. Så står det inte heller där och det nämns överhuvudtaget. Det kan vara så att jag inte har varit med på ett sådant möte utan det berättades om

det i elevråds-kretsen att han hade sagt så. Jag har inte några sådana där super-specifika minnen, utan det var snarare studierektorn som var med när man diskuterade det här med betyg genom betygsfördelningen. Han var ju mån om att ha ett fungerande samarbete med elevrådet och elevaktiviteten vid intervjuer, men samtidigt var det lite både och; så han ”plocka upp det där pappret som ligger där”, då förväntade han sig att man skulle göra det.

Mötet mellan två världar?

Ja, så var det. På den tiden fanns en sådan där knapp med grönt ljus-kom in eller stängt, men ofta var det så att dörren skulle stå lite på öppen och det var ett stort steg in där. Samtidigt som han var öppen var han också väldigt upptagen. Jag minns inga konfrontationer, samtidigt var det så att min pappa satt i skolstyrelsen och var aktiv för Moderaterna så han träffade Hillerdal. Han hade träffat Hillerdal innan så första gången visste Hillerdal vem jag var, det var ingen nackdel för min del.

FÖRTECKNING, DE INTERVJUER SOM MAGNUS GRAHN GJORDE 2012-2017

Reine Bengtsson, endast ljudfil
Kjell Björup, transkriberad
Kåre Boberg, skriftlig intervju
Urban Dahlöf, endast ljudfil
Chris Culpin, endast ljudfil
Åke Edvardsson, skriftlig intervju/berättelse
Anette Eskilsson, transkriberad
Ragnar Falk, transkriberad
Rolf Fredriksson, transkriberad
Olle Gustavsson, transkriberad
Gunnar Hillerdal, transkriberad
Berit Kristensson, transkriberad
Ulf Kullenbok, skriftlig intervju/berättelse
Örjan Paulin, transkriberad
Göte Rudvall, transkriberad
David Rydin, transkriberad
Gertrud och Tore Selander, transkriberad
Niklas Törnlund, transkriberad
Karl Ivan Wärnå, transkriberad

Samtliga finns på institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

1960-talet utgör utan tvekan ett av de mest omvälvande decennierna i den svenska skolans historia. Utöver att grundskolan slutligen ersatte folkskolan och realskolan kom även gymnasieutbildningarna att reformeras, vilket ledde till att läroverkens gymnasieutbildning ersattes med först det nya gymnasiet, 1966, och sedan gymnasieskolan, 1971. I denna bok visas hur undervisningen på gymnasiet kom att förändras i riktning mot ett mer självständigt arbetssätt i introduktionen av exempelvis långläxor, beting och specialarbeten. Utöver undersökningar av läroplaner och den praktiska verksamheten vid Finnvedsskolan i Värnamo och Katedralskolan i Lund innehåller boken också biografiska undersökningar av en rad personer som på olika sätt var delaktiga i denna process.

Boken är resultatet av den forskning som Magnus Grahn (1961–2017) bedrev som doktorand på institutionen för utbildningsvetenskap i Lund. Den publiceras för att Magnus viktiga bidrag till utbildningshistorien ska bli allmänt tillgängligt.



Magnus Grahn. Foto: Christer Gallneby

