

## Nålsögon, styrgrupper eller individanpassat ramsystem?

Om ofullbordade reformtankar och läroplansalternativ i gymnasieskolan

URBAN DAHLLÖF

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

**Sammanfattning:** *Ett problem i den nuvarande gymnasieskolan är målet om allmän högskolebehörighet för alla och särskilt kravet att denna skall uppnås inom enhetliga tidsramar. Som alternativ lösning diskuteras här de bärande principerna i en tidigare utredning från 1981. Den försökte bygga på forskningsresultat rörande skolelevs begåvnings- och intresseutveckling och ledde till förslag om större variation i olika ämnens sekvensering och i deras timutrymme. Det är visserligen sant, att det förslaget inte blev förverkligat, men det hängde inte samman med principerna bakom läroplanen. Frågan är om inte det bjälklag som bar upp 1981 års läroplansförslag skulle kunna erbjuda en stomme till ett bärkraftigt alternativ även i dag.*

### TVÅ OFULLBORDADE VERK

Kompetenshöjning genom gymnasieutbildning för alla är förvisso en kungsväg, i varje fall i samhällsdebatten, men hur fungerar den i praktiken? Det stolta målet om en alla omfattande allmän behörighet för högskoleantagning som ett led i strävan att undvika återvändsgränder har minst sagt visat sig svårt att uppfylla. Nog är det paradoxalt, att de många skolpolitikernas visioner om gymnasieskolan som en utvecklande och frigörande kraft i ungdomsåren inte har förverkligats fullt ut, utan i stället för så många har förbytt i känslor av misslyckande och missmod inför framtiden till följd av underkända prestationer inför övermäktiga krav. Tecken på uppgivenhet kommer också från många lärare, till och med bland dem med höga ambitioner på egna och elevers vägnar som stångar pannan blodig mot hindren på vägen mot målet.

Just denna kombination av frustrationer på både elev- och lärarsidan talar för att vi har att göra med ett systemfel snarare än om individuella brister i lärarnas pedagogiska, för att inte säga didaktiska, skicklighet. Dessutom är situationen paradoxal genom att vara onödig. Ty det finns, som jag ser det, en pedagogisk-psykologisk forskningsbas med rötter hela 40 år tillbaka i tiden, som gäller variationerna i elevernas individuella förutsättningar och som

skulle kunna få en helt annan frigörande kraft, under förutsättning av att den kombinerades med ett annorlunda utformat ramverk för läroplanens uppbyggnad och undervisningens bedrivande.

Här får jag ta risken av att bli beskylld för att tala i egen sak och detta på två plan. För det första har jag haft anledning att se på de svenska skolreformerna inte endast som en fråga om nya mål och förbättrad undervisning, utan också som ett problem om kombinationer av de ramar ifråga om organisation, tid och resurser, inom vilka lärare och elever har att leda respektive bedriva studiearbetet och som sätter gränser för vad som är möjligt att göra. Hit hör läro- och timplanerna, föreskrifter om sekvensering mellan ämnen och moment, regler för klasstorlek och elevgruppering samt tillgång på hjälpmedel (Dahllöf 1967, 1971a).

För det andra råkade jag på grund av lite speciella omständigheter att år 1979 få hand om ordförandeklubban för en 1976 tillsatt gymnasieutredning, som efter tre år hade hamnat i ett slags handlingsförlamning. I försöket att lösa uppgiften att göra gymnasiestadiet mer lämpat som en skolform för alla, blev vi inspirerade att leta oss fram mot en annorlunda kombination av ramvillkor, som kunde medge en bättre anpassning än tidigare till den stora variationen i individuella förutsättningar som den nyss nämnda forskningsinsatsen så tydligt hade lyft fram. Jag syftar här på de undersökningar som på uppdrag av 1957 års skolberedning hade utförts av Kjell Härnqvist (1960). De hade föregåtts av den inte mindre viktiga studien av den så kallade utbildningsreservens storlek och lokalisering (Härnqvist 1958). Snart nog supplerades den av ännu en betydande undersökning av Härnqvist och Grahm (1963) rörande elevers valsituationer och attityder på tröskeln till gymnasiet och under studierna där.

Till detta skall då också läggas egna erfarenheter från analyser av undervisningssituationen på föregångarna till grundskolans högstadium i anslutning till min reanalys av frågan om elevgrupperingen och kunskapsresultaten (Dahllöf 1967). De erfarenheterna hade sedan fördjupats genom samarbetet med Ulf P. Lundgren kring frågan om den så kallade *styrgruppen* och dess förekomst på gymnasiestadiet (Dahllöf & Lundgren 1969, 1970; Lundgren 1972).

Visserligen sägs det ibland, att den nuvarande gymnasieskolan har sina rötter i det förslag som den nyss nämnda gymnasieutredningen lade fram 1981 (SOU 1981:96), men det stämmer endast i begränsad omfattning, nämligen ifråga om det mindre antalet breda program och dessas huvudsakliga inriktning samt beträffande de grundläggande principerna för den så kallade absoluta betygssättningen. Men när det gäller studievägarnas uppbyggnad, ämnenas sekvensering och timplanens struktur samt längden på vissa program var det fråga om en radikalt annorlunda modell, som enligt majoritetens uppfattning var nödvändig för att ramsystemet skulle vara förenligt med de nyss antydda forskningsrönen.

Emellertid omfattade förslaget från 1981 nog alltför många förändringar på en gång för att vinna allmän uppslutning. Vissa av de berörda organisationerna var särskilt kritiska. Dessutom innehöll förslaget en hel del inslag ifråga om praktik och kostnader, som blev mer känsliga mot utredningstidens slut och som bidrog till att väsentliga delar av det lades på is, en is som inte tötat

än. Frågan är, om en DNA-liknande analys av genstrukturen hos detta nedisade »utredningslik» skulle kunna ge inspiration till en skapelse med bättre förmåga till överlevnad under nya, mildare klimatförhållanden.

Så är det alltså här tal om två ofullbordade verk, den senast genomförda reformen som »inte nått ända fram» och den ganska annorlunda planen från 1981, som aldrig fullföljdes på ett konsekvent sätt. Jag placerar mig onekligen i gott sällskap när jag nedan i samband med argumentationen kring gymnasieutredningens förslag från 1981 tar upp mekanismerna i gymnasiets undervisning kring 1970. Jag lutar mig då främst mot Kjell Härnqvist, men i någon mån också mot Ulf P. Lundgren, främst som författare till doktorsavhandlingen *Frame factors and the teaching process* (Lundgren 1972). Men då vill jag samtidigt friskriva dessa mina kollegor från allt ansvar för mina åsikter, ty de har inte tillfrågats om de kan ge stöd åt mitt resonemang på den nämnda gymnasieutredningens vägnar. Följaktligen är jag, när jag här sticker ut hakan, beredd på att de, liksom alla andra, utnyttjar sin fulla akademiska frihet att anmäla både direkt avvikande meningar och tveksamhet inför hela eller delar av argumentationen. Jag vill dock betona, att jag fryser min framställning av gymnasieutredningens förslag vid den situation som rådde omkring 1980 och som vi tolkade den gentemot vad som då var känt om olika inslag i problem-bilden.

Men innan jag går in på tankegångarna bakom det alternativ till vilket jag, stödd också på ett eller annat eget bidrag, tillsammans med majoriteten i kommittén lånat delar av den nämnda forskningen, behöver vi kanske något närmare granska »varför-frågan» om diagnosen på systemfelet.

## NÅLSÖGON – NU OCH FÖRR

För att spara tid och tankekraft tar jag inte upp alla komponenter i hela symptom-bilden utan koncentrerar mig på det som för mig ter sig mest uppenbart, med den risk för förenkling som detta onekligen innebär. Som jag ser det, är den för gymnasieskolan avgörande kritiska punkten dess dubbla funktion som nålsöga dels vid intagningen, dels – och framför allt – ifråga om den allmänna högskolebehörigheten. Då det senare ledet i nålsögekonstruktionen vållar särskilda svårigheter för dem som med knapp nöd forcerat det första hindret genom att komma in på något av programmen, fokuserar jag mig på allmänbehörigheten som det avgörande momentet framför allt när det gäller de villkor under vilka det skall uppnås. Som jag uppfattar det, är målet att alla skall uppnå godkända resultat på en viss kursnivå i de tre kärnämnen svenska, engelska och matematik inom samma tidsramar eller i varje fall i stort sett samma utrymme av tid i början av studiegången. Man kan med skäl sätta ifråga, om detta verkligen är realistiskt. Dessutom är det olyckligt, eftersom de många misslyckandena färgar av sig på prestationerna i andra ämnen och i hög grad bidrar till att sänka motivationen för hela skolarbetet.

Men varför är det inte realistiskt? Låt mig här dra en parallell med det gamla realskolesystemet och den analys av genomströmningen i det som lades fram av huvudsekreteraren i 1957 års skolberedning, Jonas Orring (1959), seder-

mera generaldirektör för Skolöverstyrelsen (SÖ). Där framkom bland annat följande.

Trots att skolformen vilade på förutsättningen, att eleverna efter gallring på grund av folkskolebetygen skulle nå slutmålet inom ett visst antal år – fem år efter övergång från folkskolans Årskurs 4, fyra år med sex år i folkskolan som bas – var det inte mer än totalt 54 procent av en inskrivningsårgång som nådde målet för den femåriga realskolan inom den föreskrivna tiden. Frekvensen var dessutom något lägre (48%) för pojkarna än för flickorna (65%). För den fyraåriga allmänna realskolan var motsvarande värde 57 procent för totalen och för den praktiska 42 procent med motsvarande variationer för pojkar och flickor. Själv visade Orring, att det dåliga prognosvärdet hos folkskolebetygen inte kunde sammanhållas med för låg poänggräns eller interna brister i folkskolans betygsättning. Orsakerna borde i stället enligt honom sökas »i faktorer utanför den avlämnande skolans betygsättning» (Orring 1959 s 55). Hit hör till exempel andra krav i den mottagande skolan »på bl a elevernas abstraktionsförmåga och omdöme i teoretiska sammanhang, andra arbetsformer och annan miljö för eleverna än i den skolform där de fullgjorde sina betygsatta prestationer» (Orring 1959 s 56). Visserligen gick Orring inte längre än så ifråga om förklaringar, vilket kan ses som naturligt, eftersom detta var den första studien i ett omfattande undersökningsprogram med Kjell Härnqvist som näste man, väntande om hörnet.

Men när vi 20 år senare på nytt hade att överväga gymnasieproblemen, blev det lätt för mig att se en förklaring i att den gamla övergången från folkskola till realskola i realiteten innebar en förändring enligt »allt-eller-intet-lagen»: Realskolans läroplan omfattade svårare kurser i alla ämnen (möjligen undantagandes gymnastik, om ens det). De underbetyg som gav anledning till kvarsittning och utkuggning samlades erfarenhetsmässigt i två grupper av tunga ämnen, nämligen dels matematik och fysik, dels svenska, tyska och engelska. Här finns alltså, som jag ser det, en klar parallell till den nuvarande gymnasieskolans krav på allmän högskolebehörighet och villkoren för att nå den.

### De individuella förutsättningarna

Hur stämde nu »realskoleprincipen» om svårare kurser i alla ämnen med kunskapsläget ifråga om elevernas individuella förutsättningar? För oss i gymnasieutredningen kring 1980 blev det naturligt att söka svar på den frågan i Kjell Härnqvists (1960) stora undersökning om individuella differenser och skoldifferentiering. Den handlade inte bara om de allmänna utvecklingsförloppen hos elevernas begåvning och intressen i åldrarna 11–16 år och om storleken på skillnaderna mellan könen och olika individer i dessa avseenden. Hans projekt handlade också om skillnaderna inom individerna ifråga om olika komponenter i termer av framväxt av och storlek på elevernas begåvnings- och intresseprofiler. Huvudfrågan gällde alltså de intraindividuell differenserna och deras relation till de interindividuell. Som inte minst viktig framstod för oss, liksom en gång för 1957 års skolberedning i dess huvudbetänkande (SOU 1961:30), kombinationen av resultatbilderna ifråga om begåvnings- och intresseutvecklingen.

Det är nu inte nödvändigt att gå närmare in på detaljerna i Härnqvists resultat. Det får här räcka med att erinra om:

- att skillnaderna inom individerna ifråga om begåvning visade sig anmärkningsvärt stora och stabila, det vill säga att många elever hade en tydlig begåvningsprofil,
- att denna begåvningsprofil kunde spåras ganska tidigt i de undersökta åldrarna,
- att detta på intressesidan motverkades av en påfallande sen stabilisering, särskilt bland pojkarna, vilkas intresseprofil ännu i Årskurs 9 präglades av betydande osäkerhet och
- att flickornas intresseprofil visserligen hade stabiliserats under högstadiet men att den mer stereotyp än hos pojkarna hade samlat sig kring ett mer begränsat antal områden samt
- att intresseutvecklingen hos båda könen så att säga förlöpte på negativ bas genom att ett från början stort antal intressen skalades ned till ett fåtal kvarstående områden.

### **Sambandet mellan individuella förutsättningar och läroplansstruktur**

Redan en blick 20 år tillbaka på 1957 års skolberedning och dess undersökningar övertygade oss alltså om att en enhetlig lärogång inte är förenlig med variationerna i elevernas förutsättningar. Att i gemensam takt och med likadan uppläggning tvinga alla genom samma nålsöga innebär, att man ensidigt pressar individerna att anpassa sig efter systemets villkor, som dessutom är ganska godtyckliga. I stället, ansåg vi, borde man i högre grad än tidigare anpassa systemet efter individernas förutsättningar främst genom att låta lärogången bygga på elevernas starka sidor. Samtidigt borde den om möjligt ge något utrymme för omprövning av deras val av studieinriktning med ledning av erfarenheterna från sådana ämnen som i första hand konkretiserar studievägens karaktär.

Så här långt upp i åldrarna, sade vi oss, är det inte längre realistiskt att med hänvisning till en ännu inte stabiliserad intresseutveckling ytterligare skjuta upp ens ett preliminärt val av fortsatt studieväg. Då elevernas uppfattningar om olika yrkens och utbildningars egentliga innebörd ofta är tämligen vaga och schablonartade, kan realismen i föreställningarna knappast ökas på annat sätt än genom åtminstone någon mer konkret erfarenhet av karaktärsämnenas innehåll, helst också förenat med någon praktik.

### **Styrgruppsfenomenet och undervisningsprogressionen**

Ett annat inslag i problembilden utgjorde mina egna rön från grundskolenivån om det inflytande på progressionen som vid traditionell katederundervisning utan individualisering över momentgränser utövades av en »styrgrupp» bland eleverna. Denna fungerade då som en referenspunkt för lärarens beslut att gå vidare till nya kursmoment och befanns, då det gällde elementära moment, ligga någonstans i området mellan de 10 och 25 procenten svagaste eleverna i undervisningsgruppen (Dahllöf 1967, 1970, 1971b).

Senare kunde samma grundläggande mekanism med avsevärt större metodisk och teoretisk sofistisering kring 1970 spåras i det dåvarande gymnasiet

av Lundgren (1972). Även om styrgruppens läge varierar både med svårighetsgraden hos de aktuella momenten och med tiden på läsåret i relation till uppsatta mål och betygsambitioner hos olika elevgrupper inom en klass, innebär den grundläggande mekanismen en restriktion ifråga om tid för penetration och handledning av hög- och medelpresterande elever, särskilt i de fall då styrgruppen ligger lågt i absoluta tal, det vill säga när undervisningsgruppens sammansättning är sådan, att de sist antagnas förkunskaper och studieförutsättningar i övrigt är relativt svaga.

### Ett dubbelt »tankekors»

Dessa två forskningslinjer – Härnqvists utvecklingspsykologiska samt Dahllöf och Lundgrens undervisningsanalytiska – innebar, i varje fall som jag då såg det, en dubbel utmaning för 1976 års gymnasieutredning som kanske bäst kan beskrivas med vad norrmännen brukar kalla ett *tankekors*, låt vara att dimensionerna inte skär varandra helt rätvinkligt. Uttryckt i klartext ställdes vi alltså inför problemet att vid läroplanskonstruktionen dels mer konsekvent än tidigare bygga på de starka sidorna i elevernas begåvnings- och intresseutveckling, dels undvika de obestridliga nackdelarna med styrgruppsfenomenet till förmån för en större frigörelse av elevernas potential för ett mer aktivt eget studiearbete i kombination med större möjligheter till handledning från lärarnas sida. Jag begränsar mig i det följande till denna principfråga om huvudkomponenterna i 1981 års förslag till läroplan för gymnasieskolan utan varje ambition att uppträda som försvarsadvokat för alla detaljer i det.

### Ytterligare informationsunderlag

Men även frågan om grundstommen tillfördes en del ytterligare FoU-baserat underlag. Utredningen lät bland annat utföra en serie ämnesanalyser, författade av experter på de olika undervisningsämnena och baserade på rapporter från gymnasieinspektörer, ämneskonsulenter, lokala projekt och liknande (DsU 1981:13–20). Till denna kategori av material hör också en introduktion till läroplansteori (Lundgren 1979), en debattbok (Ekholm 1980), en studie av den sociala selektionen vid övergången till gymnasieskolan (Härnqvist & Svensson 1980) samt en intensivstudie av arbetslösa ungdomar (Petrusch 1980). Till detta skall läggas särskilda analyser av studieavbrotten i gymnasieskolan och deras orsaker (Beckne 1981) samt av studieströmmarna (Myrberg 1981).

Andra specialundersökningar ägnades problem om skola och arbetsliv (Fredriksson 1981), allmänna ungdomsfrågor (Vestin 1981), ungdomarna, skolan och de globala frågorna (Henningsson 1981), Sveriges utlandsberoende nu och i framtiden (Hedlund & Wathen 1981) samt återkommande utbildning som planeringsproblem (Söderström 1981). Det skulle dock föra alldeles för långt in i detaljer att här försöka sammanfatta på vilka punkter och på vad sätt som denna omfattande information bidrog till att stödja den bärande konstruktionen i förslaget. Vare nog sagt, att dessa undersökningar i egen regi avsatte många stödjande spår.

Inte minst ämnesanalyserna ledde till ökade insikter om att vissa ämnen, trots samma formella benämning, i praktiken fullgjorde olika uppgifter på de

skilda linjerna, vilket i sin tur påverkade kommitténs klassificering av ämnena och deras roll i det planerade systemet. Ett genomgående tema i ämnesanalyserna utgjordes vidare av kritiska synpunkter på det starkt splittrade schemat i det dåvarande gymnasiet med många samtidigt lästa ämnen, korta arbetspass och en hel del håltimmar.

Slutligen skall jag här hänvisa till ytterligare några externa bidrag med särskild bäring på problemen kring läroplanens huvudstruktur. Före och oberoende av gymnasieutredningen hade SÖ 1974 startat en särskild utvärdering av de tvååriga yrkesinriktade linjerna i gymnasieskolan, som varit i verksamhet sedan 1971. Från detta UTYRK-projekt redovisade Rune Axelsson (1977) en klart positiv bild. Flertalet elever fann tillfredsställelse i att lyckas med praktiska ämnen som låg i linje med deras intresseinriktning, vilket också uppenbarligen påverkade deras allmänna trivsel och skolmotivation på ett positivt sätt. Att genom denna undervisning lära sig bemästra grunderna i ett yrke stärkte deras identitetskänsla. Parentetiskt kan här tillfogas, att denna resultatbild åter bekräftades i senare uppföljningar ute i yrkeslivet (Axelsson 1982, 1986, 1989) samt i en diskuterande sammanfattning tillsammans med Erik Wallin (Axelsson & Wallin 1984).

I samband med studiebesök och andra kontakter tog gymnasieutredningen vidare intryck av schemakonstruktionen på de yrkesförberedande linjerna med sina långa, samlade arbetspass och täta kopplingar mellan teori och praktik i yrkesämnena.

Som en konsekvens av den av Härnqvist (1960) påvisade stora osäkerheten i elevernas intresseutveckling i relation till valalternativen på högstadiet, hade 1957 års skolberedning öppnat en möjlighet att börja läsa B-språk även i Årskurs 8. Denna konstruktion försvann visserligen som genom en lucka i golvet redan i 1969 års läroplan för grundskolan, som för övrigt inte föregicks av någon mer seriös utvärdering (jfr Härnqvist 1996 s 11), men den utgjorde ändå ett principiellt intressant inslag som ett uttryck för hänsynstagande till individuella differenser i mognadstakt, säkerhet om fortsatt inriktning samt förutsättningar i övrigt.

De i denna artikel inledningsvis anförda kritiska synpunkterna på den allmänna högskolebehörigheten som nålsöga skulle i sin tur kunna kritiseras med utgångspunkt i det starkt optimistiska budskap som med rötter hos Carroll (1962, 1963) omkring 1970 spreds av Bloom (1968, 1971a, b; jfr också Block 1971a, b) under rubriken »mastery learning». Det kunde lätt uppfattas som att »alla kan lära sig allt», i varje fall om man inte lade de finstilta förbehållen på minnet. Med utgångspunkt i mina egna undersökningar hade jag haft tillfälle att diskutera denna fråga med några den principen närstående forskare vid en internationell konferens, vars bidrag dock publicerades enbart på tyska (Edelstein & Hopf 1973).

Av de tre »finstilta förbehållen» rörande hög motivation, bästa metodik samt rikligt med tid efter de starkt varierade behoven hos olika individer, blev särskilt de stora skillnaderna i tidsåtgång ett memento. Först bidrog de till att jag kunde se min egen ramfaktorteoretiska modell (t ex Dahllöf 1967) som ett specialfall av de nämnda principerna. Sedan ledde det enkla faktum, att den i skolan totalt tillgängliga tiden trots allt är tämligen begränsad, till att för

skolsystemets vidkommande skjuta in ett stort frågetecken gentemot en starkt generaliserad tolkning av mastery-tesen (Dahllöf 1973, 1978).

I den situationen förskjuts problemet till att bli en fråga om i vilka ämnen och moment inom dessa som det i ett givet läge är önskvärt eller nödvändigt – om det nu över huvud taget skulle kunna gå – att upprätthålla någorlunda höga mastery-krav, så att inte hela den tillgängliga tiden skulle fyllas av undervisning i sådana kärnämnesmoment (för att nu använda en senare terminologi) till förfång för till exempel en bredare allmänbildning. Ytterst hamnar vi alltså också här i den eviga frågan om prioritering av olika ämnen och utbildningsmål. Denna mastery-diskussion satte i varje fall hos gymnasieutredningens ordförande mentala spår som innebar, att han kanske mer än annars blev medveten om behovet av tidsvariationer så att säga både uppåt och nedåt i relation till vissa centrala studiemål. Inte så lite av detta tänkande speglas också i förslaget till läroplan.

Även på ett annat sätt visade sig tidsfaktorn ha spelat en kritisk roll för utredningen. Det gällde de för nivån på förkunskaperna så viktiga timplanerna på grundskolestadiet sedda över ett antal reformtillfällen och läroplansrevisioner. Tiden för grundskolestadiets undervisning i matematik och engelska hade visserligen ökat ganska påtagligt, men samtidigt hade tiden både för svenska och B-språk samt för historia och geografi minskat betydligt (Dahllöf 1981, 1992).

Den tidigare påtalade schemasplittringen inom gymnasiet förvärrades ytterligare av att samlad tid dessutom måste friläggas för prov i de tunga skrivningsämnena. Även om schemaläggarna försökte sprida dem någorlunda jämnt över veckodagarna, kunde det inte undvikas, att omfattande lektionsbortfall också av denna anledning kunde drabba särskilt ämnen med lågt veckotimtal.

Slutligen pockade en gammal kvalitetsfråga än en gång på uppmärksamhet, nämligen den om gymnasiets arbetsformer, som hade lanserats redan av 1960 års gymnasieutredning (SOU 1963:42) i form av en plan för en systematisk stegring av självständigheten i gymnasisternas studiearbete från långläxor till beting och specialarbete (LBS). En väsentlig del av den planen vilade för övrigt på den kombination av informationsunderlag ifråga om attityder bland såväl elever som universitetslärare och andra »avnämare» som hade framkommit i undersökningarna *Vägen genom gymnasiet* (Härnqvist & Grahm 1963) och *Kraven på gymnasiet* (Dahllöf 1963).

Redan en utvärdering av Richardson och Siöö (1970) hade visat att LBS-programmet långt ifrån hade realiserats. I en tidigare festskrift till Kjell Härnqvist (Gustafsson & Marton 1986) hade jag diskuterat orsakerna till detta och funnit att fyra ramförutsättningar inte hade uppfyllts. De gällde mer samlade tidsblock på schemat, ambitionsnivån ifråga om tid för specialarbetet enligt SÖ:s anvisningar, lärarnas möjligheter till tillgodräknande av tid för handledning samt resurser ifråga om bibliotek och laboratoriemateriel (Dahllöf 1987 s 74 f).

I samband med skolbesök hade vi inom 1976 års gymnasieutredning visserligen mött en hel del verkligt föredömliga specialarbeten främst i naturvetenskapliga ämnen och med anknytning till verksamheten inom »Unga Fors-



kare», men samtidigt hade vi tvingats konstatera en anmärkningsvärt stor spridning i kvalitet ned till en alltför låg nivå bland alldeles för många arbeten. Uppsatser på temat »Hur det var när jag tågluffade i somras» kunde vi inte med bästa vilja i världen anse motsvara ett specialarbets ambitionsnivå. Denna blandning av positiva och negativa erfarenheter gav oss dock ingalunda någon anledning att ge upp, utan snarare att försöka undanröja de hinder som låg bakom den negativa sidan av resultatbilden.

En annan sida av kvalitetsfrågan gäller den ganska påtagliga snedhet i balansen mellan de högskoleförberedande linjerna ifråga om kvalifikationsgrad, som bland annat yttrat sig i mer eller mindre taktiska avhopp främst från de naturvetenskapliga studierna i försök att nå högre antagningspoäng på andra vägar.

## BÄRANDE BJÄLKAR I FÖRSLAGET TILL NYKONSTRUKTION

Vilka blev då de bärande bjälkarna i 1981 års förslag till nykonstruktion av gymnasieskolan och dess läroplan? Hur kombinerades bjälkarna med varandra? Låt mig här först spika fast dem punktvis för att därefter ge några förklarande och diskuterande kommentarer. För att underlätta anknytningen till den föregående texten samlar jag bjälkarna i tre lite grovt avgränsade grupper avseende hänsynstagande till intresse- och mognadsutvecklingen, behovet av tidsvariation samt kvalitetsfrågor i övrigt. Det kan dock inte undvikas, att en och samma åtgärd kan förtjäna en plats under mer än en av dessa underrubriker.

### I. Hänsyn till intresse- och mognadsutvecklingen

- Varje läsår delades in i tre terminer av lika längd, vilket avsåg att befrämja kvaliteten genom mer koncentrerade studier av färre ämnen i taget men också att underlätta övergången från grundskolan.
- Intagningen till gymnasieskolan förutsattes både bli friare, mjukare och bättre förberedd genom studievägledningen i grundskolan med utgångspunkt i elevernas profiler i prestationer och intressen. Ett preliminärt val på vårterminen i Årskurs 9 skulle under de två första terminerna i gymnasieskolan särskilt prövas genom den tänkta utbildningsvägens karaktärsämnen med ett visst inslag också av praktik.
- Systemet skulle alltså omfatta en reguljär möjlighet att byta studieväg inför det definitiva valet från och med Termin 3 med ledning av erfarenheterna av karaktärsämnena i de två första terminerna och den studievägledning som då erbjudits.
- Tre huvudingångar skulle stå öppna för grundskoleeleverna motsvarande empiriskt belagda breda intresseområden som i förslaget benämndes ekonomiskt, socialt och tekniskt utbildningsområde. Det sistnämnda föreslogs dock bli indelat i fyra block.
- Först efter den andra terminen skulle inom utbildningsområdena en uppdelning ske på kortare yrkesinriktade och längre högskoleförberedande program efter elevernas val.

- De korta programmen skulle ge en grundläggande yrkeskompetens efter två år med 10–15 specialiseringar. De skulle kunna följas av en frivillig kompletteringsutbildning under ett tredje år med inriktning antingen mot fördjupad yrkeskompetens eller mot särskild behörighet för högskolestudier i ett slags Komvux-modell.
- För de ungdomar som efter de två första åren på de längre programmen känner, att de inte vill söka sig vidare mot högskolan, skulle på motsvarande sätt under det tredje läsåret erbjudas koncentrerade yrkestekniska kurser (kyt) som något av en sluss ut mot arbetsmarknaden.

De längre, högskoleförberedande programmen skulle från de tre huvudinångarna kunna leda till totalt fem slutkompetenser, nämligen ekonomisk, humanistisk, samhällsvetenskaplig, naturvetenskaplig-biologisk och naturvetenskaplig-teknisk. (Observera att detta förslag lades före den reform som innebar att den fyraåriga tekniska linjen i gymnasieskolan »lyftes upp» till en tvåårig högskoleutbildning.)

## II. Hänsyn till behovet av tidsvariation

Som vi sett, har behovet av tidsvariation i första hand sprungit fram ur erfarenheterna från analyser av undervisningsprocessen i samband med differentieringsfrågan och problemen kring styrgruppsfenomenet vid traditionell katederundervisning. Men behovet kan nog också härledas ur studierna av intresse- och prestationsutvecklingen, samtidigt som hänsynen till behovet också rimligen gynnar omsorgen om bättre studiekvalitet. De åtgärder på organisationsplanet som föreslogs var i första hand kopplade till språkprogrammet, men man kan också se skillnaderna i sekvensering mellan två olika ämnesgrupper som ett utslag av samma behov:

- Elever med hög prestationsnivå i engelska redan i grundskolan skulle kunna avsluta det studiet efter Termin 2 eller Termin 3 till förmån för ett C-språk från Termin 3 och/eller ett D-språk från Termin 4.
- Beroende på prestationsnivå och tillval av andra ämnen skulle engelskan men också B-, C- och D-språk kunna avslutas efter antingen Termin 7 eller Termin 9 (i tredje årskursen).
- Språkligt framstående och intresserade elever skulle i en klassisk variant av det humanistiska programmet kunna välja latin i utbyte mot färre timmar främst i moderna språk och allmän språkkunskap.
- På motsvarande sätt skulle ett ökat utrymme för estetisk specialisering kunna erhållas på de humanistiska och samhällsvetenskapliga programmen.
- På de korta programmen skulle särskilt språksvaga elever efter samråd med skolan kunna välja bort engelskan och i stället under terminerna 1–2 gå en kompletterande kurs i svenska samt därefter läsa mer yrkesteknik främst genom förstärkning av fackteorin.
- Då gymnasieskolan avsågs få karaktär av en ny start genom att eleverna redan från början skulle få smaka på de olika utbildningsområdenas karaktärsämnen, fick dessa ett högt timtal redan i början av studiegången. Men på andra program fyllde samma ämnen ofta en mer allmänbildande funktion. I den rollen kallade vi dem stöd- och integrationsämnen. Som sådana

placerades de sent i studiegången, därför att de bättre än annars kunde knyta an till den förstärkta och mer profilerade identitet eleverna fått genom den mellanliggande tidens karaktärsämnen.

- Typexempel på det ovan nämnda blev framför allt samhällskunskap på de korta programmen. Åtskilligt av stoffet får då en större konkretion och bättre mening mot bakgrund av den nyförvärvade yrkesidentiteten, samtidigt som andra moment bidrar till att vidga perspektivet på yrkeslivets roll i samhället.
- Motsvarande resonemang ledde till att ämnen som historia, geografi och religionskunskap placerades sent i studiegången för de långa naturvetarprogrammen, medan naturkunskap fick spela rollen av allmänbildande stöd- och integrationsämnen för humanister och samhällsvetare och därför placerades sent i deras studieprogram.

### III. Kvalitetshöjande åtgärder i övrigt

Åtskilliga av de ovan redovisade åtgärderna skulle rimligtvis också bidra till en kvalitetshöjning. Ytterligare några förslag med sådant syfte utgjordes av följande:

- Karaktärsämnena avsågs på alla program utveckla inte bara en god insikt om sammanhang på olika kunskapsfält utan också färdigheter i olika slags materialhantering liksom i problemlösning. På naturvetarsidan skulle detta – liksom nu – innebära träning i att genomföra experiment, fältarbeten och beräkningar vid problemlösning.
- En motsvarande skärpning på humanist- och samhällsvetarsidan avsågs leda till närmare förtrogenhet med olika slags informationskällor, framtagning, sovring och bearbetning av primärdata samt problemanalys i anslutning därtill. Härigenom skulle studierna i de humanistiska och samhällsvetenskapliga karaktärsämnena bli avsevärt mer kvalificerade än tidigare. Detta skulle i sin tur leda till att kravnivån på dessa program blev mer likvärda med naturvetarnas.

Givetvis skulle den ovan nämnda upprustningen av karaktärsämnena leda till behov av förstärkningar av bibliotek, institutionsresurser och lokaler särskilt i en inledande investeringsfas.

En betydligt större del av studiearbetet skulle i fortsättningen förläggas till själva skolan. Den starka schemasplittringen med ett flertal 10-minutersraster mellan de många 40-minuterslektionerna skulle bringas att upphöra till förmån för längre, samlade arbetspass kombinerade med ett lägre antal samtidigt lästa ämnen. Härigenom skulle man kunna öka den samlade tiden för studiearbete med minst 25 procent på de längre programmen. Endast en mindre förlängning av läsåret föreslogs, bland annat för att de tre terminerna skulle bli lika långa.

Genom den större koncentrationen skulle det också bli möjligt att förlägga en större del av skolarbetet till skolmiljön och att minska hemarbetstiden. Totalt sett förutsattes eleverna fullgöra normal veckoarbetstid. Vidare föreslogs, att kontrakt skulle slutas mellan varje elev och skolan, men också att

studiegrupper om högst åtta elever skulle bildas för gemensam planering och rapportering tillsammans med klassföreståndaren eller annan särskilt förordnad lärare. Detta avsågs bli utvecklande för elevernas eget ansvarstagande och inflytande över studieuppgifterna. Då långa arbetspass framför allt i karaktärsämnen skulle behöva ägnas åt studiearbete i bibliotek, laboratorier, andra institutioner eller ute i fältet, räknade vi med att inte all schemalagd tid skulle upptas av lärarledda lektioner, varigenom en större del av lärarnas tjänstgöring skulle kunna ägnas åt individuell eller gruppvis handledning.

## NÅGRA DISKUSSIONSPUNKTER

Mot slutet av utredningstiden uppstod en komplikation just ifråga om elevernas arbetstid. Ett av de tre statsråd, som verkade under min treårsperiod som ordförande, hade nämligen efter en föredragning om utredningens arbetsläge snappat upp våra planer på en »annorlunda» schemastruktur med utgångspunkt i elevernas totala arbetsvecka. Detta utnyttjade hon till att införa »lärarlösa lektioner» inom det gamla systemet med sitt betydligt lägre totala veckotimtal. Som jag ser det, var detta att göra en verklig björntjänst åt en god tanke om en utveckling mot större självständighet i studiearbetet enligt de intentioner som lanserats redan av 1960 års gymnasieutredning (SOU 1963:42).

I frivillig utbildning är det vanligt att lägga in för flertalet utbildningsvägar gemensamma ämnen i början av studiegången. Det kan bli billigast så, genom den samläsning som då kan komma till stånd, innan någon differentiering hunnit äga rum. En läroplan, byggd på detta sätt, kan då liknas vid ett träd där på olika stadier gemensamma ämnen samlats i stammen och de grövre grenarnas bas. Men när man skiljer på ämnenas roll som färdighetsinriktade karaktärsämnen och mer allmänbildande stöd- och integrationsämnen och så som i 1981 års förslag placerar de sistnämnda sent i en studiegång, leder detta till en annan läroplansmodell »i vilken faser av specialisering avlöses av faser av integration» (Dahllöf 1984 s 30). En sådan modell:

har de största chanserna att ge ett gott kvalitativt utbyte, när det gäller att förena specialisering med allmänbildning. Motivationen blir högre, när den nya erfarenheten och identiteten har skapat en ny referensram och därmed ett behov av att se den egna verksamheten i ett större sammanhang. (Dahllöf 1984 s 30)

Dessa tankar, vilkas rötter för gymnasieutredningens del kan spåras ned till Axelsson (1977) och dennes första utvärdering av yrkeslinjerna (jfr också Wallin 1980), kan sammanfattas som en alternativ fasmodell för läroplansbyggande med möjlig tillämpning också på högskolenivå (Dahllöf 1984, 1989).

När jag nu i denna artikel i så hög grad riktat kritik mot vissa inslag både i den tidigare och i den nuvarande gymnasieskolan och då som ett alternativ stött mig på 1976 års gymnasieutrednings planer på en annan kombination av bjälkarna i läroplansbygget, kan det naturligtvis ligga nära till hands för en kritisk läsare att hävda, att jag har haft lättare att se »grandet i min nästas öga

än bjälken i mitt eget». Till mitt försvar vill jag då erinra om att jag redan i inledningen gjorde klart, att förslaget från den nämnda gymnasieutredningen aldrig kom att genomföras på ett konsekvent sätt på grund av ett antal ofullkomligheter. Enligt min mening låg dessa dock i huvudsak utanför det bärande bjälklag som jag här har försökt redovisa.

Även om alltså helheten i förslaget gick förlorad till följd av mer eller mindre grova faktiska eller i varje fall påstådda brister, representerade planen som sådan en alternativ lösning, samtidigt som det också i själva förslaget inrymdes några olika alternativ till läsårets uppbyggnad och timplanens utformning. Som jag ser det, vore det i princip önskvärt, att man i samhällsplaneringen oftare än vad som hittills skett belyste olika möjliga lösningar i form av genomarbetade alternativ. Ironiskt nog har jag alltså själv kommit att stå för en i sin helhet förolyckad alternativ lösning. Kanske kan dock dess bärande bjälkar, trots sin ålder, till någon del stämma till eftertanke inför nya reformsteg.

## LITTERATUR

- Axelsson, R. 1977: *Gymnasieskolans yrkesinriktade linjer. En utvärdering.* (Pedagogisk Forskning i Uppsala 4) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Axelsson, R. 1982: *Gymnasieskolans studievägar. En översiktlig utvärdering.* (Pedagogisk Forskning i Uppsala 37) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Axelsson, R. 1986: *Gymnasieskolans yrkesinriktade linjer i ett tioårsperspektiv.* (Pedagogisk Forskning Uppsala 63) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Axelsson, R. & Wallin, E. 1984: *Sjuttioalets gymnasieskola inför nittiotalet. Två utvärderingar som grund för ett debattinlägg.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Beckne, R. 1981: Studieavbrott i gymnasieskolan. I SOU 1981:97: *Undersökningar kring gymnasieskolan: Ett specialbetänkande från Gymnasieutredningen.* Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Block, J.H. 1971a: Introduction to mastery learning: Theory and practice. I J.H. Block, (red): *Mastery learning: Theory and practice.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Block, J.H. (red) 1971b: *Mastery learning: Theory and practice.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B.S. 1968: *Learning for mastery.* (UCLA-CSE Evaluation Comment 1968 2:1) Los Angeles: University of California Los Angeles, Center for the Study of Evaluation.
- Bloom, B.S. 1971a: Individual differences in school achievement: A vanishing point? *Education at Chicago*, Winter 1971, 4–14.
- Bloom, B.S. 1971b: Mastery learning. I J.H Block (red): *Mastery learning: Theory and practice.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Carroll, J.B. 1962: The prediction of success in intensive language teaching. I R. Glaser (red): *Training research and education.* New York: John Wiley.
- Carroll, J.B. 1963: A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Dahllöf, U. 1963: *Kraven på gymnasiet. Undersökningar vid universitet och högskolor, i förvaltning och näringsliv. 1960 års gymnasieutredning II.* (SOU 1963:22) Stockholm Ecklesiastikdepartementet.

- Dahllöf, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 2) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. 1970: *Elevgruppering och undervisning i svenska*. (Rapporter från Pedagogiska institutionen 44) Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Dahllöf, U. 1971a: *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, U. 1971b: *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis*. New York: Teachers College Press.
- Dahllöf, U. 1973: Rahmenfaktoren und zielreichendes Lehren. I W. Edelstein & D. Hopf (red): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dahllöf, U. 1978: *Curriculum evaluation, frame factors and teaching for mastery*. (Uppsala Reports on Education 2) Uppsala: Uppsala university, Department of Education.
- Dahllöf, U. 1981: *Timplaneförändringar på grundskolestadiet i ett långtidsperspektiv*. (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen 43) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Dahllöf, U. 1984: Allmänbildning, specialisering – och sedan? I K. Abrahamsson (red): *Bildningssyn och utbildningsreformer. Om behovet av bildningsmål i gymnasium och högskola*. Stockholm: Liber.
- Dahllöf, U. 1987: Ger våra ramar rum för någon optimism? I J-E. Gustafsson & F. Marton (red): *Pedagogikens gränser och möjligheter. En bok tillägnad Kjell Härnqvist på hans 65-årsdag*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, U. 1989: A three-dimensional approach to the planning of training programmes for the professions. *CRE-action*, 2/1989, 97–104.
- Dahllöf, U. 1992: Timplaner för folkskola och grundskola. I E. Wallin (red): *Från folkskola till grundskola. Tio forskare vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, belyser utvecklingen under 150 år i anslutning till folk-skolejubileet*. Uppsala: Reprocentralen, HSC.
- Dahllöf, U. & Lundgren, U. P. 1969: A project concerning macro-models for the curriculum process. A short presentation. (Reports from the Institute of Education 5) Göteborg: University of Göteborg, Institute of Education.
- Dahllöf, U. & Lundgren U.P. 1970: Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis. A Swedish educational project. Paper read at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Minneapolis, March 2–6, 1970. (Reports from the Institute of Education 10) Göteborg: Göteborg University, Department of education.
- DsU 1981:13–20: Ämnesanalyser för gymnasieutredningen 1–8. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Edelstein, W. & Hopf, D. (red) 1973: *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Ekholm, L. (red.) 1980: *En framtida gymnasieskola – så vill vi ha den! En debattbok från Gymnasieutredningen*. Stockholm: Liber.
- Fredriksson, I. 1981: Skola och arbetsliv. I SOU 1981:97: *Undersökningar kring gymnasieskolan: ett specialbetänkande från Gymnasieutredningen*. Stockholm Allmänna Förlaget.
- Gustafsson, J.-E. & Marton, F. (red) 1986: *Pedagogikens gränser och möjligheter. En bok tillägnad Kjell Härnqvist på hans 65-årsdag*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedlund, G. & Wathen, R. 1981: Den framtida utvecklingen av Sveriges utlandsberoende. Tre scenarier utarbetade för gymnasieutredningen. I SOU 1981:97: *Undersökningar kring gymnasieskolan: ett specialbetänkande från Gymnasieutredningen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

- Henningsson, A. 1981: Vid skiljevägen – gymnasieelever i det globala samhället. I SOU 1981:97: *Undersökningar kring gymnasieskolan: ett specialbetänkande från Gymnasieutredningen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Härnqvist, K. 1958: *Beräkning av reserver för högre utbildning*. I SOU 1958:11: *1955 års universitetsutredning. 3, Reserverna för högre utbildning: beräkningar och metoddiskussion*. Stockholm: Nordiska Bokhandeln.
- Härnqvist, K. 1960: *Individuella differenser och skoldifferentiering. 1957 års skolberedning II*. (SOU 1960:13) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Härnqvist, K. 1996: Pedagogikforskarens roll i utbildningsplanering kring 1960. I C. Gustafsson (red): *Pedagogikforskarens roll i utbildningsplanering. Rapport från ett minisymposium vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet 3 maj 1994 med anledning av Urban Dahllöfs pensionsavgång*. Uppsala: Uppsala universitet. Reprocentralen.
- Härnqvist, K. & Grahn, Å. 1963: *Vägen genom gymnasiet. 1960 års gymnasieutredning I*. (SOU 1963:15) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Härnqvist, K. & Svensson, A. 1980: *Den sociala selektionen till gymnasiestadiet*. (SOU 1980:30) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, U.P. 1972: *Frame factors and the teaching process*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 8) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Publica.
- Myrberg, M. 1981: *Studieorganisation och elevströmmar. Ett bidrag till utvärderingen av 1970 års gymnasierreform*. (SOU 1981:98) Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Orring, J. 1959: *Flyttning, kvarsittning och utkuggning i högre skolor i relation till folkskolans betygsättning. 1957 års skolberedning I*. (SOU 1959:35) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Petrusch, I. 1980: *Tjugofem arbetslösa ungdomar*. (Rapport 7) Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Richardson, G. & Siöö, M. 1970: *Gymnasiets nya arbetsformer. En undersökning om långläxa, beting och specialarbete utförd på uppdrag av LAG-projektet inom Skolöverstyrelsen*. (Rapporter från Pedagogiska institutionen, 50) Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning. IV*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning IV*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola. Ett principbetänkande av gymnasieutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1981:97. *Undersökningar kring gymnasieskolan. Ett specialbetänkande från gymnasieutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Söderström, M. 1981: Återkommande utbildning som planeringsproblem – svårigheter och möjligheter. I SOU 1981:97: *Undersökningar kring gymnasieskolan: ett specialbetänkande från Gymnasieutredningen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Vestin, M. 1981: Ungdom i skola, arbete, fritid. I SOU 1981:97: *Undersökningar kring gymnasieskolan: ett specialbetänkande från Gymnasieutredningen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Wallin, E. 1980: *SIA-reformens förutsättningar: forskningsresultat inom centrala områden av en skolreform*. Stockholm: LiberLäromedel.