

EX. A

STATENS OFFENTLIGA UTREDNINGAR 1948:27
ECKLESIASTIKDEPARTEMENTET



1946 ÅRS SKOLKOMMISSIONS
BETÄNKANDE
MED FÖRSLAG TILL RIKTLINJER FÖR
DET SVENSKA SKOLVÄSENDETS
UTVECKLING

STOCKHOLM

1948

Statens offentliga utredningar 1948

Kronologisk förteckning

1. Betänkande med förslag rörande organisation och avläsningsförhållanen m. m. vid lantmäteristyrelsen och läns-
lantmäterikonoren. Idun. 120 s. Jo.
2. Betänkande med utredning och förslag rörande organisa-
tionen av verksamheten för jordbrukets yttre och inre
rationalisering Idun. 220 s. Jo.
3. Betänkande med förslag till ändrad butikstängningslag-
stiftning. Norstedt. 148 s. L.
4. Markutredningen. 1. Betänkande med förslag till vissa
ändringar i expropriationslagstiftningen. Marcus. 169 s. Ju.
5. Trädgårdsundervisningen. Norstedt. 200 s. Jo.
6. Elkraftutredningens redogörelse nr 2: 6-7. Redogörelse
för detaljdistributörerna samt deras råkraftkostnader och
priser vid distribution av elektrisk kraft. Jönköpings län
och Kronobergs län. Beckman. 75 s. K.
7. Parlamentariska undersökningskommissionen angående
flyktfjärrens och säkerhetstjänst. 3. Betänkande angä-
ende säkerhetstjänstens verksamhet. Norstedt. 490 s.,
1 pl. L.
8. Betänkande med förslag till ny Kungl. Maj:ts förordning
angående expositiva varor m. m. Norstedt. 231 s. H.
9. Betänkande rörande Sveriges smalspåriga järnvägar. Del
3. Smalspåriga järnvägar i Östra Småland och Östergöt-
land. Idun. 23 s. K.
10. Betänkande angående skärgårdstrafiken m. m. V. Petter-
son. 424 s. E.
11. Kommitténs 5r partiellt arbetsföra betänkande. 4. För-
slag angäend partiellt arbetsföras anställning i allmän
tjänst. Katalog och Tidskriftstryck. 132 s. S.
12. Statens trädärförsök. Norstedt. 75 s. Jo.
13. Betänkande angående statens järnvägars organisation.
Del 1. Den entrala ledningen. Katalog och Tidskrifts-
tryck. 55 s. K.
14. Den öppna läkarvården i riket. Idun. 411 s. I.
15. Elkraftutredningens redogörelse nr 2: 16. Redogörelse för
detaljdistributörerna samt deras råkraftkostnader och priser
vid distribution av elektrisk kraft. Skaraborgs län.
Beckman. 48 s. K.
16. Förslag till sjuarbetstidslag. Heggström. 101 s. H.
17. Betänkande angående utbildning av sjukaköterskor och
annan sjukvårdspersonal. 1. Kihlström. 228 s. I.
18. Betänkande rörande vägnämndernas och länsvägnäm-
ndernas arbetsuppgifter m. m. Beckman. 56 s. K.
19. Den svenska spritfabrikationen och dess avsättningsför-
hållanden. Marcus. 95 s. Fl.
20. Betänkande med förslag till åtgärder för höjande av tra-
fiksäkerheten. Kihlström. 413 s. K.
21. Ungdomen och arbetet. Ungdomsvårdskommitténs betän-
kande. 6. Idun. 317 s. Ju.
22. 1944 års allmänna skattekommitté. 2. Betänkande med för-
slag till ändrade bestämmelser angående beskattning av
livförsäkringsanstalter och livförsäkringstagare m. m.
Marcus. 227 s. Fl.
23. Betänkande med förslag till lag om nykterhetsvård m. m.
Marcus. 334 s., 6 pl. L.
24. Bilagor till medicinalstyrelsens utredning om den öppna
läkarvården i riket. Idun. 393 s. I.
25. Elkraftutredningens redogörelse nr. 2: 5. Redogörelse för
detaljdistributörerna samt deras råkraftkostnader och priser
vid distribution av elektrisk kraft. Östergötlands län.
Beckman. 42 s. K.
26. Statsmakterna och folkhushållningen under den till följd
av stormaktskriget 1939 inträdda krisen. Del 8. Tiden juli
1946-juni 1947. Av K. Amark. Idun. 894 s. Fo.
27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till rikt-
linjer för det svenska skolväsendets utveckling. Hegg-
ström. xvi, 561 s. E.

Ann. Om särskild tryckort ej angives, är tryckorten Stockholm. Bokstäverna med fetstil utgöra begynnelsebok-
stäverna till dt departement, under vilket utredningen avgivits, t. ex. E. = ecklesiastikdepartementet, Jo. = jord-
bruksdepartementet.

STATENS OFFENTLIGA UTREDNINGAR 1948:27
ECKLESIASTIKDEPARTEMENTET



1946 ÅRS SKOLKOMMISSIONS
BETÄNKANDE
MED FÖRSLAG TILL RIKTLINJER FÖR
DET SVENSKA SKOLVÄSENDETS
UTVECKLING

STOCKHOLM 1948

IVAR HÄGGSTRÖMS BOKTRYCKERI A. B.



THE UNIVERSITY OF CHICAGO
PRESS



1966 THE SCIENCE OF

BETÄNKANDE

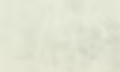
AND FORSLAG TILL RIKSDAGENS

DELSKUTSKOMMUNER

1966

STOCKHOLM 1966

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS



INNEHÅLL

Skrivelse till Konungen.

<i>Kap. 1. Skolväsendet och demokratins samhälle</i>	1
<i>Kap. 2. Skolans mål.</i>	
I. 1940 års skolutredning	18
II. Skolkommissionen	23
1. Omvårdnad	23
2. Studieföstran	26
3. Språk- och räknefärdigheter	27
4. Allmänbildning	29
5. Estetisk föstran	30
6. Praktisk föstran	32
7. Yrkesföstran	33
8. Hälsoföstran	33
9. Social föstran	34
10. Personlighetsdanning	36
<i>Kap. 3. Enhetsskola och skolplikt.</i>	
I. Begreppet enhetsskola	39
II. Den nioåriga skolplikten	45
III. Centralisering	54
IV. Differentiering	59
V. Stadier	73
<i>Kap. 4. Enhetsskolan: arbetssätt och ämnesinnehåll.</i>	
I. Inledning	82
1. Allmänna synpunkter	82
2. Inventering av försöksverksamheten	83
3. En fortskridande skolreform	84
II. Förutsättningarna för en fortskridande skolreform	85
1. Nödvändigheten av en analys av studiemålen	85
2. Stöd åt den psykologiska och pedagogiska forskningen	86
3. Stöd åt försöksverksamheten	88
4. Läraarnas vidareutbildning	90
5. Hjälpmedel i skolarbetet	90
6. Organisatoriska stödåtgärder	92
7. Kursplaner och studieplaner	97
8. Inspektion och konsulentverksamhet	99

9. Prov som hjälpmedel i skolarbetet	101
10. Journalföring och betyg	106
11. Några synpunkter ur en lärarenkät	111
III. Arbetssättet	112
1. 1940 års skolutredning om arbetssättet	112
2. Utvecklingslinjer för arbetssättet	115
3. Arbetssättets effektivitet	117
4. Utnyttjandet av elevernas intresse	119
5. Självverksamhet	121
6. Individualisering	123
7. Samarbete	126
8. Enhet i skolarbetet	131
9. Hemuppgifter	133
10. Arbetsvecka och läsår	136
11. Kvarsittning	140
12. Hjälpklasser och hjälpundervisning	143
IV. Förändringar i kursinnehållet	146
1. Allmänna synpunkter	146
2. Svenska	149
3. Matematik	153
4. Främmande språk	157
5. Naturvetenskaplig orientering	162
6. Historisk och geografisk orientering	163
7. Samhällskunskap	165
8. Kristendoms-kunskap	171
9. Praktiska ämnen	177
10. Estetiska ämnen	181
11. Fysisk fostran	183
<i>Kap. 5. Enhetsskolans struktur.</i>	
I. Förskoleproblem	185
II. Skolmognad och intagning	187
III. Ämnena på skolans olika stadier	192
1. Lågstadiet (klass 1—3)	193
2. Mellanstadiet (klass 4—6)	193
3. Högstadiet (klass 7—9)	194
IV. Nionde klassen och den fortsatta utbildningen	198
V. Praktiska realskolor	200
VI. Frågan om realexamen	206
<i>Kap. 6. Enhetsskolan och yrkesutbildningen.</i>	
I. Den nuvarande yrkesutbildningen	213
1. Allmän översikt	213
2. Yrkeskolor för industri, hantverk, handel och husligt arbete	214
3. Utbildning inom jordbruk och lanthushåll	216
4. Annan egentlig yrkesundervisning i skolor	217
5. Yrkesbestämda högre folkskolor, praktiska mellanskolor samt inbyggda praktiska linjer vid allmänna läroverk m. fl. skolor	218
6. Relevantalet i ungdomsskolor för yrkesutbildning	218

7. Organiserad yrkesutbildning inom näringslivet	218
8. Yrkesutbildning på gymnasietadiet	220
9. Yrkeskollningens omfattning	221
II. Yrkesutbildningens uppgifter under det nionde skolåret	222
1. Behovet av yrkesutbildning	222
2. Fördelning av eleverna i klass 9 y med hänsyn till yrkesvalet ..	223
3. Den förberedande yrkesutbildningens allmänna anordning ..	224
III. Utbildning i yrkesarbete i näringslivet med undervisning i yrkes- teori och allmänna ämnen i skola	225
1. Tidigare erfarenheter	225
2. Yrkespraktik	226
3. Ämnen i skolundervisningen	226
4. Fördelning av utbildningstiden mellan yrkespraktik och övriga ämnen	228
5. Yrkespraktikens växling med skolundervisningen	229
6. Yrkespraktikens art och förläggning m. m.	230
7. Särskilda instruktions- och yrkesteorikurser under nionde skolåret	233
8. Lärare för den förberedande yrkesutbildningen	235
9. Individuell yrkesteorierundervisning med korrespondensmetod m. m.	236
IV. Fullgörande av nionde skolåret i yrkeskolor, i yrkesavdelningar inom enhetsskolan eller i form av påbörjad kvalificerad lärlingsutbildning i näringslivet	238
1. Yrkeskolor	238
2. Yrkesavdelningar inom enhetsskolan	240
3. Kvalificerad lärlingsutbildning i näringslivet	241
V. Allmän praktisk utbildning, lämplig för olika yrken	242
VI. Tillsynsmyndigheter för den förberedande yrkesutbildningen i enhetsskolan	244
1. Lokal ledning	244
2. Regional förvaltning	246
3. Central ledning	246
VII. Yrkesvägledning i skolan	247
VIII. Yrkesundervisningens utbyggnad	251
IX. Sammanfattning	253
 <i>Kap. 7. Gymnasiet.</i>	
I. Gymnasiet och samhället	256
1. Skolutredningen om gymnasiet uppgifter	256
2. Kvantitativa utvecklingstendenser inom det högre skolväsendet	261
3. Gymnasiet mål	266
4. Allmänna synpunkter på en gymnasierreform	269
II. Gymnasiet och enhetsskolan	270
1. Klass 9 g	270
2. Intagning av lärjungar i gymnasiet	274

III. Gymnasiets linjedelning	281
1. Historik. Skolutredningens förslag	281
2. Linjedelningens psykologiska förutsättningar	284
3. Linjedelningens samhälleliga förutsättningar	288
IV. Gymnasiets horisontella klyvning	292
1. Nuvarande utformning av gymnasiets högstadium	292
2. Skolutredningens förslag till system med fasta linjer	294
3. Skolkommissionens förslag till system med fasta linjer	298
4. Gymnasiets anknötning till högskolorna	301
5. Skolkommissionens förslag till gymnasieorganisation med horisontell klyvning	305
V. Utformningen av studentklassen (klass 12)	312
VI. Vissa ämnen på gymnasiet	321
VII. Det inre arbetet på gymnasiet	332
VIII. Examina	336
IX. Gymnasium för vuxna	341
<i>Kap. 8. Flickskolan.</i>	
1. 1940 års skolutredning	343
2. Skolkommissionen	347
<i>Kap. 9. Lärarkategorier och lärarutbildning.</i>	
A. Allmänna synpunkter.	
I. 1940 års skolutredning	350
II. Skolkommissionen	354
B. Kritik av nuvarande lärarutbildning.	
I. Läroverkets ämneslärare samt folk- och småskolans klasslärare ..	361
II. Övningslärare	375
C. Kommissionens slutsatser och principförslag till anordning av lärarutbildningen.	
I. Allmänna synpunkter	377
II. Lärarkategorier	378
III. Ämnesstudierna	379
1. Småskollärarna	379
2. Mellanskollärarna	382
3. Realskollärarna	384
4. Gymnasiets lärare	393
IV. Den egentliga yrkesutbildningen	403
1. Allmänna synpunkter	403
2. Lärarhögskolan	405
3. Anordningar av de särskilda lärarkategoriernas egentliga yrkesutbildning	415
V. Sammanfattning	422
<i>Kap. 10. Skolans ledning och lokala organisation.</i>	
I. Stat och kommun	427
II. Centrala och regionala skolmyndigheter	430

III. Skolans lokala organisation	432
1. Skolenheterna	432
2. Skolstyrelserna: verksamhetsområde	433
3. Skolstyrelserna: ledamöter	434
4. Skolstyrelserna: befogenheter	435
5. Lärartillsättning	436
6. Skolans fackliga ledning	438
 <i>Kap. 11. Omvårdnaden om eleverna.</i>	
A. Skolsociala åtgärder	440
B. Psykologisk-pedagogisk verksamhet i skolan.	
I. Allmänna synpunkter	444
II. Den psykologisk-pedagogiska rådgivningens förutsättningar och uppgifter	446
1. Inledande synpunkter	446
2. Skolmognadens problem	448
3. Psykologisk-pedagogiska undersökningar av eleverna vid över- gången mellan olika skolstadier och skolformer	448
4. Psykologisk-pedagogiska undersökningar av inlärnings- och undervisningshämmande barn	450
5. Testningens betydelse för det inre skolarbetet	451
6. Övergången från skola till förvärvsarbete	454
7. Speciell psykologisk (»psykologisk-medicinsk») rådgivning ..	455
III. Rådgivningens organisation	457
IV. Skolpsykologernas utbildning	458
V. Översiktlig diskussion av testmetodikens användning i skolan ...	459
VI. Testtyper och undersökningsmetoder	462
1. Skolmognadsprövningar	463
2. Regelbunden testning på skolans olika stadier	463
3. Övriga test- och undersökningsmetoder	463
VII. Sammanfattning	464
 <i>Kap. 12. Skolbyggnadsfrågor.</i>	
1. Allmänna synpunkter	466
2. Byggnadsenheterna	467
3. Den obligatoriska skolans lokalbehov	468
4. Klassrummen	469
5. Estetiska synpunkter	471
6. Skolan som samhällscentrum	471
 <i>Kap. 13. Tekniska hjälpmedel i skolarbetet.</i>	
I. Allmänna synpunkter	472
II. Skolradio	473
1. Radioundervisningens nuvarande omfattning	473
2. Vidgad användning	474
3. Utökning av tiden för sändning av skolradioprogrammen ...	475
4. Skolornas utrustning med radioapparater	475

5. Licensavgifter för skolradioanläggningar	476
6. Skolradians metodik	476
7. Organisation	477
III. Skolfilm	478
1. Filmen i undervisningens tjänst	478
2. Produktion av skolfilm	480
3. Skolornas utrustning med filmapparater	480
4. Skolornas utrustning med skolfilm	481
5. Granskningsförfarande och central organisation	481
IV. Övriga tekniska hjälpmedel	482
<i>Kap. 14. Skolreformens kostnader</i>	484
<i>Kap. 15. Skolreformens genomförande</i>	489
1. Principbeslut om ny skolorganisation	489
2. Lärartillgången och skolreformens genomförande	490
3. Omorganisationens etapper	493
4. Lärarutbildningens omläggning	495
5. Skolans lokala organisation	499
6. Reformen under övergångstiden	499
7. Det fortsatta utredningsarbetet	501
8. En skola i utveckling	502
<i>Särskilda yttranden.</i>	
1. Kristendomskunskap och morgonandakt	503
2. Flickskolan	505
<i>Bilagor.</i>	
1. P.M. med vissa översiktliga beräkningar angående statens kostnader för skolväsendet och framtida sannolika kostnadsstegringar föranledda av det växande barnantalet och av genomförandet av den av 1946 års skolkommision föreslagna skolreformen	508
2. Sammanställning över yrken, för vilka studier på gymnasie-stadiet komma i fråga, fördelade på respektive linjer	540
3. P.M. angående 1947 års musikutrednings förslag rörande musikundervisning i skolorna	543
4. Sammanställning av Film- och radiodelegationens rundfråga angående film, radio m. m.	547
<i>Sakregister</i>	553

Till Konungen

Genom nådigt beslut av den 22 november 1940 uppdrog Eders Kungl. Maj:t åt en kommitté att verkställa utredning rörande skolväsendets organisation m. m. och framlägga därav föranledda förslag. Därjämte förordnade Eders Kungl. Maj:t, att kommittén, vars arbete skulle ledas av dåvarande chefen för ecklesiastikdepartementet professorn Gösta Bagge som ordförande, skulle utgöras av följande fjorton ledamöter i övrigt, nämligen numera framlidne biskopen Tor Andræ, småskollärarinnan Karin Cardell, rektorn Elisabeth Dahr, numera folkskoleinspektören Viktor Fredriksson, docenten Urban Hjärne, rektorn Gustaf Iverus, numera överläraren Sigrid Jonsson, förste folkskoleinspektören Bror Jonzon, numera e. o. undervisningsrådet Bertil Karnell, rektorn Martin Kolmodin, undervisningsrådet Karl Kärre, folkskoleinspektören Nils Persson, kanslirådet Fredrik Sandberg och professorn Erik Wellander.

Nämnda utredningskommitté, vilken antagit benämningen *1940 års skolutredning*, har fram till 1947, då dess verksamhet avslutades, avlämnat följande betänkanden:

- I. Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problemläge. (SOU 1944:20)
- II. Sambandet mellan folkskola och högre skola. (SOU 1944:21)
- III. Utredning och förslag angående vidgade möjligheter till högre undervisning för landsbygdens ungdom. (SOU 1944:22)
- IV. Skolpliktstidens skolformer.
 1. Allmän organisationsplan. (SOU 1945:60)
 2. Folkskolan. A. Allmän del. (SOU 1946:11) B. Förslag till undervisningsplaner. (SOU 1946:15)
 3. Realskolan. Teoretisk linje. (SOU 1945:61)
 4. Realskolan. Praktiska linjer. (SOU 1946:14)
- V. Skolans betygssättning. (SOU 1945:45)
- VI. Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning. (SOU 1946:31)
- VII. Radio och film i skolundervisningen. (SOU 1946:72)
- VIII. Utredning och förslag rörande vissa socialpedagogiska anordningar inom skolväsendet. (SOU 1947:11)
- IX. Gymnasiet. (SOU 1947:34)
- X. Flickskolan. (SOU 1947:49)

Utredningskommittén har till dessa betänkanden fogat följande bilagor:

- I. Hygieniska förutsättningar för skolarbetet. Av Urban Hjärne. (SOU 1943:7)
- II. Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m. m. Av G. A. R. Anderberg, J. K. G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist. (SOU 1943:19)

III. Förhandlingarna vid sammanträde den 15 — den 17 juni 1943 med 1940 års skolutrednings rådgivande nämnd. Stenografisk uppteckning. (SOU 1944:23)

IV. Lärjungeurvalet till studielinjer med den nuvarande realskolans mål. Av Elisabeth Dahr. (SOU 1945:44)

V. Skolungdomens vägledning till utbildning och yrke. Av Ejnar Neymark. (SOU 1945:43)

VI. Sammanfattning av allmän organisationsplan. (SOU 1945:62)

I yttrande till statsrådsprotokollet den 12 januari 1946 gav dåvarande chefen för ecklesiastikdepartementet, statsrådet Erlander, en översikt över 1940 års skolutrednings ditillsvarande verksamhet samt anförde vidare:

Det synes råda en relativt stor enighet om att det svenska skolväsendet bör underkastas en genomgripande omgestaltning beträffande såväl målsättning och organisation som arbetsmetoder och kursplaner. De beslut, som komma att fattas i denna fråga, bli av grundläggande betydelse för vårt samhälles fortsatta framåtskridande och komma att under avsevärd tid sätta sin prägel på vårt samhällsliv. Besluten böra därför icke fattas utan djupgående prövning och moget övervägande. 1940 års skolutredning har i sina omfattande och om grundliga förberedelser vittnande betänkanden i enlighet med utredningsarbetets planläggning anlagt väsentligen fackmässiga synpunkter på de föreliggande arbetsuppgifterna. För att dessa skola bli allsidigt belysta böra de emellertid även skärskådas ur mera allmänna synpunkter. Det är givetvis av största vikt, att lekmanna- och föräldraintressena därvid få komma till tals och att allmänpolitiska synpunkter få göra sig gällande.

Tidpunkten synes nu vara inne att påbörja den överarbetning av de framlagda förslagen ur nämnda, mera allmänna synpunkter, som erfordras, innan skolproblemen kunna anses mogna för definitiva beslut. Visserligen har 1940 års skolutredning ännu icke avslutat sitt arbete, vilket i och för sig kunde vara ett skäl för uppskov med det fortsatta utredningsarbetet i skolfrågan. Mot ett sådant uppskov talar emellertid, att ett omfattande planlägningsarbete för kommande reformer på andra samhällsområden verkställts och att det synes önskligt att i ett sammanhang få pröva jämväl de krav, vilka skolväsendet kommer att ställa på statsfinanserna. Härtill kommer den starkt ökade nativiteten vilken nödvändiggör omfattande åtgärder beträffande lärarutbildning, skolbyggande etc., som böra inpassas i en uppgjord plan för skolväsendets fortsatta utbyggande. Med hänsyn till dessa synpunkter och då det väsentliga av 1940 års skolutrednings arbete är verkställt, torde hinder icke möta att nu påbörja den överarbetning, som jag alltså anser erforderlig och som synes böra anförtros åt en särskild skolkommision om tretton personer.

Kommissionens huvuduppgift bör vara att uppgöra en plan för det allmänna skolväsendets framtida organisation och riktlinjer för dess genomförande. Enligt sakens natur måste emellertid åt mera genomgripande reformer inom detta område tillmätas en relativt lång övergångstid. Det bör därför vara kommissionen obetaget att även framlägga förslag till sådana omedelbart eller på kortare sikt genomförbara förbättringar av skolväsendet, som må finnas påkallade och som kunna åstadkommas utan föregripande av den framtida organisationen.

Bland de arbetsuppgifter, som hänskjutits till 1940 års skolutredning, ingå icke frågorna om utbildning av lärare för det allmänna skolväsendet samt om den lägre yrkesutbildningens ställning i skolsystemet. I båda dessa hänseenden synas åtgärder böra vidtagas i nära framtid. Då såväl lärarutbildningen som yrkesundervisningen ha ett påtagligt samband med övriga skolfrågor, torde den nya skolkommisionen i början av sitt arbete böra uppdraga vissa allmänna riktlinjer för dessa frågors lösning, varefter den fortsatta utredningen synes böra anförtros åt särskilda sakkunnigkommittéer. Kommissionen bör jämväl beakta vikten av att öka samhällets möjligheter att redan i förskoleåldern omhändertaga barnen i lekskolor. Då särskild utredning pågår i detta hänseende, bör samarbete ske mellan kommissionen och dessa sakkunniga.

Den nya skolkommisionen bör erhålla en sådan sammansättning, att de allmänna synpunkter, som i det föregående berörts, bli representerade så allsidigt som möjligt. Ordförande, vice ordförande och ledamöter i kommissionen torde böra utses av Kungl. Maj:t.

Till kommissionens förfogande bör ställas en krets av experter med insikt och erfarenhet från olika områden av kulturlivet och skolväsendet. Med hänsyn till att det här gäller att få utrymme för olika åsikter, intressen och erfarenheter, synes antalet experter komma att bli betydande. För viktiga ställningstaganden bör kommissionen bereda hela kretsen av experter tillfälle att framföra sina synpunkter, medan vid behandlingen av detaljfrågor samråd bör ske med i dessa frågor speciellt sakkunniga. Kretsen av experter torde icke böra givas en fast sammansättning utan bör kunna växla under utredningsarbetets fortgång. Chefen för ecklesiastikdepartementet synes böra äga befogenhet att tillkalla för ändamålet lämpliga personer.

Under återopande av vad sålunda anförts hemställde statsrådet, att Eders Kungl. Maj:t ville besluta att åt en kommission uppdraga att verkställa fortsatt utredning rörande skolväsendets organisation m. m. och framlägga därav föranledda förslag. Med bifall härtill förordnade Eders Kungl. Maj:t, att kommissionen, vars arbete skulle ledas av statsrådet Tage Fritiof Erlander såsom ordförande, skulle utgöras av följande ledamöter i övrigt, nämligen dåvarande t. f. statssekreteraren Johan Josef Emanuel Weijne, vice ordförande, samt redaktören fru Märta de Laval, professorn vid Göteborgs högskola Hans Ingemar Düring, ledamoten av riksdagens andra kammare medicine licentiaten Bertil von Friesen, förbundssekreteraren Hilding Gunnar Edvin Albert Färm, studierektorn fru Alva Myrdal, ledamoten av riksdagens andra kammare lantbrukaren Gustav Erik Nilsson i Göingegården, ledamoten av riksdagens första kammare fattigvårdsordföranden Emil Erhard Näsström, redaktören Knut Mauritz Gotthard Olsson, ledamöterna av riksdagens första kammare agronomen Ivar Persson i Skabersjö och fru Anna Maria Sjöström-Bengtsson samt ledamoten av riksdagens andra kammare sekreteraren Adolf Valentin Wallentheim. Kommissionen antog benämningen *1946 års skolkommision*.

I kommissionens sammansättning vidtogs i oktober 1946 den förändringen, att nuvarande statsminister Erlander lämnade kommissionen, varvid nuvarande statsrådet Weijne övertog ordförandeskapet och hr Düring blev vice ordförande.

Sedermera har den sålunda förordnade kommissionen erhållit i uppdrag att slutgiltigt utreda även frågorna rörande lärarutbildningen och den lägre yrkesutbildningen.

Det ovan omtalade *expertrådet* erhöll från början följande sammansättning: rektorn E. Stellan Å. Arvidson, adjunkten Evert G.-A. Carlholm, rektorn Axel Nordhult, rektorn Ernst Albin Swedberg och docenten Ernst F. Söderlund (samtliga som representanter för läroverkens personalorganisationer), småskollärarinnan M. Kristina O. Borrman, folkskolläraren Bengt A. Hillman, riksdagsmannen folkskolläraren K. Folke F. Kyling, småskollärarinnan Ruth I. Ch. Wikström, riksdagsmannen folkskolläraren Oscar J. N. Malmberg och e. o. undervisningsrådet Hildur K. Nygren (samtliga representanter för folkskolans personalorganisationer) samt riksdagsledamoten fil. kand. Ulla Alm-Lindström, rektorn K. O. W. Andersson, folkskolläraren Hernfrid Barck, fil. kand. Ivan W. Blomberg, professorn John G. G. Elmgren, undervisningsrådet Kurt R. Falck, rektorn Karin Heimbürger, skolöverläkaren professorn C. W. Herlitz, rektorn G. Gunnar Hirdman, byråchefen Karl O. Josephson, studierektorn Torvald O. Karlbom, undervisningsrådet H. Ragnar Lundblad, professorn N. Erik M. Lönnroth, e. o. adjunkten Nils G. Norman, riksdagsmannen f. d. lektorn Oscar U. B. Olsson, riksdagsledamoten t. f. byråchefen Ingrid M. Oswald, riksdagsmännen lektorn Ivan Hj. Pauli, rektorn S. Ivar Sefve och lektorn H. L. Edgar Sjö Dahl, studeranden O. A. Ternström, lektorn Frits J. M. Wigforss och rektorn R. Sigurd Åstrand.

Expertrådet har sedermera kompletterats med följande ledamöter, nämligen undervisningsrådet David E. Andersson, urmakaremästaren K. Stefan Andersson, journalisten Rosa Andersson, landstingsmannen Torsten E. André, rektorn Ester K. Arfwedson, rektorn L. Artur Attman, studierektorn J. Henrik Berglind, rektorn Nils Carli, folkskolläraren Ture L. Casserberg, kontoristen Elvira B. Christiernin-Gunnarsson, kanslirådet Johannes Dillner, förbundssekreteraren Lars Eliasson, ombudsmannen i L.O. Gösta E. Eriksson, överläraren Hilding L. Flinck, rektorn K. Gösta Freygård, rektorn L. H. Gillis Hammar, rektorn Karl V. Hedlund, folkskollärarinnan Ester A. S. Hermansson, rektorn Honorine L. Hermelin-Grönbeck, övningskolläraren Stina Hosinsky, gymnastikdirektören kaptenen J. Håkansson, rektorn C. H. Maria Jeppson, riksdagsmannen K. Gustaf Karlsson, folkhögskollärarinnan fil. kand. Anna-Lisa Kälvesten, docenten A. Rikard A. Lindahl, läroverksadjunkten Gustav A. Lindberg, chefen för statens biografbyrå fil. kand. Jan-Gunnar Lindström, överläraren ingenjören Martin S. Lindström, byråchefen fil. lic. N. G. Ejnar Neymark, riksdagsmannen Hjalmar R. Nilsson, professorn Folke K. G. Odqvist, lektorn Karin

E. Ringenson, rektorn S. H. Sallnäs, rektorn Ernst F. D. Sedström, kanslisekreteraren Erik Skoglund, lektorn Gösta Stenvinkel, seminariestuderanden Torsten Sundin, disponenten Christian F. C. Hj. von Sydow, förbundssekreteraren Eric L. Thorin, professorn K. Gerhard G. Törnqvist, numera landshövdingen Ruben Wagnsson, riksdagsmannen professorn Sten G. W. Wahlund, arkitekten Helge Zimdahl, rektorn Thorsten G. Åberg, rektorn P. G. A. Ågren, fil. lic. Britta Åkerman-Johansson och numera byråchefen Per V. Åsbrink.

Till kommissionens *sekreterare* förordnades hr Arvidson och hr Åsbrink, av vilka den sistnämnde lämnade detta uppdrag den 1 januari 1948.

Det förberedande utredningsarbetet inom kommissionen har delvis varit förlagt till följande *delegationer*:

delegationen för lärarutbildningsfrågor: hr Düring (ordförande), hr von Friesen, fru Myrdal, hr Näsström och fru Sjöström-Bengtsson samt hrr Falck, Wahlund och Wigforss med hr Carlholm samt till den 20 oktober 1946 hr Hillman som sekreterare;

delegationen för inventering och granskning av vid in- och utländsk vetenskaplig forskning och pedagogisk försöksverksamhet framkommet material av betydelse vid utformning av kursplaner, schemata och de olika ämnenas inre metodik m. m. (kursplanedelegationen): fru Myrdal (ordförande) samt fru Arfwedson (från den 27 januari 1947), hr Arvidson (från den 19 november 1947), fröken Borrmann, hr Casserberg (från den 5 februari 1948), fröken Hermansson, hr Kyling (från den 28 mars 1947), hr Lindberg (från den 27 oktober 1947), hr Söderlund (intill den 27 oktober 1947) och hr Wigforss med hr Blomberg som sekreterare;

delegationen för frågor rörande skolväsendets lokala organisation och ledning: hr Wallentheim (ordförande), hr Färm, fru de Laval, hrr Gustav Nilsson och Knut Olsson samt hr Hjalmar Nilsson med kanslisekreteraren Gösta Malmberg som sekreterare;

delegationen för frågor sammanhängande med barnens psykologiska anpassning till skolan och skolarbetet, psykologisk rådgivning, testning och andra prövningsförfaranden samt utbildningen för dylikt arbete (skolpsykologiska delegationen): hr von Friesen (ordförande), fru de Laval, hr Näsström samt hrr Lindahl och Neymark med hr Lindahl som sekreterare;

delegationen för skolbyggnadsfrågor: hr Andrée (ordförande), fru Myrdal, hrr Näsström och Persson samt hr David Andersson (intill den 9 juni 1947), hr Dillner (intill den 16 december 1946), fröken Hermansson (från den 9 juni 1947) och hr Zimdahl med kanslisekreteraren Lars Ekströmer som sekreterare;

delegationen för skolornas utrustning med tekniska hjälpmedel (film- och radio-delegationen): hr Knut Olsson (ordförande), hr Färm, fru Myrdal och hr Gustav Nilsson samt hrr Berglind, Flinck, Gustaf Karlsson (från den 27 januari 1947), Jan-Gunnar Lindström och Skoglund med hr Flinck som sekreterare;

delegationen för frågor rörande folkhögskolans ställning och uppgifter i skolväsendet (folkhögskoledelegationen): hr Wagnsson (ordförande och ledamot intill den 27 oktober 1947), hr Färm (ordförande från den 19 november 1947), hr Persson samt fru Christiernin-Gunnarsson, hr Hedlund, fru Hermelin-Grönbech, hr Malmberg och hr Åberg med fil. mag. Ella Jönsson som sekreterare;

delegationen för frågor rörande den lägre yrkesutbildningens ställning i skolsystemet och framtida utformning (yrkesutbildningsdelegationen): hr Näsström (ordförande), hrr Färm, Gustav Nilsson och Persson samt fru Andersson, hr Stefan Andersson (från den 27 maj 1947 och till den 29 november 1947), hr Eriksson, fröken Kälvesten, hrr Martin Lindström, von Sydow, Thorin och Törnqvist, fru Åkerman-Johansson (från den 19 november 1947) och hr Åsbrink (från den 19 november till den 31 december 1947) med rektorn Einar E. Forssell som sekreterare;

delegationen rörande gymnasiets utformning: hr Lundblad (ordförande), hrr Düring och Wallentheim samt hrr Arvidson, Hillman, Lindberg, Lönnroth och Nordhult och fröken Ringenson med hr Arvidson som sekreterare;

delegationen för utarbetande av kursplaner för försöksverksamhet med treårig realskola: hr Lundblad (ordförande) samt hrr Carlholm och Hillman;

delegationen för provisorisk omläggning av småkollärarytbildningen: hr Falck (ordförande) samt hr Freygård, fröken Jeppson och fru Wikström med övningsskolläraren C.-Å. Hansson som sekreterare; samt

delegationen för provisorisk omläggning av folkskollärarytbildningen: hr Wigforss (ordförande), fru Sjöström-Bengtsson samt hr Attman, fru Hosinsky och hr Sedström med hr Carlholm som sekreterare.

Åt statens psykologisk-pedagogiska institut har kommissionen uppdragit att i samarbete med kommissionen och under ledning av professorn J. Elmgren utföra vissa psykologisk-pedagogiska undersökningar, avseende bland annat att utröna begåvningsstruktur och faktoriell mognad hos svensk skolungdom. Dessa undersökningar har slutförts och kommer att redovisas i ett särskilt betänkande. Kommissionen har vidare föranstaltat en inventering av pågående försöksverksamhet och experiment inom det svenska skolväsendet. I samråd med 1945 års universitetsberedning har kommissionen medverkat vid tillkomsten av en under professor C.-E. Quensels ledning igångsatt statistisk undersökning avsedd att belysa de för olika år i studentexamen examinerades fördelning på olika efterföljande utbildningsvägar och levnadsbanor m. m. För att erhålla en grundval för bedömning av frågan om en påyrkad förbättring av stipendier och understöd till eleverna vid de på olika håll i landet upprättade s. k. korrespondensrealskolorna har kommissionen igångsatt en undersökning av nämnda skolors elevrekrytering, uppnådda studieresultat, förutsättningar för fortsatt drift, elevernas stipendiebehov m. m. Kommissionen har vidare igångsatt undersökningar beträffande landets yrkesskoleväsen, folkhögskolornas rekrytering,

tillgången på folkskollärare med behörighet att undervisa i engelska samt möjligheterna att med provisoriska skollokaler avhjälpa den akuta lokalbristen inom skolväsendet.

I enlighet med sitt uppdrag att framlägga förslag jämväl till sådana reformer, som omedelbart kan genomföras, har kommissionen utarbetat och till Eders Kungl. Maj:t överlämnat följande framställningar, nämligen den 3 juli 1946 om sådan ändring av § 35 mom. 2 i folkskolestadgan, att barns skolgång får begynna det kalenderår, under vilket barnet fyller sex år, om föräldrar och målsmän så önskar och om barnet befinnes vara väl skolmoget, samt att dessa bestämmelser skall gälla enhetligt och ej vara beroende av stadganden i lokala reglementen; den 6 augusti 1946 om vidtagande av vissa ändringar i stadgan för rikets läroverk och i övrigt åtgärder, som erfordras för genomförande av olika provisoriska reformer avseende studentexamen, nämligen införande av efterprovninginstitut, partiell studentexamen, sammanfattningsbetyg i samtliga skrivämnen m. m.; den 19 september 1946 om revision av gällande villkor för intagning av lärjungar i gymnasiet och för flyttning till högre avdelning inom de allmänna läroverken; den 24 september 1946 om lekmannarepresentanter i skolöverstyrelsen; den 15 oktober 1946 om stipendier för folkskollärare, som önskar genomgå kurser för att vinna behörighet att undervisa i engelska; den 21 november 1946 om anordnande av frivilliga kurser i engelska vid folkskoleseminarierna, syftande till behörighet att undervisa i engelska i folkskolan; den 25 november 1946 om åtgärder för att möjliggöra utvidgade försök med kombinerad radio- och korrespondensundervisning i engelska; den 3 mars 1947 om försök med ändrat förfarande vid intagning av elever i folk- och småskoleseminarierna; den 6 mars 1947 om vissa ändringar i gällande tim- och kursplaner för rikets högre allmänna läroverk, innebärande bland annat att engelska blir huvudspråket i realskolan och att undervisningen i tyska i den femåriga realskolan börjar först i tredje klassen; den 18 mars 1947 angående provisoriska byggnader för folkskolan; den 29 mars 1947 om vissa ändringar av paragrafer i folkskolestadgan, vilka berör tillrättavisning och bestraffning av lärjungar; den 27 maj 1947 om åtgärder mot lärarbristen; den 5 november 1947 angående statsbidrag till nybyggnader m. m. vid folkhögskolor; den 17 november 1947 om vissa åtgärder rörande skolradio och skolfilm; den 18 december 1947 om bestämmelser rörande statsbidrag till skolbyggnadernas konstnärliga utsmyckning; den 19 maj 1948 angående omläggning av utbildningen vid folkskoleseminariernas studentlinje samt likaså den 19 maj 1948 angående omläggning av utbildningen vid småskoleseminarierna. Dessutom har kommissionen i ett stort antal fall avgivit yttranden över till kommissionen remitterade betänkanden, utredningar och framställningar.

Från myndigheter, institutioner, organisationer och enskilda ingivna framställ-

ningar i olika frågor har av Eders Kungl. Maj:t överlämnats till kommissionen för beaktande vid fullgörande av kommissionens uppdrag.

Samarbete har skett med andra sakkunnigutredningar, verksamma på kommissionens uppdrag närallgande områden.

Vissa av kommissionens och dess expertråds ledamöter har beretts tillfälle att studera skolväsendet i Danmark, Norge, Belgien, Frankrike, Schweiz, Storbritannien och Förenta staterna.

Expertrådet har varit sammankallat dels till sammanhängande sammanträdesperioder, varvid en genomgång ägt rum av de centrala, med skolreformen sammanhängande frågorna, dels till enstaka sammanträden för behandling av speciella frågor.

Kommissionens arbete har indelats i tvenne etapper. Den första, som nu avslutats, har huvudsakligen ägnats åt utarbetandet av allmänna riktlinjer för en genomgripande skolreform, avsedda att kunna läggas till grund för en proposition till riksdagen om principbeslut rörande skolväsendets framtida organisation. Härefter inbegripes dock inte arbetet på folkhögskoleväsendets och den egentliga yrkesutbildningens utformning, vilket ännu inte avslutats utan planmässigt fortgår. Den andra etappen avser utarbetandet av organisationens detaljer; detta arbete har inom skolkommissionen påbörjats i så måtto, att de förberedande undersökningarna igångsatts, varigenom detaljarbetet kan börja, så snart riksdagens beslut om den framtida skolorganisationen föreligger.

De allmänna riktlinjerna för skolreformen finns sammanfattade i föreliggande betänkande, som i enlighet med sitt syfte fått karaktären av ett *principbetänkande* och som kommissionen härmed överlämnar till Eders Kungl. Maj:t med *hemställan*, att Eders Kungl. Maj:t måtte föreslå 1949 års riksdag att i överensstämmelse med de i betänkandet framlagda förslagen fastställa riktlinjer för det svenska skolväsendets framtida organisation och utveckling.

Stockholm den 4 juni 1948.

Underdånigst

JOSEF WEIJNE

MÄRTA DE LAVAL

INGEMAR DURING

BERTIL VON FRIESEN

HILDING FÄRM

ALVA MYRDAL

GUSTAV NILSSON

EMIL NÄSTRÖM

KNUT OLSSON

IVAR PERSSON

ANNA SJÖSTRÖM-BENGTSSON

ADOLF WALLENTHEIM

Stellan Arvidson

FÖRSTA KAPITLET

SKOLVÄSENDET OCH DEMOKRATINS SAMHÄLLE

1940 års skolutredning har givit det första av sina betänkanden (SOU 1944: 20) titeln »Skolan i samhällets tjänst». Denna titel har en dubbel innebörd. Den fastslår till att börja med ett historiskt faktum, nämligen »att skolans organisation och verksamhetsformer i sin utveckling genom tidsskedena betingas av vårt samhälles och vår kulturs historiska utveckling och i varje skede anpassas efter tidens sociala struktur och kulturella behov» (s. 45). I anslutning härtill ger skolutredningen en översikt över den svenska skolans utveckling i relation till samhällsutvecklingen (s. 37 ff).

Uttrycket »Skolan i samhällets tjänst» innebär emellertid också en målsättning: den förestående skolreformen har att anpassa skolan efter det moderna samhällets behov. Närmare bestämt betyder detta, att skolreformen skall ta sikte på att omdana skolan till överensstämmelse med det *demokratiska* samhällets struktur och liv. 1940 års skolutredning har fattat sin uppgift på detta sätt. 1946 års skolkommission delar denna grundsyn på den förestående skolreformen. I överensstämmelse härmed framlägger kommissionen i det följande förslag till *allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet*.

En sådan demokratisering har länge pågått, och så till vida är själva huvudriktningen för skolans framtida utveckling redan fixerad. Skolans utveckling har emellertid inte helt kunnat hålla jämna steg med den samhälleliga utvecklingen, vilken för övrigt i alldeles särskilt hög grad påskyndats under de senaste decennierna. Den demokratiseringsprocess, som samhället genomgår, har i många avseenden förändrat vår syn på skolans mål, på dess organisatoriska problem, på omfattningen av dess verksamhet, på undervisningens innehåll och på metoderna för fostran och undervisning. Denna förändrade syn på skolan och dess uppgifter har ännu inte hunnit helt sätta sin prägel på vårt skolliv och har av naturliga skäl inte heller kunnat göra det. Tiden synes nu vara inne att ge skolan de möjligheter i detta avseende, som den hittills saknat. Den kritik, som numera från många håll riktas mot skolan, och det forcerade arbete på skolans omdaning, som under och efter det andra världskriget igångsatts i andra kulturländer, talar härför.

1940 års skolutredning har i enlighet med sina direktiv starkt betonat vikten av att man vid omdaning av skolan söker bygga vidare på den svenska kultur- och skoltraditionen. Härom torde ingen

oenighet behöva uppstå. Om man emellertid uppställer skolans demokratisering som mål för skolreformen — och härom synes enighet råda — innebär själva denna målsättning ett konstaterande av att vår skola, sådan den ter sig i dag, i skilda avseenden är en produkt av andra samhällsformer än demokratins och därför på många sätt står i motsättning till det samhälle den skall tjäna. Uppgiften blir under sådana förhållanden att med fasthållande av det värdefulla i det svenska skolarvet söka utrensa det tyngande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt.

Den skolhistoriska forskningen har påvisat ett starkt medeltida inslag i nutida pedagogik. Medeltidens skolväsen ledde sitt ursprung från kyrka och kloster, och den unge uppfostrades till lydnad och osjälvständighet gentemot auktoriteterna. Kunskapsstoffet var givet och bildade en sluten enhet. Den unge hade endast att lydigt mottaga det. Den förhärskande undervisningsmetoden var utanläsning och förhör. Det fanns ingen som helst anledning att tänka på att utveckla barnsinnets genom reflexion eller fri tillägnelse av kunskaper. Under skolastiken, vars teologiska system hade till huvudmål att vetenskapligt bevisa kyrkans dogmer, fick ungdomen öva sin tankeskärpa genom att med tillhjälp av den från senantiken ärvda retoriken och dialektiken disputerade över ämnen, där saken betydde intet och formen allt. Disputationerna trädde under nya tiden så småningom i bakgrunden och försvann slutligen alldeles, men skolan behöll den mera improduktiva delen av den skolastiska metoden: satsernas inprägling, läxan. »Det vill alltså synas, som om skolans arv från medeltiden vore dels en benägenhet för formalism, en alltför stor uppskattning av formell abstrakt bildning utan

nödig förankring i verklighetens ibland kaotiska och i varje fall mindre regelbundna värld, dels en undervisningsmetod, som gör läxplugg hemma och läxförhör i skolan till hörnstenarna i skolarbetet.» (Nils Hänninger, *Ny skola — och gammal*, s. 23 ff.)

Om skolans uppgift från början var att utbilda tjänare åt kyrkan, vidgades senare uppgiften: skolan skulle ge också de blivande världsliga ämbetsmännen deras första fostran och undervisning. Ämbetsmannastaten — förberedd under vasakungarna, grundfäst under Karl XI, vidareutvecklad under frihetstiden och det gustavianska enväldets tid — satte helt sin stämpel på skolan. Denna bar sin prägel härav ännu vid den tid, då den obligatoriska folkskolan med i grunden helt andra uppgifter lagfästes. Att ämbetsmannastatens skola skulle bevara det ovan påtalade medeltida inslaget — det formella bildningsidealet och läxmetoden — ligger i sakens natur. Lika naturligt var, att skolan skulle få en byråkratisk prägel. Under denna tid grundlades den organisatoriska bundenhet och stelhet, som ännu i dag utmärker det svenska skolsystemet. Då skolan hade att fostra blivande ämbetsmän, kom man så småningom att lägga allt större vikt vid bestämda kunskapskrav, vid enhetliga kursplaner, vid kunskapskontroll genom examina och vid likformighet i fråga om metoder och prov. I och med att skolans frihet på detta sätt begränsades, försvårades experiment med nya undervisningsmetoder och nya organisationsformer. Traditionalism kom att känneteckna hela skolväsendet. Det är karakteristiskt, att de sistförflutna hundra åren, som tillfört skolan så mycket nytt undervisningsstoff och som i så många andra avseenden givit skolan en ny karaktär men som samtidigt på grund av det vetenskapliga och tekniska framåtskridandet medfört allt stör-

re krav från samhällets sida på de utexaminerade, i de här nämnda avseendena snarast skärpt tendenserna till likformighet och till kontroll uppifrån. Detta gäller samtliga skolformer. Vissa tendenser till frigörelse har gjort sig gällande, speciellt givetvis inom folkskolan, men till ett verkligt genombrott har reformströmningarna ännu inte nått.

Om vårt skolväsen sålunda i vissa avseenden bär på ett tyngande arv från gångna århundraden — och till detta arv bör även räknas konkurrensen lärjungarna emellan och betygshetsen, med metoder som anses härröra från jesuiterordens pedagogiska insats — måste man å andra sidan konstatera, att våra skoltraditioner i mångt och mycket är lysande och att skolan av i dag utgör en god grund att bygga vidare på. Denna grund får inte raseras. De förändringar, som är nödvändiga, kan göras med varsam hand.

Angeläget är emellertid, att dessa förändringar verkligen kommer till stånd och att utvecklingen inom skolan sker i takt med vår egen samhällsutveckling och med den pedagogiska utvecklingen ute i världen. Därvid måste man hålla i sikte, att det demokratiska samhällsskicket, som i Sverige visserligen har rötter djupt ner genom århundradena men som fått sin avgörande utformning under det sista halvsekle, ställer skolan inför nya uppgifter och nya problem. Detta gäller redan om skolans *målsättning*.

Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor.

Satsen får inte missförstås. Den innebär inte, att skolan skall förkunna demokratisk-politiska doktriner. Undervisningen får inte vara auktoritär, vilket den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än

demokratins egen. Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval. Den skall hos lärjungarna befrämja aktning för sanningen och lust att söka den. Lärjungarna äger rätt till saklig upplysning om de stora ideologiska och samhällseliga stridsfrågorna och bör på grundval härav själva sedan arbeta sig fram till en personlig uppfattning. Om skolan — såsom väl alla torde vara ense om — hos lärjungarna skall grundlägga vördnad och aktning för vårt folks och mänsklighetens kulturarv, för människovärde, frihet och fred, bör det och kan det ske endast på denna fria väg. Blott genom en fri uppfostran kan skolan skapa förutsättningarna för — såsom skolutredningen uttryckt det — »en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling».

Kravet på att skolan skall fostra demokratiska människor innebär alltså ingen likriktning. Det kan och får inte bli tal om att stöpa alla i samma form. Redan den alltmer utpräglade specialiseringen i det moderna samhället kräver en rikt facetterad skolorganisation med möjlighet för var och en att erhålla den för honom lämpligaste utbildningen. Även ur ren kultursynpunkt är det fördelaktigare med en fördelning av kunskaperna än med en nivellering av dem till ett för alla gemensamt mått. Specialisering är alltså i och för sig önskvärd. Men även en för samhällets alla olika uppgifter väl avpassad skolorganisation kan vara förenad med en likriktad uppfostran, med en auktoritär undervisning och anda. Demokratins skola däremot måste vara en miljö för barnens fria växt. Den enskilde elevens individualitet och personliga förutsättningar bör i skolan inte endast uppmärksammas och respekteras utan vara själva utgångspunkten för uppläggnings och undervisning. Skolans arbete bör inriktas på att be-

främja en fri och harmonisk utveckling av alla sidor av elevens personlighet men dessutom tillgodose och utveckla det för honom egenartade och speciella.

Därvid bör tagas i sikte, att vissa egenskaper både ur samhällets och individens synpunkt är särskilt värdefulla och samtidigt möjliga att genom uppfostran utveckla. Självständigheten är en sådan egenskap. Dess värde har särskilt uppmärksammats i debatten om de totalitära regimernas psykologiska förutsättningar. Av medborgaren i ett folkstyrt samhälle bör man fordra ett kritiskt sinnelag, som ger motståndskraft mot andliga farsoter. Demokratin har ingen nytta av osjälvständiga massmänniskor. Men självständighet och kritiskt sinnelag är inte nog. Självständigheten kan resultera i ego-centricitet, karriärism, asocialitet. Det kritiska sinnelaget kan övergå i negativism. Skolan bör därför inrikta sitt arbete så, att det fostrar också till samarbete som en naturlig livsform och att det hos lärjungarna väcker lust att engagera sig, att frivilligt inordna sig i ett sammanhang.

Den demokratiska skolans uppgift är således att utveckla fria människor, för vilka samarbetet är ett behov och en glädje. En närmare belysning av skolans målsättning ger kommissionen i kapitel 2.

Aktningen för lärjungens personlighet och egenart bör alltså vara en hörnsten i skolans fostrande verksamhet. En förutsättning härför är en ingående kunskap från skolans sida om lärjungarnas kroppsliga och själsliga förutsättningar, om deras individuella utvecklingsgång, om aktivitetshämmande och aktivitetsfrämjande företeelser i deras psyke och livsföring samt kännedom om deras hemförhållanden och miljö i övrigt. Skolan måste alltså på ett helt annat sätt, än som nu vanligen är möjligt, hjälpa eleverna att övervinna deras personliga svårighe-

ter. Genom skolans hälsovård, genom skolläkare och skolsköterskor, genom skolgymnastik, skoltandvård, skolbad, skolkoloniverksamhet och genom fria skolmåltider har åtskilligt gjorts för vården av lärjungarnas hälsa. En motsvarande *mental omvårdnad* har i stort sett saknats. Specialister på detta område, s. k. skolpsykologer, har härvidlag en stor uppgift att fylla, bland annat då det gäller att i samarbete med lärare, skolläkare m. fl. öka skolans möjligheter att bedöma och avhjälpa beteenderubbningar, läs- och skrivsvårigheter och andra avvikelser från det normala samt att avskilja lärjungar för särundervisning. Huvudansvaret för den mentala omvårdnaden om eleverna måste dock alltid åvila läraren. Denne bör i vida större utsträckning än nu anförtros självvårdande och sociala uppgifter. Lärarutbildningen bör anpassas härefter. Tillräckliga kunskaper i uppväxtårens psykologi och sociologi bör ingå i varje lärares utrustning. Urvalet av lärare bör ske med hänsyn till lämpligheten att handha en uppfostran av detta slag. Klassläraresystemet, som gör det möjligt för läraren att lära känna sina elever individuellt och att nå tillfredsställande kontakt med hemmen, bör utsträckas så långt upp i skolan som möjligt; på högre stadier bör klassföreståndarskapet få ökad betydelse. En sänkning av det genomsnittliga elevantalet i klasserna skulle betydligt underlätta kontakten mellan läraren och den enskilde lärjungen; en sådan sänkning bör företagas, så snart lärartillgången medger det. Närmare förslag till utformning av den individuella omvårdnaden om lärjungarna framlägger kommissionen i åtskilliga av de följande kapitlen, bl. a. i kapitlet 4 och 5, som behandlar undervisningens problem, i kapitel 9, där lärarutbildningen behandlas, och i kapitel 11, där

ett avsnitt ägnas åt skolpsykologens uppgifter.

En förutsättning för den fria personlighetsdanningen i skolan är en omläggning av *undervisningsmetoderna*. Ovan har antytts, att den svenska skolan i fråga om metodik bär på ett betungande arv från medeltidens och den gamla ämbetsmannastatens skola. Den förhärskande metoden, åtminstone i de s. k. kunskapsämnena, torde fortfarande vara den med klassundervisningen sammanhängande »frågor och svar»-metoden: läraren frågar och eleven svarar. Om denna metod används i måttlig omfattning och i sådana fall, där den motiveras av lärostoffets natur, har den en uppgift att fylla. Hittills har den emellertid varit tämligen allena rådande i svenska skolor, och det är på denna punkt en radikal ändring är önskvärd. Då denna metod förutsätter, att det är läraren, som dirigerar lärjungarnas aktivitet, blir denna — lärjungarnas — aktivitet i bästa fall endast halv. Metoden är ägnad att framskapa osjälvständighet, auktoritetstro, passivitet, i värsta fall leda vid skola och arbete överhuvud. Den ger föga möjlighet till initiativ från lärjungens sida, och den har föga utrymme för samarbete mellan lärjungarna. Den befördar inte lusten till fortsatt studiearbete på egen hand. Till sin inre syftning är metoden auktoritär. Inom svenskt skolväsen finns tendenser till orientering bort från en undervisning av denna typ. Inte minst vittnar härom den inventering av försöksverksamheten vid våra skolor, som kommissionen företagit och som i annat sammanhang kommer att redovisas. Arbets-skolemetoder, laborativa metoder, aktivitetspedagogik kommer på sina håll till användning. Denna utveckling bör av samhället systematiskt understödjas. Att ålägga läraren en viss metod kan visserligen inte komma i fråga. De reform-

pedagogiska modeströmningarna avlöser varandra, och att binda undervisningen vid någon av dem vore att hejda den pedagogiska utvecklingen. Enligt själva den demokratiska skoluppfattningen bör dessutom läraren ha frihet att söka sig fram till de metoder, som gör det möjligt för honom att personligen fylla sin uppgift på bästa sätt; undervisningens effektivitet är bäst betjänt av en sådan frihet. Å andra sidan är det i högsta grad angeläget, att till skolans bruk utformas arbetsmetoder, som främjar elevernas självständighet och kritiska sinnelag, 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. En omläggning av lärarutbildningen är en ofrånkomlig förutsättning för programmets förverkligande. Den blivande läraren bör under sin utbildningstid sättas i intim teoretisk och praktisk kontakt med de olika undervisningsmetoderna och få tillfälle att vinna en på egen erfarenhet grundad förtrogenhet med dem, så att han senare under sin yrkesutövning har möjlighet att arbeta fram de metoder, som passar honom bäst. Ett krav är också, att läraren till sitt förfogande får tillräckligt lokalutrymme och tillräcklig materiel för att med framgång kunna utnyttja de nya metoderna. En annan förutsättning för de moderna och ofta friare undervisningsmetodernas utbredning är, att skolan och lärarna medges större frihet vid uppläggandet av kurserna och en friare målsättning för arbetet. Härvidlag är det av vikt, att det tryck, som examina utövar på undervisningen, i möjligaste mån avlägsnas. Prov av olika slag bör

enligt modern uppfattning vara hjälpmedel för lärarna att följa elevernas framsteg, att upptäcka deras svårigheter och att ge undervisningen den individuella nyanseringen. Standardiserade prov tjänar att kontrollera klassens eller skolans allmänna standard. Proven bör däremot inte få verka förryckande på arbetets uppläggning genom att göras till riktpunkter för undervisningen. Lärare, som befrias från det tryck, som examina av olika slag lägger på undervisningen, har större möjligheter att söka sig bort från förhållningsundervisning och kommer att orientera sig närmare andra metoder. En sänkning av elevantalet i klasserna skulle ytterligare förstärka denna tendens. Kommissionen framlägger sin syn på dessa problem i kapitel 4.

Också i fråga om *undervisningens innehåll* ställer det moderna, komplicerade samhället nya krav på skolan. Skolan skall förbereda för det liv, till vilket den unge skall gå ut. I enlighet med sitt formalistiska bildningsideal har skolan länge förbisett viktiga sidor av den utbildning, som den blivande samhällsmedborgaren behöver. Vad speciellt den obligatoriska skolan beträffar, har berättigad kritik kunnat riktas både mot undervisningens allmänna inriktning och mot resultatet såväl i orienteringsämnena som i färdighetsämnena.

Ur medborgerlig synpunkt är särskilt den bristfälliga samhällsorienteringen att beklaga. Genom 1919 års undervisningsplan för folkskolan infördes ämnet hembygdsundervisning med arbetsövningar i de tre lägsta klasserna. Undervisningen i detta ämne har till syfte »att genom planmässiga, av barnen i deras omgivning gjorda iakttagelser och genom till dessa knutna enkla beskrivningar och berättelser samt lämpliga arbetsövningar för barnen förmedla övergången från hemmet till skolan, utveckla deras

iakttagelseförmåga, ordna och vidga deras föreställningskrets och giva dem tillfälle till övning i att på olika sätt giva uttryck åt sina föreställningar samt på samma gång främja deras kännedom om hembygden, framför allt dess natur och arbetsliv». Rätt bedriven ger hembygdsundervisningen barnen deras första systematiska orientering i omvärlden. Ämnet ger också den grundläggande undervisningen i geografi och naturkunnet och i någon mån i historia, allt med utgångspunkt från barnens egen föreställningsvärld. Efter tredje klassen splittras emellertid undervisningen upp på de tre nyssnämnda ämnena, och den allmänna orienteringen i omvärlden upphör så småningom i och med att undervisningen förs över till områden som ligger eleverna och deras dagliga liv mera fjärran. Minst gäller detta måhända naturkunnet, medan i de båda övriga ämnena först sjunde klassens kurs återför undervisningen eller en viss del därav till närliggande ting, i geografi hembygden, i historia kommunens och statens styrelse och förvaltning samt viktigare samtidsföreteelser på samhällslivets område. Mellan tredje (i viss mån fjärde) och sjunde klassen finns alltså i fråga om samhällsorientering en stor lucka, och därtill kommer, att undervisningen i sjunde klassen mera sällan får den konkreta utformning, som gör kunskaperna omedelbart användbara för eleverna eller bygger på deras egen erfarenhet. Att den samhällsorientering, som skolan enligt undervisningsplanen erbjuder, inte är tillräcklig, därom vittnar de särskilda föranstaltningar som under senare tid måst vidtagas för att i folkskolans undervisning inlägga moment av omedelbar praktisk betydelse för elevernas möte med livet: nykterhetsundervisning, sexualundervisning, trafikundervisning, sparsamhetsuppfostran, yrkesorientering. Det

gäller att gå vidare på denna väg i syfte att ge lärjungarna konkret kännedom om de företeelser, som kommer att möta dem ute i samhället, och göra dem bättre anpassade för livets svårigheter. Uppgiften är så pass betydelsefull för elevernas fostran till samhällsmedborgare, att ett särskilt skolämne härför bör inrättas, samhällskunskap, som bör avlösa hembygdsundervisningen i fjärde klassen och sedan kvarstå på schemat till och med den obligatoriska skolans avslutningsklass.

En ur medborgerlig synpunkt kännbar brist i den obligatoriska skolans hittillsvarande ämnesuppställning är frånvaron av undervisning i främmande språk. Kunskaper i främmande språk har hittills varit förbehållna ett litet fåtal, de s. k. bildade. Om ett främmande språk — och valet kommer då rimligen att falla på engelskan — införes som obligatoriskt ämne i skolpliktstidens skola, skulle därigenom en gammal bildningsklyfta åtminstone hjälpligt överbryggas. Ett fönster ut mot världen skulle öppnas för den breda massan av medborgare. I allt högre grad gör sig också behovet av kunskaper i åtminstone ett främmande språk gällande både i yrkes- och organisationslivet. Fullt medveten om de svårigheter, som en obligatorisk undervisning i engelska i den allmänna skolan erbjuder, föreslår kommissionen engelskans införande som vanligt skolämne från och med femte klassen. Detta betyder tre till fem års undervisning i engelska åt all svensk ungdom (hjälpklassklientelet undantaget).

Undervisningen i vissa grundläggande färdighetsämnen i den obligatoriska skolan behöver förstärkning. Detta gäller i synnerhet modersmålet, vars behandling i skrift och tal nu oftast vållar stora svårigheter för dem, som inte åtnjutit annan undervisning än folkskolans. Förmågan

att med behållning och glädje läsa värdefull litteratur är heller inte tillräckligt uppdriven.

Vad orienteringsämnena beträffar kan man konstatera, att den allmänbildningsgrundval, som den sjuåriga folkskolan nu ger, inte är tillräcklig. Inlevelse i nutida kulturliv, som alltid måste bygga på historisk grund, förståelsen för världshändelserna, som förutsätter viss kännedom om främmande folk och länder, kontakten med teknikens och naturvetenskapens landvinningar, som blir yttlig utan kunskaper i fysik, kemi och biologi, försvåras för närvarande för de flesta genom bristande skolunderbyggnad. På dessa områden bör den allmänt medborgerliga skolan i framtiden ge vida mer än den nuvarande kan ge. Det är därtill ett medborgerligt intresse, att skolan genom att meddela djupare insikter blir i tillfälle att undanrycka grunden för den förflackande läsning, underhålliga konst, värdelösa musikunderhållning, dåliga film o. s. v., som förstör breda folklagers smak. Skolan måste meddela lärjungarna en estetisk fostran, som ger dem möjlighet att tillgodogöra sig kulturlivets skatter och därigenom leva ett rikare liv. Större utrymme bör ges åt elevernas egen skapande verksamhet, varigenom det estetiska sinnet uppodlas. Större uppmärksamhet än tidigare förtjänar också den praktiska bildningen: människorna bör sättas i stånd att bedöma värdefull kvalitet, att ej falla för överreklamerade varor, att bryta med dålig rutin i fråga om kosthåll, att ej slarva med sömnen och att ej av okunnighet vårdslösa sin hälsa etc. Till en höjning av den estetiska och praktiska bildningen medverkar också de manuella ämnena, vilka även av pedagogiska skäl förtjänar en starkare ställning i skolan än nu och ett fastare sammanfogande med det allmänna stoff skolan arbetar med.

Kommissionens synpunkter på innehållet i skolans undervisning framlägges i kapitlet 4—5.

Den utvidgning av skolans uppgifter, som från medborgarfostrans synpunkt är ofrånkomlig, kan inte ske inom den nuvarande sjuåriga skolans ram. 1940 års skolutredning föreslår, att *skolpliktstiden* utsträcks till åtta år med rätt för skoldistrikt att med Kungl. Maj:ts medgivande för sin del införa nioårig skolplikt. Av skäl, som närmare utvecklas i kapitel 3, föreslår kommissionen, att den nioåriga skolplikten generellt införes. Härigenom skulle plats beredas för en utvidgad medborgerlig utbildning; all ungdom skulle kunna föras fram till en realexamen, som visserligen måste avpassas efter lärjungarnas varierande möjligheter men som dock åt alla gäve en medborgerligt likvärdig avslutning på arbetet i den allmänna skolan; slutligen skulle man inom den obligatoriska skolans ram kunna inrymma den förberedande yrkesutbildning, som skulle ge de sista skolåren påtagligt intressebetonad prägel och eleverna ett incitament till fortsatt arbete med sin utbildning. Anmärkas bör, att fortsättningsskolan genom denna förlängning av skolpliktstiden försvinner.

En omläggning till nioårig skola bör endast ske i samband med genomförandet av *enhetsskoleprincipen*. I Sverige existerar sedan gammalt en motsättning mellan folkskola och läroverk, en motsättning som länge hade tydlig klassprägel och i någon mån har det fortfarande. Motsättningen har mildrats, sedan folkskolan med sina fyra resp. sex klasser blivit grundskola för läroverket och sedan rekryteringen till realskolan och delvis också gymnasiet blivit en annan än tidigare. Men i den mån folkskolan med nya klasser växer i höjden, markeras kraftigare den särskilnad mellan de båda skolformerna, som 1918 års skolkom-

mission gav beteckningen parallellskole-system: med sina högre klasser löper folkskolan parallellt med realskolans lägre klasser och, om folkskolan blir nioårig, med den femåriga realskolan i hela dennas längd. Det kan knappast anföras tillräckligt starka skäl för att på detta sätt dela upp eleverna på två olika skolformer, helst som man kan befara, att den ena skolformen kommer att te sig som den mera värdefulla och locka till sig de mera studiebegåvade, medan den andra får nöja sig med sådana lärjungar som inte ansetts kvalificerade för den förra. Tiden synes nu vara mogen för ett upphävande av den gamla dualismen och ett förverkligande av den enhets-skoletanke, som 1918 års skolkommision gjorde till sin. 1946 års skolkommision föreslår därför, att folkskola och realskola sammanslås till en enda skola, en nioårig medborgarskola. En ingående motivering härför och en analys av enhetsskoletankens innebörd ges i kapitel 3.

Den nioåriga enhetsskolan bör enligt skolkommisionens mening vara uppdelad på tre *stadier*: ett i allmänhet treårigt lågstadium, där undervisningen bestrids av småskollärare, ett treårigt mellanstadium med undervisning av klasslärare och ett treårigt högstadium med undervisning huvudsakligen av akademiskt utbildade ämneslärare. Enligt denna plan är undervisningen gemensam för alla elever till och med sjätte klassen, vilket skulle innebära ett förverkligande av Fridtjov Bergs bottenkoleprogram (dock med den förändringen, att kommissionen föreslår undervisning i engelska från femte klassen). Att kommissionen accepterat ett klassläraresystem, som är generellt genomfört så högt upp som i sjätte klassen, sammanhänger bl. a. därmed, att systemet anses överlägset ämnesläraresystemet i de två avseenden, som

kommissionen lägger huvudvikten vid: klasslärarsystemet möjliggör en bättre individuell omvårdnad om eleverna (se ovan!), och ämneslärarsystemet försvårar den samordning av undervisningen de olika ämnena emellan, som är förutsättningen för en genomförd arbetsskolemetodik.

Ett demokratiskt skolsystem måste, som ovan framhållits, vara rikt fasetterat och erbjuda varje ung människa den utbildningsgång, som är lämplig för hennes förutsättningar och avpassad efter hennes blivande uppgift i livet. För att nå detta mål har man hittills alltid tillgripit *differentiering* på olika skolformer eller linjer som självklart medel, varvid lärjungarna uppdelats med hänsyn till sina studieförutsättningar. Med hjälp av testning har man numera möjligheter att göra detta säkrare än tidigare, och samhället har numera resurser att låta alla, som anses som studiebegåvningar, med hjälp av stipendier nå en högre teoretisk utbildning. Emellertid kommer just härigenom problemet i ett nytt läge. Man riskerar att för framtiden alla ungdomar med teoretisk studiebegåvning föres in på de teoretiska studiernas väg, varigenom de praktiska och manuella yrkena och de stora folkgrupper, som ägnar sig åt dem, komme att utarmas på teoretiska begåvningar. Grunden för ett demokratiskt samhällsliv skulle därigenom undermineras.

Överväganden av denna art har betydelse för ställningstagandet till differentieringsproblemet. Om man med hjälp av testning, skolbetyg och läraromdömen redan så tidigt som efter fjärde klassen delar upp eleverna på olika studielinjer, blir graden av studiebegåvning den enda betydelsefulla faktorn vid uppdelningen, och man riskerar en klyvning av folket i studiebegåvningar och övriga. Differentiering på studielinjer är ur denna

synpunkt inte önskvärd förrän vid den tidpunkt, då eleverna bestämmer sig för yrkesutbildningsväg. Vid denna tidpunkt kommer vid sidan av studieförutsättningarna även andra omständigheter att inverka på valet av utbildningsväg: specialanlag och intresseinriktning kommer att ha betydelse. För den stora grupp av ungdomar, som har både teoretisk och praktisk begåvning, kommer det då ofta att te sig lockande att välja utbildning för manuella och praktiska yrken i stället för att fortsätta den teoretiska studievägen.

En strikt linjeuppdelning med lärjungarna fördelade på klasser efter utbildningens art är därför inte lämplig förrän i 15-årsåldern, d. v. s. efter åttonde klassen. Den enligt kommissionens mening riktiga formen för differentiering i de tidigare klasserna är inte linjedelning, vilken för övrigt alltid blir för grov och aldrig helt kan tillgodose de många olika arter av begåvning, som representeras bland eleverna, utan *individualisering* av undervisningen, så att vederbörlig hänsyn kan tagas till varje lärjunges förutsättningar och förmåga: lärjungar med utpräglad studiebegåvning får arbeta på ett annat sätt och med mer kvalificerade uppgifter än de övriga lärjungarna och hindras inte av dessas långsammare takt, och lärjungar med utpräglade förutsättningar för praktiskt och manuellt arbete får inom samma ram utlopp för sina krafter och kan arbeta på sitt sätt; också övriga lärjungar får en undervisning, svarande mot deras förmåga och krafter. På detta sätt torde man under vissa förhållanden kunna sammanhålla den ursprungliga kamratkretsen inom samma klassenheter genom större delen av den obligatoriska skolan.

På enhetsskolans högstadium (klasserna 7—9) kompliceras förhållandena emellertid därav, att nya ämnen kommer

till, varigenom ämnesträngseln blir större och bortval av ämnen blir ofrånkomligt. Det större utrymmet för praktiska ämnen kan inte tillgodoses på samma gång som plats beredes för det andra främmande språket (tyska), fysik och kemi. Ett visst val mellan olika studievägar synes ofrånkomligt. Kommissionen föreslår närmast en differentiering bygande på ämnesval: utöver de gemensamma ämnena tillväljer vissa elever vissa ämnen, medan andra elever tillväljer andra. En sådan differentiering kan bli effektiv utan att den gemensamma ämneskärnan alltför starkt inskränkes. Kommissionen föreslår, att eleverna i sjunde klassen får välja mellan tyska och ett praktiskt ämne. Valet bör vara helt frivilligt men givetvis föregås av testning och rådgivning, så att eleverna och deras föräldrar är fullt insatta i vad avgörandet gäller. I åttonde klassen vidgas möjligheterna till ämnesval: eleverna har att av två teoretiska och två praktiska ämnen välja tvenne, varvid också kombinationen ett teoretiskt och ett praktiskt ämne är tänkbar. Elever utan praktisk inriktning men med otillräckliga förutsättningar för högre teoretiska studier bör dock i stället för tyska kunna välja en övningskurs i modersmålet. Härtill kommer i båda klasserna ett antal timmar med frivilligt valt arbete, varigenom variationsmöjligheterna ytterligare ökas. Läger man upp differentieringen på detta sätt, kommer de olika studievägarna att te sig jämbördiga, och man kan räkna med att sådana elever, som har både teoretisk och praktisk begåvning, inte ensidigt väljer teoretiska ämnen. Så länge individualiserad undervisning inte trängt igenom i en skola, torde det emellertid bli nödvändigt att förena denna differentiering med uppdelning av eleverna på olika klassavdelningar efter deras ämnesval. I detta avseende

skulle i sjunde och åttonde klasserna differentieringen tills vidare få den traditionella innebörden, låt vara att kursramen för samtliga representerade ämnen skulle vara densamma för de olika klassavdelningarna, varigenom en övergång från den ena studievägen till den andra lättare kunde ske. På sätt och vis kan man alltså räkna med en enhetlig studieväg till och med åttonde klassen. Detta markeras ytterligare därav, att i denna klass kurserna i orienteringsämnena för alla föres fram till en avrundad avslutning.

Nionde klassen kan därigenom ges en speciell karaktär: här företages en strikt linjedelning, som samtidigt får karaktären av val av yrkesutbildningslinje, och undervisningen ordnas så, att den pekar framåt och ger lärjungarna en »ny start». För vissa elever utgör denna klass första ringen i det fyraåriga gymnasiet (9 g), för andra utformas den med hänsyn till fortsatt praktisk yrkesutbildning (9 y), för en tredje grupp slutligen lägges undervisningen så, att den förbereder för en fortsatt studiegång av mera allmän karaktär, viss teoretisk yrkesutbildning eller självstudier (9 a).

Påpekas här i detta sammanhang, att en första differentiering av elevmaterialet redan enligt nuvarande bestämmelser bör äga rum vid intagningen i skolan. Förskolor och skolmognadsprövning möjliggör för skolans myndigheter att intaga därför lämpade barn i första klassen redan i sexårsåldern och att vänta med att intaga sent utvecklade barn till åttaårsåldern. Härigenom vinnes en eftersträfvärd homogenitet i fråga om intelligensåldern i klasserna. Dock synes intagning i skolan av underåriga vara att rekommendera endast i undantagsfall. Att låta barnen genomgå de tre första klasserna på två, tre eller fyra år, beroende på barnens förmåga att tillgodogöra sig undervisningen, torde däremot vara

en utväg, som leder till det önskade resultatet utan någon risk för lärjungarna.

I och med den nioåriga medborgarskolan skapas för första gången en fullgod skola för *landsbygden*. I äldre tider var landsbygden i fråga om möjligheter till högre skolutbildning helt eftersatt. De kommunala mellanskolorna inrättades för att i fråga om skolmöjligheter göra landsbygden mera rättvisa, men också de måste förläggas till tätorter. Hur stort behovet av realskoleutbildning i själva verket är på den svenska landsbygden, framgår av den snabba utveckling som korrespondensrealskolorna uppvisade. Det nya statliga stipendiesystem, som tillämpas från och med läsåret 1945—1946 och som möjliggör för studiebegävad landsbygdsungdom att utan alltför stora ekonomiska offer genomgå läroverk och flickskolor, har i sin mån bidragit till att utjämna olikheterna mellan stad och land i fråga om möjligheterna till högre skolutbildning. Men varken korrespondensrealskolorna eller stipendierna kan slutgiltigt lösa landsbygdens skolproblem. Korrespondensrealskolorna är en i många avseenden otillfredsställande skolform. Stipendier löser problemet endast ekonomiskt och endast för de egentliga studiebegåvningarna. Kvar står hennens legitima behov av att få behålla barnen över den ömtåliga pubertetsåldern och ändå kunna ge dem den önskade fullgoda skolutbildningen. Kvar står också bristen på utbildningsmöjligheter av annan art än den som realskolan och därmed besläktade skolformer erbjuder.

Den nioåriga medborgarskolan synes erbjuda en lösning. Den nya kommunindelningen, som skall vara genomförd 1950 och som innebär, att småkommuner na sammanslås till större enheter, avser bland annat att möjliggöra bättre skolformer. Kommissionen föreslår, att i *varje kommun* upprättas nioårig skola.

Denna skola bör på högstadiet vara helt centraliserad, gärna från och med femte men i varje fall från och med sjunde klassen. Kommissionen räknar dock med att två-, tre-, fyra- eller sexåriga bygdeskolor skall finnas kvar överallt där de geografiska förhållandena gör detta lämpligt, och att man med hänsyn till de mindre barnens skolvägar och till bygdeskolornas värde som kulturhärdar i detta avseende bör förfara mera generöst i fråga om upprätthållande av högre skolform för bygdeskolorna än vad nu är fallet. Genom att den nioåriga skolan både meddelar en undervisning, som motsvarar den nuvarande teoretiska realskolans, och ger en förberedande yrkesutbildning motsvarande elevernas och bygdens behov, kan landsbygdens skolproblem anses ha fått en tillfredsställande lösning.

Förslaget om nioårig skola i varje kommun betyder en stark ansvällning av det svenska skolväsendet på realskolestadiet. Kostnaderna, främst för lärarlöner och skolhusbyggen, blir mycket stora. Svårigheterna att skaffa kompetenta lärare blir betydande. I längden torde en utvidgning av detta slag dock inte kunna undgås. Till de skäl, som tidigare anförts — demokratins behov av en bättre medborgarfostran och landsbygdens krav på rättvisa — kommer de ekonomiska: det moderna industrialiserade samhället kräver utbildad arbetskraft, den alltmer specialiserade yrkesutbildningen måste bygga på god allmänbildningsgrund, vårt lands resurser i fråga om begåvningar av olika slag måste effektivt tillvaratagas. En kapitalinvestering, som möjliggör ett bättre utnyttjande av den viktigaste produktionsfaktorn, den mänskliga arbetskraften, måste anses väl motiverad. Vårt land har på de sista hundra åren genomgått en revolutionerande utveckling tekniskt och ekonomiskt,

våra resurser har mångdubblats. Om våra förfäder för hundra år sedan ansåg sig ha råd till en sexårig skola, skulle inte vi ha möjligheterna att skapa en nioårig?

Förslag till den nioåriga skolans organisation framläggs i kapitlet 3—5.

På den nioåriga skolans grund bör all *vidareutbildning* byggas. Man måste emellertid räkna med att den nioåriga skolan för många blir den enda utbildningen. Synnerligen angeläget är det under sådana förhållanden, att skolans undervisning läggs så, att den hos eleverna väcker intresse för vidareutbildning på egen hand eller i det fria och frivilliga *folkbildningsarbetets* form. Lärjungarna bör därför redan i skolan vänjas vid studiecirkelns arbetsmetoder. Lärarna bör aktivt deltaga i folkbildningsarbetet, och sådant arbete bör räknas som merit både vid intagning i lärarutbildningsanstalterna och vid tillsättandet av tjänster. En viktig roll i det fria studiearbetet spelar *folkhögskolorna*. I ett särskilt betänkande kommer kommissionen att framlägga sina synpunkter på folkhögskolans problem. Både för det fria och frivilliga folkbildningsarbetet och för folkhögskolorna kommer den nioåriga skolan att betyda, att undervisningen i vida mindre grad än nu behöver ha elementär karaktär. Den kan läggas på ett högre plan, bli mer intresseväckande och personligt givande. Den nioåriga skolans anknytning till folkbildningsarbetet behandlas i kapitel 5.

En markerad svaghet har det svenska skolsystemet på *yrkesutbildningens* område. Antalet egentliga yrkesskolor är otillräckligt, deras kvalitet är skiftande, den geografiska fördelningen är ogynnsam. Oftast får den unge sin yrkesutbildning inom näringslivet i former, som inte är metodiska och som ofta är otillfredsställande ur allmänpedagogiska synpunkter. En stor del av vår ungdom erhåller ingen yrkesutbildning alls. Den nioåriga

skolan kan i viss mån hjälpa upp dessa brister. Från och med sjunde klassen kan eleverna slå in på en praktiskt betonad studiegång, i åttonde klassen bör de få yrkesorienterande undervisning, och i nionde klassen får de tillfälle till en direkt yrkesförberedande utbildning. En närmare utformning härav lämnas i kapitel 6. Kommissionen kommer sedan att i ett särskilt betänkande avge förslag till en utbyggnad av den egentliga yrkesutbildningen.

Till den nioåriga skolan bör också *gymnasiet* anknäytas. Sedan århundraden har den högre bildningen i vårt land vilat på den fasta grund, som gymnasiet lagt. Denna bildningsgrund får inte försvagas. Visserligen måste demokratin sträva efter att vid sidan av gymnasiet skapa utbildningsvägar, som möjliggör för vidare lager av befolkningen att tillägna sig högre bildning, och i så måtto är det angeläget, att gymnasiets särställning upphäves. Demokratin kan däremot inte eftersträva nivellering. Det kan därför inte bli fråga om att sänka gymnasiets bildningsmål. Enligt kommissionens mening bör det snarare vara möjligt att höja detta.

En sådan höjning kan vinnas genom en ändamålsenligare studiegång och genom en förnyelse av undervisningsmetoderna, så att större vikt lägges vid lärjungarnas självständiga arbete. Men den kan också vinnas genom ett mer rationellt urval av lärjungar, en lämplighetsprövning, som på detta stadium, då valet mellan teoretisk och praktisk studiegång redan är gjort, inte längre medför de olägenheter, som gör sig gällande vid en tidigare tidpunkt. Genom ett sådant lämplighetsurval skulle studierna kunna läggas på en kvalitativt högre nivå.

Visserligen är behovet av intellektuell arbetskraft i starkt växande. Medan ännu 1936 års studentexamenssakkunniga be-

traktade den ökade tillströmningen till de intellektuella banorna som ogynnsam och sökte skapa barriärer för tillträde till gymnasiet, måste nu, ett decennium senare, konstateras, att brist på intellektuell arbetskraft hotar. Gymnasieorganisationen måste därför betydligt utvidgas. Detta skulle i och för sig kunna resultera i en sänkning av den genomsnittliga begåvningsnivån hos lärjungarna. Men man måste räkna med en så stark breddning av gymnasiets rekryteringsunderlag, att man snarare kan motse en höjning av begåvningsnivån. Till en bredare rekrytering medverkar tre omständigheter. För det första väntar en lång rad städer, där man hittills saknat tillgång till gymnasieutbildning, på tillstånd att inrätta gymnasium; en dylik utvidgning innebär, att nya grupper av befolkningen får tillfälle att rekrytera gymnasiet. För det andra kommer den nioåriga skolan, som föreslås bli obligatorisk i de nya skoldistrikten, att betyda att all därför lämpad landsbygdsungdom får en utbildning, som leder fram till gymnasiet, och för det tredje och kanske främst kommer det nya statliga stipendiesystemet att i görligaste mån borttaga de spärrar av ekonomisk och geografisk art, som hittills för många hindrat gymnasiestudier. Man torde därför för framtiden ha råd till att trots det växande behovet av intellektuell arbetskraft kunna höja kraven på elevmaterialets kvalitet.

Gymnasiets bildningsmål är till sist också beroende på hållfastheten hos den grund för högre studier, som den nioåriga skolan skall lägga. Farhågor har uttalats för att den relativt sena differentiering av elevmaterialet, som kommissionen föreslår, skulle vara ogynnsam för de elever, som förbereder sig för gymnasiestudier. Om man rent schematiskt betraktar saken så, att den fyraåriga realskolan, byggande på sexårig folkskola,

ersättes med en treårig realskola, som också bygger på sexårig folkskola, är farhågorna i viss mån berättigade. Kommissionen betraktar emellertid den nioåriga skolan som en arvtagare inte till den fyraåriga utan till den femåriga realskolan. Det första främmande språket sätts in i klass 5 och läses liksom i den femåriga realskolan i fem år, och för denna undervisning ges möjlighet till differentiering redan från början (se härom kapitel 3!), det andra främmande språket påbörjas i klass 7 och läses i tre år liksom fallet från och med läsåret 1948—1949 kommer att bli i den femåriga realskolan; och även det tredje främmande språket kommer att beredas plats i den nioåriga skolan, låt vara endast i sista klassen, där det dock kan påräkna större timantal än i den nuvarande femåriga realskolans avslutningsklass. I klasserna 5 och 6 (motsvarande 1⁵ och 2⁵) sker visserligen ingen klassuppdelning av lärjungarna efter studieförutsättningar, men den ogynnsammare ställning, som de blivande gymnasieeleverna härigenom på visst sätt får, motväges av de fördelar i fråga om ämnenas samverkan, som klassläraresystemet ger, och den bättre kännedom om elevernas individuella förutsättningar, som detta system medför. Det viktigaste argumentet för tidig linjeuppdelning av lärjungarna är de blivande gymnasieelevernas behov av en särskilt för dem avpassad undervisning i moderna språk; med viss annan motivering föreslår kommissionen i kapitel 3 en differentiering på undervisningsavdelningar eller på annat sätt av språkundervisningen i klasserna 5 och 6. Därtill kommer, att kommissionen räknar med att individualiserad undervisning måste eftersträvas i samtliga ämnen. Beträffande lärarkompetensen, som spelat en viss roll i diskussionen om tidig eller sen differentiering, måste sägas, att aka-

demiska specialstudier inte är erforderliga för den elementära undervisning det är fråga om i klasserna 5 och 6 utom i språk, men där bör akademiska studier också krävas. Om man till sist tar hänsyn till de uppenbara brister, som vidlåder den nuvarande realskolans undervisning och studiegång, torde i varje fall en sänkning av studiemålet för gymnasiet grundskola inte behöva ifrågasättas. Kvantitativt kan visserligen en nedskärning av kurserna bli nödvändig, men den nya målsättningen för skolans arbete medger i stället en kvalitativ höjning av studiearbetet och en ökning av studieintresset.

I fråga om gymnasiet egen organisation delar kommissionen uppfattningen, att det fyraåriga gymnasiet är pedagogiskt överlägset det treåriga. En fyraårig gymnasiegång kan uppnås genom att inom den nioåriga skolans avslutningsklass en särskild linje (klass 9 g) upprättas, utgörande gymnasiet första ring. En utformning härav återfinnes i kapitel 5.

Samtidigt kan emellertid ifrågasättas, om en genomgång av hela gymnasiet är nödvändig för alla de utbildningsvägar, som traditionsenligt bygger på studentexamen. Kommissionen föreslår, att den egentliga gymnasieutbildningen avslutas med klass 11 g (tredje ringen) och att undervisningen i de tre första ringarna läggs så, att den ger den fördjupade allmänna bildning, som sedan gammalt varit gymnasiet ena mål. Lärjungar, som med godkända betyg genomgått klass 11 g, anses därmed ha avlagt en examen, förslagsvis benämnd studentexamen. De lärjungar, som ämnar fortsätta sina studier vid universitet och fackhögskolor, genomgår därefter klass 12 g, som föreslås bli starkt specialiserad och avser att ge förutom en fördjupad kulturorientering de särskilda fackkunskaper, som lärjungarna behöver som grundval för sina

fortsatta studier av olika slag (ämför gymnasiet andra mål!). Klass 12 g avslutas med dimissionsexamen. Förelagen till gymnasiet utformning framläggs i kapitel 7.

Huvudansvaret för skolans utveckling åvilar *läraren*. Han är den viktigaste faktorn i skolans liv. På hans kvalifikationer, lämplighet för sitt uppdrag och intresse för sitt yrke beror skolarbetets framgång.

Avgörande för lärarkårens standard är yrkets förmåga att locka till sig de lämpliga människorna. I och för sig borde denna förmåga vara stor. Uppgiften att fostra de blivande samhällsmedborgarna och att ha hand om växande liv måste alltid utöva en stark dragningskraft på en viss typ av människor. Insikten att detta värv är vanskligt och att det kräver insats av hela personligheten utgör en del av lockelsen, medvetandet att uppgiften är en av de viktigaste samhället kan anförtro en medborgare utgör en annan del. Man bör alltså kunna räkna med att stora ungdomsskaror alltid kommer att stå beredda att välja läraryrket, om detta av statsmakterna erhåller de yttre och inre betingelsema för att även i övrigt vara lockande.

En stor roll spelar lönesättning, karriärmöjligheter och yrkets sociala anseende. Hittills har särskilt karriärmöjligheterna varit små. Kommissionen föreslår en utökning av antalet högre tjänster (inspektörer, rektorer, huvudlärare). Utbildningen bör därjämte läggas så, att en lärare, som utbildats för undervisning på ett visst stadium, genom komplettering av sin examen utan svårighet kan kvalificera sig för befordran. Också personlig lämplighet, även om den inte är dokumenterad genom examen, bör kunna meriteras för sådan befordran. Härigenom skulle också den klyfta mellan lärarkategorierna, som hittills utmärkt svenskt

skolväsen, överbryggas. Att utbildningen i viss mån göres gemensam för alla lärarkategorier är också ägnat att överbrygga klyftan. Demokratins skola är betjänt av att alla dess fältarbetare förenas i strävan för skolans utveckling.

Men inte endast yrkets förmåga att locka till sig lämpliga personer är avgörande för lärarkårens standard. Betydelsefull är också lärarutbildningsanstalternas förmåga att i tid gallra ut för yrket olämpliga personer samt samma anstalters förmåga att under utbildningstiden grundlägga ett djupare intresse för yrket och ge den för var och en bäst avpassade utbildningen. *Lärarutbildningens* omläggning blir därför en av skolreformens angelägnaste uppgifter. Ovan har nämnts, att kommissionen föreslår, att samtliga lärare under sin utbildning skall göras förtrogna med barn- och ungdomspsykologi, med den sociala och mentala omvårdnadens problem, med moderna undervisningsmetoder. I kapitel 9, som handlar om lärarkategorier och lärarutbildning, framlägger kommissionen förslag om lärarhögskolor, vilkas uppgift i främsta rummet skall vara att ge samtliga blivande lärare deras egentliga yrkesutbildning. Vidare måste för framtiden större vikt läggas vid lärarnas vidareutbildning. Här har universiteten, lärarhögskolorna, skolöverstyrelsen, ämnesföreningarna, kårsammanslutningarna och den lokala skolledningen samt organ för studieutbyte med utlandet stora uppgifter att lösa.

Vid sidan av utbildningen är lärarens arbetsförhållanden av avgörande betydelse både för yrkets rekrytering och för den enskilde lärarens förmåga att gå i land med sin uppgift. Redan de yttre betingelserna är härvidlag av vikt: trivsamma och ändamålsenliga lokaler, riklig undervisningsmateriel, väl avpassade arbetstider, en rimlig arbetsbörda. Till-

tron till välviljan, sakligheten och rättvisan hos överordnade myndigheter har stor betydelse för yrkestrivseln. Samarbetet med kollegerna och med lärjungarnas föräldrar är av vikt för en lyckosam yrkesutövning. Viktigast torde dock vara den frihet, som den enskilde läraren tillerkännes, och den möjlighet till utveckling som yrkesman skolan ger honom.

I de flesta skolformer har lärarna hittills känt sin frihet alltför mycket begränsad av kursplaner och examina. Deras möjligheter att experimentera på egen hand har varit små. Som ovan nämnts föreslår skolkommissionen en lättnad i trycket från kursplaner och examina. Det bör anses som en förtjänst hos en lärare, att han söker egna vägar för att nå bästa möjliga resultat. En av förutsättningarna för pedagogiskt framåtskridande är lärarens intresse för denna uppgift. Även om allt experimenterande bör ske i förtroendefullt samarbete med skolledning och kollegor, bör läraren tillerkännas principiell frihet till experiment. Nödvändigheten av en sådan frihet framgår med önskvärd tydlighet därav, att läraren i sin fostrar- och undervisningsverksamhet måste inrikta sig på individuell handledning av eleverna: hela skolreformen siktar mot ett sådant mål. Vid individuell undervisning kan man inte följa mallar: man tvingas att för varje elev uttänka särskilda vägar eller tillvägagångssätt. Ett experimenterande med undervisningsmetoder är under alla omständigheter av värde; även om man då och då ledes in i återvändsgränder och måste vända, även om man ibland misslyckas och måste ge upp försöket, betyder dock detta försök, att läraren med sin personlighet engageras i undervisningen, och detta är en säkrare garanti för framgång i lärargärningen än ett slentrianmässigt användande av inlärd metod.

Från ämbetsmannastatens tid har demokratiens samhälle ärvt byråkratismen. På skolans område likaväl som på andra samhällsområden gäller det för demokratin att lösgöra sig ur byråkratismens fjättrar. I fråga om skolan synes vägen vara *ökat lekmannainflytande och decentralisering*.

Det ökade lekmannainflytandet bör komma till synes såväl vad beträffar skolväsendets centrala instans och dess mellaninstanser som beträffande skolans lokala ledning. I fråga om decentraliseringen vill skolkommissionen hävda, att en lång rad uppgifter med fördel kan överflyttas från den centrala instansen till de lokala skolmyndigheterna. En förskjutning av avgörandena till de lokala myndigheterna skulle göra skolan till en vida mer central medborgerlig angelägenhet i skolkommunen än nu. Redan förslaget om en nioårig enhetsskola innebär en sådan förskjutning. Denna skola måste nämligen vara kommunal, även på real-skolestadiet. Då skolans utformning, speciellt på högstadiet och särskilt i fråga om den praktiska och yrkesbetonade undervisningen, i mycket måste bli beroende av skolkommunens näringsgeografiska struktur och andra lokala förhållanden samt önskemålen på orten, kommer skolfrågorna att ta det medborgerliga intresset inom kommunen starkt i anspråk. I kapitel 12 ansluter sig kommissionen till den i skoldebatten ofta framförda »community centre»-idén, innebärande att folkbibliotek och lokaler för det frivilliga bildningsarbetet och för fritidssysselsättningar, samlingslokaler för teater, film och föreningsmöten, kanske också folkbad, förlägges till samma byggnadskomplex som skolan, vilken därigenom blir bygdens naturliga centrum.

De lokala skolmyndigheterna — och därvid förutsättes samverkan mellan skol-

styrelse, rektorer, lärarkollegier, målsmannaföreningar och lärjungeorganisationer — bör tillerkännas utsträckt rätt att efter egna uppslag och erfarenheter och med hänsyn till bygdens behov ordna de lokala skolförhållandena och utforma skolans inre liv. De bör ha rätt att igångsätta experiment av organisatorisk och pedagogisk art. Erfarenheten ger nämligen vid handen, att skolans inre utveckling varit beroende främst av de experiment, som utförts av skolans fältarbetare. Vårt samhälle befinner sig i en dynamisk omvandlingsprocess, tekniskt, ekonomiskt och socialt. I samband därmed undergår också synen på skolans problem en successiv omvandling. Vi lever i en pedagogisk brytningstid. Statsmakterna bör under sådana förhållanden undvika att alltför starkt binda skolan vid fastslagna organisationsformer, centralt fastställda kursplaner och enhetliga undervisningsmetoder. Denna försiktighet står i full överensstämmelse med den demokratiska grundåskådning, enligt vilken skolans utveckling inte i främsta rummet avhänger eller bör avhänga av påbud och initiativ uppifrån utan bör bygga på de skapande krafterna ute på arbetsfältet. Kommissionen inriktar därför målmedvetet skolreformen på att undanröja hindren för skolans fria utveckling. Endast genom att tillerkännas tillräcklig frihet — även frihet att göra misstag och ändra uppfattning — kan skolan bli en levande skola. Endast på denna väg kan skolan år från år anpassa sig efter samhällsutvecklingen, ja bli en levande och framåtdrivande kraft i denna.

För en sådan frihet talar också en annan omständighet. I ett samhälle, som befinner sig i en snabb utveckling, skulle — om skolan skall kunna hålla jämna steg med samhället — den ena skolreformen omedelbart behöva avlösa den andra, såvida inte skolan själv lämnas en sådan

frihet, att den av egna krafter kan anpassa sig efter en fortsatt samhällsordning. Hittills har skolan oftast befunnit sig ett stycke efter samhället i fråga om utveckling. Under tider av långsam utveckling har detta kunnat rättas till genom skolreformer, som åtminstone vid sitt genomförande varit i nivå med samhällsutvecklingen, men med en forcerad samhällsutveckling kan man befara, att en skolreform framstår som föråldrad, redan då den föres ut i livet. De med decennierna mellanrum återkommande skolreformerna har dessutom känts som abrupt starka omläggningar, som stört skolans liv.

För skolans utveckling kan mycket vinnas genom en systematisk försöksverksamhet under statens ledning. Särskilda försöksskolor bör komma till stånd. En central instans, knuten till skolöverstyrelsen och i samarbete med det psykologisk-pedagogiska institutet, bör få möjlighet

att systematiskt följa försöksverksamheten och den pedagogiska utvecklingen i in- och utland. Men av vikt för skolans utveckling är att varje skola betraktar sig som en försöksskola och att varje lärare söker egna vägar mot bättre metoder. Först på detta sätt kan man nå målet: *en ständigt fortskridande skolreform.*

Kommissionens förslag i dessa avseenden framlägges i kapitel 4, medan frågan om skolans lokala ledning behandlas i kapitel 10.

Genom att på det sätt, som i denna översikt skisserats, söka lösa de aktuella skolproblemen utifrån en enhetlig grundsyn har skolkommissionen sökt lägga grunden för en demokratisk skolreform, som dels anpassar skolan efter vårt nuvarande demokratiska samhälles behov, dels gör den duglig att av egen kraft anpassa sig efter den fortsatta samhällsutvecklingen och att vara en självverkande kraft i denna.

ANDRA KAPITLET

SKOLANS MÅL

1. 1940 års skolutredning.

I direktiven för 1940 års skolutredning fastslås som allmän princip för utredningsarbetet, att skolans yttersta mål inte är kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets vidaste och djupaste mening. Skolans uppgift anges vara att harmoniskt utveckla ungdomens anlag ej blott intellektuellt utan även fysiskt och moraliskt. Vår tid kräver en fysiskt vältränad ungdom, som med lugnt omdöme förenar raskhet i beslut och handling. »De unga», heter det, »måste fostras till sanningskärlek och självständighet, till fasthet i karaktären, till självdisciplin och social ansvarskänsla, till trohet mot vårt folks traditioner och andliga arv». Ehuru vissa ämnen erbjuder särskilda möjligheter till moralisk fostran, bör skolans hela verksamhet ställas i karaktärsutvecklingens tjänst. Slutmålet är inte att göra lärjungarna till mångkunniga lärda i smått utan till rådiga och handlingsdugliga människor.

I sitt första betänkande (SOU 1944 : 20) ägnar skolutredningen ett kapitel, »Skolan i samtiden», åt en allmän förberedande diskussion av skolans uppgifter.

I äldre tider, hävdar skolutredningen, var uppfostran väsentligen en hemmets omsorg. Före industrialiseringen var fa-

miljen i regel en produktionsenhet och hemmet en arbetsplats. Barnen kunde därför på ett naturligt sätt växa in i arbetslivet. Förutsättningarna härför är nu undanryckta. Undantag utgör endast jordbrukarhemmen, fiskarebefolkningens hem och hemmen i vissa skogsbygder. I stort sett har hemmen definitivt förlorat sin förmåga att införa barnen i arbetslivet. Skolan måste här träda i hemmens ställe. Det är främst på detta område, som den svenska skolan inte hållit jämna steg med samhällsutvecklingen, den har inte förmått anpassa sig efter det nya tidsläget.

Uppenbart är, framhåller utredningen, att personlighetens utformande och karaktärens fostran i främsta rummet måste vara föräldrarnas sak. »Men skolan tar å samhällets vägnar de växande i sin vård alltifrån deras sjunde år en stor del av dagen under större delen av året i en miljö, där en auktoritativ, planmässig och målbestämd verksamhet i stor utsträckning formar barnens vanor och gestaltar deras livsföring. Det är under sådana omständigheter klart, att skolan inte kan inskränka sig till ren undervisning och undandraga sig sin dryga del av ansvaret för de växandes fostran.»

Sedan sålunda skolans ansvar fastslags, konstaterar utredningen, att den svenska skolan har ett traditionellt bildningsideal: det kristna arvet samt arvet från Aten och Rom. »Skolan kan icke lära alla allt, den kan icke heller föra alla lika långt, men den kan ge envar vördnad för sanningen, lust att söka den, vilja att efter bästa förmåga pröva, förrän han dömer.» I samband härmed förklarar utredningen, att allmän enighet råder om att skolan skall lära ungdomen »vad det innebär att vara svensk, medborgare i ett fritt land, medarbetare i ett folkstyrt samhälle, medansvarig för sitt folks framtid». Det gäller att göra den unge medveten om det nationella arvet, kunskapsmässigt, känslomässigt och viljemässigt.

Det framhålles vidare, att skolans möjligheter att dana elevernas karaktär är begränsade. »Direkt påverkan i form av regler, bud och förbud har nog mindre betydelse än själva arbetet inom skolan, den anda och de former, i vilka detta arbete bedrivs.» Skolan söker genom olika medel främja elevernas utveckling. Å ena sidan söker man på olika sätt uppmuntra det individuella arbetet, å andra sidan söker man skapa en god kamrat- och samarbetsanda. Det gäller härvidlag att undvika två ytterligheter: skolan får inte genom ett osunt tävlings- och karriärsystem draga upp osociala individualister, egoister och hänsynslösa karriärister, men den får heller inte vingklippa den energiskt uppåtsträvande och låta den maklige vänjas vid att lita till kamraternas hjälp.

Då framgång i skolarbetet beror av flertalet av de egenskaper, som anses konstituera karaktären, är skolans verksamhet i dess helhet ägnad att framtmana och stärka dessa egenskaper. »Men det finns onekligen karaktärsegenskaper, som med rätta tillmätas avgörande bety-

delse ute i det medborgerliga livet, som i hög grad anses bestämma personlighetens värde men som mindre komma till sin rätt i skolbetygen: redbarhet i handel och vandel, mod, sinnesstyrka, självbehärskning, ridderlighet, offervilja, kamratanda, 'renhårighet', lojalitet, ledarbegåvning, organisationsförmåga, även takt och omdöme i fråga om människor.» Utredningen anser, att skolans arbete bör ordnas så, att även dylika karaktärs-egenskaper kommer till sin rätt, utvecklas och blir föremål för prövning och bedömning, och ifrågasätter, om man inte i likhet med vad som överväges i England vid sidan av de vanliga vitsorden i betyget skulle införa ett allmänt omdöme om eleven och det sätt, varpå han begagnat skolans olika möjligheter, hans deltagande i förenings- och idrottsliv m. m. Detta skulle emellertid förutsätta, att lärarna i högre grad än som nu vanligen är fallet lär känna sina elever individuellt.

Utredningen pekar vidare på den kritik, som ofta riktas mot den svenska skolan, innebärande »att dess undervisning är alltför intellektualistisk, att den ensidigt odlar förståndslivet på bekostnad av vilje- och känslolivet och med undanskjutande av praktiskt arbete och fysisk fostran». En ensidigt intellektuell fostran kan leda till att lärjungarna vid fortsatta studier eller ute i arbetslivet kommer att visa sig sakna förmåga till självständigt arbete och kommer att stå mer eller mindre handfallna inför mötande uppgifter och vara oförmögna att reda sig på egen hand. De examensbundna skolorna, främst läroverket, råkar i första hand ut för en sådan kritik. Läroverket beskylls för att vara en »pluggskola», som förbereder sina lärjungar icke för livet utan för vissa examina. Inte minst riktar sig kritiken mot skolkursernas innehåll och omfång.

Om kurserna å ena sidan beskylls för att förete väsentliga luckor på viktiga områden, så menar man å andra sidan, att de är för omfattande och detaljrika och framtvingar ett forcerat arbete, som i första hand ställer krav på minnesförmågan och därför blir onyttiga och snart glömda. Ehuru det är en svår uppgift att lämpligt avväga och fördela kunskapsstoffet på skolans skilda stadier och årsklasser — speciellt som man saknar »stödet av mera omfattande, vetenskapligt lagda psykologiska undersökningar» — torde det vara oomtvistligt, att man måste eftersträva en begränsning av lärostoffet, så att kursernas omfång ställes i en riktig proportion till den tid, som står till undervisningens förfogande. Programmatiskt förklaras:

Målet för skolans undervisning måste väsentligen begränsas till att sätta de verktyg i lärjungarnas händer, med vilka de själva efter skoltidens slut kunna vidga sitt vetande. Att bibringa lärjungarna säkra kunskaper och färdigheter i läsning, skrivning, räkning och språk är därför vad undervisningen först och främst måste inriktas på. Vid sidan härav bör den giva lärjungarna en god grund för deras allmänbildning inom de humanistiska och naturvetenskapliga sakämnena samt en så långt förhållandena medgiva fyllig orientering i samhällsproblemen. Härvid varken kan eller bör någon form av systematisk fullständighet eftersträvas, i varje fall icke på folkskolans och realskolans åldersstadier.

Efter att ha pekat på vikten av läroböckernas ändamålsenlighet betonar utredningen i fortsättningen betydelsen av att skolarbetet ordnas så, att kunskaperna blir verkligt levande i de ungas sinnen. »Arbetsmetoderna måste giva lärjungarna vilja och förmåga att självständigt tänka över den vunna kunskapen, lust att vidga denna och förutsättningar att på egen hand skaffa sig den kunskap, som kan befinnas erforderlig.»

Både ur individens och samhällets synpunkt är det viktigt, hävdar utred-

ningen, att uppfostran främjar en harmonisk utveckling av människans olika anlag. Det gäller att hos den växande människan tillgodose inte blott förståndslivets utan även vilje- och känslolivets behov. Skolans mest maktpåliggande men också svåraste uppgift är den karaktärsdanande och personlighetsbildande fostran. Vissa ämnen kan därvid ha större betydelse än andra, men det är själva arbetet i skolan som genom sin plan, sin ordning och sina bestämda krav skall fostra ungdomen för livet. Även prov och examina kan, om de läggs förnuftigt, spela en uppfostrande roll. Viktigt är emellertid, att »arbetet i största möjliga utsträckning får en sådan läggning, att det uppfordrar till aktivitet från lärjungarnas sida och stimulerar deras självverksamhet och lust till egna initiativ». Utredningen rekommenderar »individuellt arbete på enskilda och gemensamma uppgifter» och »grupparbete».

En uppgift för skolan är att stimulera eleverna att använda ferierna och fritiden förnuftigt och att, utan att i tid och otid tränga sig på och dirigera, ge vägledning och råd för aktiviserande och fostrande sysselsättning.

Det betonas vidare, att det främsta målet för skolans etiska fostran måste vara »att hos de unga skapa ett levande och starkt rättsmedvetande, respekt för människovärdet, ansvarskänsla inför det kulturarv, de äro kallade att förvalta». Den svenska skolan har varit djupt medveten om sitt ansvar härvidlag men har stått osäker i fråga om medlen. Lärjungarnas självstyrelse har i Amerika och England visat sig vara värdefull för »lärjungarnas karaktärsfostran, för utvecklingen av gemenskapsanda och ansvarsmedvetande». Det synes enligt utredningen vara osäkert, om man i Sverige kan nå fram till likartade traditioner genom självstyrelsesystem på stadge-

enlig väg. Mycket torde emellertid vara att vinna »för utvecklandet av lärjungarnas ansvarskänsla, lojalitet, rättskänsla och förståelse gentemot andra, om undervisningsmetoder, som bygga på gemensamt arbete och gemensamt ansvar, komme till vidgad användning». Vikten av lärjungarnas föreningsliv betonas. Utredningen understryker emellertid, att barnens »spontana känslor och viljereaktioner inför det erbjudna lärostoffet måste utnyttjas» och ledas till ett personligt ståndpunktstagande i etiska spörsmål, och att »i deras känsloliv bör skapas en gynnsam resonans för de etiska normer, som utgestaltas ur detta stoff». »Av vikt är också, att de givna impulserna icke planlöst lämnas att förklinga ur lärjungarnas medvetande utan att de sammanarbetas för att åskådliggöra ett enhetligt system av etiska grundsatser.» Vid mognare ålder bör lärjungarna beredas tillfälle till diskussioner i etiska spörsmål.

Utredningen konstaterar vidare, att den estetiska fostran hör till skolans viktigaste uppgifter. Det gäller »att lära de unga att efter måttet av sin förmåga uppfatta och njuta av det sköna i olika former: litteratur, sång och musik, skön konst, natur». Skolans möjligheter härvidlag har inte alltid tillvaratagits. Lärarna i modersmålet, historia, musik och teckning bör samarbeta, och lärjungarna bör beredas möjligheter att även utanför den obligatoriska undervisningens ram tillgodose sina individuella estetiska intressen. Det betonas, att den estetiska fostran har betydelse även ur etisk synpunkt. Ädlare nöjen och delaktighet i ett förfinat kulturliv motverkar bristen på ideella intressen och ett förflackande nöjesliv.

Efter att ha berört betydelsen av en lärarutbildning, som svarar mot dessa skolans uppgifter, understryker utred-

ningen vikten av fysisk fostran och av manuella sysselsättningar i skolan. Vårt skolväsen har i fråga om fysisk fostran inte hållit jämna steg med utvecklingen i övrigt på detta område utan i stället ensidigt gynnat förståndslivet. Som få andra skolämnen har gymnastik med lek och idrott möjlighet att väcka lärjungarnas intresse och »erbjuder ej minst i arbetet inom lärjungarnas idrottsföreningar gynnsamma möjligheter att utveckla initiativ, organisationsförmåga och ledaregenskaper». Inom idrotten utvecklas både den enskilda förmågan och lagandan.

Till sist understrykes värdet av de manuella sysselsättningarna ur allmän uppfostringssynpunkt. Undervisningen i slöjd och hushållsgöromål skänker — utan att meddela yrkesundervisning — värdefulla praktiska färdigheter, den möjliggör en prövning av lärjungarnas anlag och utövar ett fostrande inflytande.

Utredningen gör även en avvägning mellan kraven på medborgerlig bildning och egentlig yrkes- eller fackutbildning i den allmänna skolan och konstaterar, att ehuru skolan inte skall ge utbildning för ett visst yrke den dock vid sidan av sin allmänt medborgerliga fostran alltid måste ta hänsyn till elevernas fortsatta utbildning, en dualism som är ofrånkomlig, så snart det gäller en skola, på vilken en annan skolform bygger sitt arbete. Ett särskilt problem erbjuder flickornas utbildning. Å ena sidan bör de erbjudas samma allmänt medborgerliga och yrkesförberedande utbildning som pojkarna, å andra sidan kräver flickornas blivande uppgifter i hemmet särskild hänsyn vid undervisningens planläggning.

I sitt betänkande nr VI, »Skolans inre arbete» med underrubriken »Synpunkter på fostran och undervisning» (SOU 1946: 31), ägnar skolutredningen det första kapitlet åt en allmän diskussion

av målsättningen för uppfostran och undervisning. Också i det andra kapitlet ägnas uppmärksamhet åt skolans målsättning.

Det ofta citerade visdomsordet »vi lär inte för skolan utan för livet» inrymmer, framhäver utredningen, naturligtvis en betydelsefull sanning men kan också leda vilse. Skolan skall inte bara förbereda för de vuxnas liv utan också vara »den unges växtplats, där han får utbildas och utvecklas efter sin egen art, där han får leva sitt eget liv efter de normer, som gälla inom hans värld, och icke efter sådana, som äro hämtade från de vuxnas värld». Man går till överdrift, »om man i skolkursen i alltför stor utsträckning inrymmer sådant, som visserligen kan vara av nytta och värde en gång i framtiden, i den vuxnes tillvaro, men som för den unge är föga tillgängligt och saknar meningsfyllt intresse. Sådan kunskap bidrar näppeligen till den personlighetens utveckling, som uppfostran och undervisning ytterst avse.» Målet för uppfostran anges vara »att dugliggöra för livet, att utveckla den unges personlighet, att dana varje enskild individ till en så duglig samhällsmedborgare som möjligt». Detta mål skall nås genom »en fostran, som är avpassad efter den unges utvecklingsstadiet och som samtidigt underlättar för honom både orientering i livet och framtida växt i livet». En sådan målsättning anger två huvudlinjer för skolans uppbyggnad och verksamhet. Dels skall skolan ta hand om individen och göra det bästa möjliga av hans anlag och förutsättningar, dels skall skolan tjäna samhället »genom att utbilda den enskilde till att kunna göra sin insats i kultursamhället och genom att fostra honom till förmåga av samarbete med andra i samhällets tjänst, till samhällssolidaritet». Skolan måste därför ta hand om alla barn, och skolväsendet blir en sam-

hällets angelägenhet. »I ett demokratiskt organiserat samhälle, där varje enskild individ tillerkännes delaktighet och ansvar i samhällets styrelse, är det av betydelse, att den enskilde under sin uppväxt erhåller en sådan individuell och social fostran, att han kan handla under ansvar och på grundval av ett fritt omdöme.»

I vår nuvarande skola uppskattas enligt utredningens mening den intellektuella begåvningen, speciellt den receptiva, på den praktiskt inriktade begåvningens bekostnad. Det är inte motiverat att på detta sätt gradera begåvning. Dels måste även andra egenskaper, »karaktärsstyrka, viljefasthet, energi, ordentlighet, pliktrohet», beaktas och bedömas i samband med den intellektuella nivån, dels kan skolan, som har ansvaret för alla barn, inte under några förhållanden ha till uppgift att utsöndra och förkasta. »Tvärtom blir det skolans uppgift att, visserligen på skilda vägar, leda ungdomen fram till den utbildning, som i varje fall synes bäst och mest ändamålsenlig, i fullt medvetande om att envar, det må vara med större eller ringare gåvor, har en plats att fylla i framtidens samhälle.» Skolutredningen kräver i avslutning härtill ett rikt nyanserat skolväsen.

Utredningen påpekar, att erfarenheterna från det första världskriget utlöste starka pedagogiska reformrörelser. Demokrati blev lösenordet för uppfostran liksom för samhällsutvecklingen. »Det gällde att dana den växande människan så, att hon väl kunde fylla sin plats och fullgöra sina uppgifter i demokratins samhälle: en fysiskt och psykiskt sund människa med förmåga av fritt och självständigt omdöme, med förmåga av praktiskt handlande och med sådan utbildning, att hennes personliga anlag och förutsättningar därigenom bäst skulle

kunna tjäna det allmänna.» Även det andra världskriget har på liknande sätt aktualiserat frågan om skolans demokratisering. Efter en redogörelse för de totalitära staternas uppfostringsprogram sammanfattar skolutredningen det folkstyrda samhällets krav på uppfostran och undervisning så: »Uppfostran och undervis-

ning skola bygga på grundval av fri forskning och fri opinionsbildning och således, i stället för att utgå från en definitivt fastställd samhällsorganisation och samhällsuppfattning, skapa förutsättningar för en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling.»

II. Skolkommissionen.

Skolkommissionen, som i sitt principiella ställningstagande till de förändringar, som bör vidtagas i fråga om skolans uppgifter och målsättning, i stort sett delar den grunduppfattning, som 1940 års skolutredning gjort till sin och som sammanfattats i ovanstående referat, har redan i föregående kapitel understrukt, att samhällets demokratisering ställer skolan inför nya uppgifter och nya problem och att detta inte minst gäller skolans målsättning. Därvid har starkt understrukt, att skolan har skyldighet att ge lärjungarna den mentala omvårdnad, som de behöver i lika höga grad som fysisk hälsovård. Vidare har framhållits, att den fria personlighetsdanningen måste betraktas som skolans angelägnaste uppgift. I samma kapitel har kommissionen i korthet berört studiemålet för den nioåriga enhetsskolan samt diskuterat frågorna om vidareutbildningens uppgifter. I de följande kapitlen kommer kommissionen att närmare belysa förskjutningen av de olika skolstadiernas och de olika skolämnenas målsättning. Nedanstående översikt är närmast avsedd som en sammanfattning av kommissionens uppfattning av skolans allmänna målsättning med hänsyn till de förändringar av denna, som kommissionen lägger särskild vikt vid.

1. Omvårdnad.

Tillsammans med hemmet och kamratkretsen utgör skolan den miljö, i vilken de unga skall fostras till personligheter. Den grundläggande personlighetsdanningen sker emellertid i hemmet, under de tidigaste levnadsåren. Då skolan mottager lärjungarna, har dessa i viss mån redan fått sin personlighetsprägel. Även i fortsättningen spelar hemmet och kamratmiljön en stor roll för den unges personlighetsutveckling. För att skolan skall kunna lyckas i sin fostrargärning, förutsättes därför en ingående kunskap från skolans sida om lärjungens hemförhållanden och livsföring i övrigt. Utan en sådan känedom kan skolans ingripanden vålla obotlig skada. Kontakten med hemmet och med lärjungarnas förhållanden i övrigt är en uppgift främst för klassläraren, på högre stadier för klassföreståndaren. Att denna kontakt inte alltid är lätt att vinna och att uppehålla visar erfarenheten. Speciellt gäller detta storstäderna. Det är ett trist faktum, att just de föräldrar, med vilka samarbete bäst skulle behövas, ofta visar sig likgiltiga eller otillgängliga. Inte desto mindre måste denna kontakt åstadkommas, om skolan skall kunna fylla sin uppgift. Initiativet måste i regel vara skolans. Föräldrarna måste vänjas vid samarbete med skolan i fråga om den

unges fostran och studier. Det är uppenbart, att skolan härvidlag måste använda stor takt och grannlaghet. Försöken att nå kontakten med hemmen får inte ge föräldrarna föreställningen, att det är fråga om något slags kontroll från skolans sida eller en inblandning i hemmens angelägenheter. I förhållandet skola—hem är förtroendet den viktigaste faktorn. För gestaltandet av detta förhållande har skolan huvudansvaret. Föräldrarnas misstänksamma eller negativa inställning till skolan måste med tjänliga medel övervinnas. Härför fordras, att skolan på ett annat sätt än som nu är vanligt står öppen för lärjungarnas föräldrar. Även om dessa kommer som kritiker eller kverulanter, måste läraren, såsom den mest erfarne i fråga om samarbete skola—föräldrar, upptaga besöket med förståelse och söka övervinna motsättningarna. Han får inte avvisa klagomålen såsom oberättigade ingrepp eller betrakta lärargärningen som sin ensak. Då han har hand om andras barn, måste hans sätt att handhava denna uppgift i högsta grad angå dessa barns föräldrar. Fostrargärningen är en gemensam uppgift för dem och honom.

För detta samarbete är det av vikt, att föräldrarna lär känna skolförhållandena. Föräldraföreningar kan få stor betydelse för främjandet av ett förtroendefullt förhållande mellan skolan och hemmen och mellan skolan och samhället. Föräldramöten tillsammans med skolans lärare har sin stora uppgift att fylla. Klasssamkväm, till vilka föräldrarna inbjuds och vid vilka barnen medverkar med eget program, kan ha ännu större betydelse för upprättandet av samarbete skola—hem. Viktigast är dock den personliga kontakten mellan läraren och den enskilde elevens föräldrar. Denna kontakt bör knytas redan vid barnens inträde i

skolan och själva inskrivningen därför göras till en mer personlig angelägenhet. Det beror sedan främst på lärarens grannlaghet, förståelse och intresse, om denna form av samarbete skall ge gott resultat.

Av ännu större betydelse är, att skolan skapar ett förtroendefullt förhållande mellan lärarna och lärjungarna själva. Skolans uppgift är att ta hand om alla lärjungar. De skall alla ha en känsla av att de är välkomna, vilka studieförutsättningar de än kan ha. Dessa förutsättningar är utomordentligt varierande. Ingen individ är den andre lik, och all fostran måste därför individualiseras. Varje lärjunge måste känna, att han respekteras. Vår skolhistoria, sådan den (kanske inte alltid med tillräcklig objektivitet) finnes nedtecknad i memoarer och minnen, har mycket att förtälja om hackkycklingar och strykpojkar. På denna punkt är en förändring nödvändig. Har en lärjunge svårigheter att anpassa sig efter skolans gemenskap, är det lärarens ofrånkomliga uppgift att undersöka, vari orsakerna till dessa svårigheter ligger. De kan vara att söka i själva skolmiljön, hos lärarna, i arbetssättet, hos kamraterna. Ofta bottnar svårigheterna i miljöskador. Dessa är oftast av sådan art, att de med lämplig behandling från skolans sida kan botas. Är de av svårare art, måste lärjungen hänvisas till den psykologiska sakkunskapen och till särundervisning, vars främsta uppgift bör vara att snarast möjligt återföra lärjungen till vanlig skolmiljö. Att korrigera felande lärjungar med hjälp av kroppssaga är under alla förhållanden en olämplig utväg, som ofta gör det onda värre och ökar missanpassningen.

I fråga om agan har kommissionen i skrivelse till Konungen hemställt om ändringar i gällande bestämmelser angå-

ende bestraffning i skolan. Frågan har sedermera hänskjutits till särskild utredning.

I den mentala omvårdnadens väsen ligger, att skolan skall hjälpa eleven: hjälpa honom att övervinna sina svårigheter, att finna rätt på sig själv och att hjälpa sig själv. En förutsättning härför är att läraren känner eleven. Härför spelar kännedomen om lärjungens hemförhållanden och livsförhållanden i övrigt en stor roll, men det erfordras också, att läraren omsorgsfullt studerar lärjungen själv. Tekniska hjälpmedel härför bör skapas, framför allt ett journal-system, som gör det möjligt för läraren att hela tiden följa elevens utveckling och studieframsteg. Men främst erfordras, att läraren känner det personliga ansvaret för elevens personlighetsdanning.

Till skolans omvårdnad om eleverna hör också skyldigheten att uppsåra hans anlag, att utveckla dem och att leda honom in på rätt studieväg. I och med att skolpliktstiden utsträcks och att den allmänna skolan fortsätter utöver den ålder, då många elever bestämmer sig för väg till det blivande yrket, får denna uppgift större betydelse. Eleven får mer än tidigare sin livsriktning bestämd redan i skolan. Skolans ansvar för att denna inriktning inte snedvrider blir alltså stort. Skolan skall ge eleven en allsidig och harmonisk utbildning av hans anlag men samtidigt möjliggöra för honom att utveckla det som för honom är speciellt och egenartat och därigenom hjälpa honom att finna sin egen väg i livet. Ur denna synpunkt är det viktigt, att skolarbetet inte är ensidigt intellektuellt betonat: viktigt är, att lärjungarna tidigt får blicken öppnad för de manuella och praktiska sysselsättningarnas värde.

Skolutredningens påpekande, att skolan, som har att ta hand om alla barn,

inte under några omständigheter har till uppgift att utsöndra och förkasta, bör i detta sammanhang kraftigt understrykas. Skolans uppgift är i stället att uppmuntra och understödja, så att var och en under sin skoltid får känna växandets glädje och får erfara den lust, som dagliga framsteg och övervinnandet av svårigheter ger, även när lärjungarnas förutsättningar är små i jämförelse med de flesta kamraternas. Att individualisering av undervisningen härvidlag är nödvändig, inses lätt. Varje elev måste i skolan få fullt utlopp för sina krafter i meningsfyllt arbete. Skolan får därvid inte pressa någon över förmåga men bör samtidigt stimulera var och en att nå så långt i utveckling, som han har förutsättningar för.

Till skolans uppgifter hör också att ge lärjungarna möjligheterna till lämpliga fritidssysselsättningar och att stimulera dem att ägna sig däråt. Fritiden är elevernas egen, och något tryck från skolans sida får därför inte förekomma. Å andra sidan är fritiden så viktig för elevernas personlighetsdanning, att skolan inte kan stå likgiltig för hur den begagnas. Skolan bör erhålla resurser att ställa materiel och lokaler till förfogande för elevernas föreningar, klubbar och »gång», för fritidsläsning, musik, spel, sport och hobbies. Också i detta avseende är samarbetet med hemmen en förutsättning för lyckosamt resultat. Skolan bör emellertid inte försumma den hjälp, som folkrörelsernas ungdomsverksamhet kan ge, utan i stället samverka med denna och stimulera eleverna till medverkan i densamma.

Skolans omvårdnad om lärjungarna har också andra sidor, som i detta sammanhang inte skall beröras. Hälsovård och socialvård behandlas i kapitel 11. Betonas bör, att kommunindelningsreformen gör kommunerna bättre ägnade att

handha denna sida av omvårdnaden: de ökade resurserna och den ökade centraliseringen underlättar uppgifternas lösnande.

2. Studieföstran.

Från första början måste eleven komma på god fot med sitt arbete. Detta kan endast ske genom att han tilldelas eller får välja arbetsuppgifter, som är avpassade efter hans mognadsgrad, som han alltså kan gå i land med men som å andra sidan inte är för lätta utan tar hans aktivitet och intresse i anspråk. En av skolans viktigaste uppgifter är att skapa arbetsglädje. Om skolan alltifrån början förstår att låta lärjungen genom arbete övervinna svårigheter, som är avpassade efter hans ålder och hans personliga förutsättningar, har den därigenom givit sitt viktigaste bidrag till hans personlighetsfostran. Han har lärt sig aktning för ansträngningen och för det systematiska, planerade arbetet, fått erfara glädjen över att tränga framåt, fått självförtroende och intresse för att gå vidare.

Verkligt studieintresse kan svårligen vinnas, så länge klassundervisningen med läxläsning och förhör i form av frågor och svar dominerar. Lärarens handledning, övervakning och kontroll av elevernas arbete är nödvändiga men bör framför allt inriktas på att ge eleverna riktig studieteknik och riktiga studievänor. Redan från början bör eleverna få lära sig att självständigt utföra uppgifter, så småningom att ansvara för större sammanhängande studieuppgifter, för längre avsnitt och för självständigt utformade framställningar. Förmågan att studera oberoende av ständig ledning och utan onödiga frågor bör så småningom uppbyggas. Därvid bör uppmärksammas, att det inte bara gäller att referera och lära

in: viktigare är, att eleverna får en självständig inställning till kunskapsstoffet, att de på egen hand söker sig fram till svaren på frågorna *hur* och *varför*, att de frigörs från auktoritetsinställningen till läroböckerna och det tryckta ordet, att de bringas till insikt om att en sak kan bedömas från olika utgångspunkter. »Hur vet man det?» bör vara en ständigt återkommande frågeställning. Genom tillgång till olika läroböcker med olika grundinställning befrämjas den kritiska inställning till lärostoffet, som bör vara både medel och mål i studiearbetet. Att dra slutsatser ur ett givet material och att tillämpa allmänna satsar på nytt material bör ingå i studievänorna. Uppodlandet av den allmänna omdömesförmågan, träning för självständig åsiktsbildning är a och o i all medborgarfostran.

Vikten av självständig inställning också till studievänor och studieteknik bör härvid inte förbises. Eleverna bör vänjas vid att själva räkna ut effektiva arbetsmetoder och att söka förbättra dem ytterligare, att ange förtjänster och fel hos ett arbetsresultat, att ärligt och sakligt bedöma de egna prestationerna.

En av skolans viktigaste uppgifter är alltså att lära eleverna arbeta, självständigt och metodiskt. Därvid spelar själva studietekniken en viktig roll. Eleverna bör få lära sig att samla fakta och material ur tabeller, diagram, kartor, register, kataloger, uppslagsböcker, facklitteratur, tidningar och tidskrifter, att hitta till och i bibliotek, utnyttja dessas kataloger och rekvirera böcker, att hitta i böcker, att utnyttja museer och utställningar, föreläsningar och föreningsverksamhet, film och radio som kunskapskällor, att lära sig lyssna, att därvid föra anteckningar, att delta i studiecirklar — men samtidigt att sovra och bedöma ursprung och värde hos det sålunda in-

samlade kunskapsmaterialet. Ytterst har denna verksamhet ett tredubbelt syfte: att ge eleverna sammanhängande, personligt tillägnade kunskaper, att ge dem studiefärdighet och intresse för fortsatta studier samt att hos dem grundlägga aktning för sanningskravet och för motsägelselös sanning och objektivitet.

På detta sätt motverkar skolan också benägenheten att falla offer för massuggestion och allmänna generaliseringar, för förenklad propaganda, för övertro, vanetänkande och fördomar, för andliga farsoter.

Målet för skolans studiefostran är att skapa lust till fortsatta studier både för yrkesutbildning och för personlighetsförddjupning. Är skolans studiearbete lustbetonat, får eleverna med sig ut i livet lusten till fördjupade studier, om inte, är skolans arbete till stor del bortkastat. Skolans arbete bör alltså läggas så, att eleverna får intresse för att i studiesyfte besöka bibliotek och samlingar, utnyttja radio och film, tidningar och tidskrifter. De flesta människor stimuleras i sitt studiearbete av samarbete med andra. Grupparbete är redan på ett tidigt stadium naturligt för barn. Studiecirkelns metoder bör begagnas redan på den nio-åriga skolans högstadium. Medborgarskolan bör betrakta sig som grundskola för folkbildningsarbetet och därvid gärna träda i samarbete med bildningsorganisationerna.

Om här ovan *lusten* i arbetet och till arbetet särskilt betonats, beror det på att skolan på detta område har åtskilligt ogjort. Det behöver inte särskilt framhävas, att denna lust har sin rot i allvaret. Eleverna bör så småningom få upp blickarna för att de genom kunskapstillägnet får del i mänsklighetens gemensamma kulturarv. Respekt för detta, för kulturens högsta värden bör vara skolans gåva till alla elever. Samtidigt bör de

erhålla en känsla av att detta kulturarv är levande, att det ständigt utvecklas och att de själva har en uppgift att fylla i arbetet på kulturens vidareutveckling. Detta innebär bl. a. en insikt i skolkunskapernas relativitet: i och med att forskningen går vidare blir de en gång erkända vetenskapliga sanningarna så småningom i behov av justering. Redan i skolan måste man få lära sig, att man för att ha nytta av skolkunskaperna livet igenom måste komplettera dem genom studier.

Skolans studiefostran har alltså till yttersta syftning att väcka kärlek till studier. Men genom studierna förs eleverna på lägre och högre stadier i kontakt med vetenskapen, inte endast med dess resultat utan också med dess förutsättningar, metoder, problem och målsättning. Att hos eleverna grundlägga aktning och förståelse för vetenskapens värde bör vara en naturlig uppgift för skolan. I bästa fall kan skolan komma längre än så. Vetenskapen som upplevelse kan redan i skolan få livsriktande betydelse för en elev, som fått kasta en blick in bakom förlåten eller fått en aning om de stora perspektiven, det förutsättningslösa sanningssökandet, det mödosamma detaljarbetet, försöken till syntes och — ytterst — den ständiga gränsförskjutningen mot det okändas vidder.

3. Språk- och räknefärdigheter.

1940 års skolutredning har betonat, att det grundläggande målet för skolans undervisning är att sätta de verktyg i elevernas händer, med vilkas hjälp de själva efter skoltidens slut kan vidga sitt vetande, och att undervisningen därvid först och främst måste inriktas på bibringandet av säkra kunskaper och färdigheter i läsning, skrivning, räkning och

språk. Skolkommissionen delar denna uppfattning men vill samtidigt gärna betona vikten av att övning i muntlig framställning på modersmålet inte försummas.

I själva verket är det skolans modersmålsundervisning, som oftast blir utsatt för kritik. Eleverna är, när de kommer ut i livet, oftast ytterst tafatta, då det gäller att framträda muntligt eller skriftligt, och konsten att läsa med behållning är föga utvecklad.

Den grundläggande färdigheten är konsten att tala: att i ett samtal uttrycka sig tydligt och ledigt, nyanserat (d. v. s. med ett tillräckligt ordförråd) och korrekt (enligt det lediga samtalsspråkets regler). Samtal av denna art hör till undervisningen på skolans alla stadier, lämpar sig utmärkt för grupparbete och bör kunna ges ett meningsfyllt innehåll. Samtalen bör småningom ges diskussionens form och gärna inledas med ett föredrag. Eleverna bör därvid lära sig uppmärksamma skillnaden mellan skriftspråk och talspråk, lära sig att disponera ett anförande och ett diskussionsinlägg, att tala med ledning av »stolpar» och anteckningar och att bemästra talorganen i olika situationer och inför åhörargrupper av växlande storlek. Konsten att tala offentligt och att göra offentliga diskussionsinlägg har fått allt större medborgerlig betydelse.

Läsfärdigheten bör övas hela skolan igenom. En förskjutning av målsättningen har här ägt rum: visserligen är det värdefullt att kunna läsa högt på ett sådant sätt, att både den läsande själv och åhöraren fattar innehållet, och välläsning, även av poesi, bör inte försummas, men huvudvikten bör under alla förhållanden läggas vid färdigheten att läsa tyst med syfte att förstå innehållet så bra som möjligt, om möjligt att konstnärligt eller intellektuellt njuta av det lästa. Färdigheten bör upptränas även med aktgivande

på hastigheten: konsten att läsa kursivt snabbt och ändå uppfatta innehållet kan vara nyttigt att behärska.

Även i fråga om modersmålets skriftliga behandling är en förskjutning av målsättningen på väg. Färdigheten att stava får inte försummas, men psykologiska undersökningar har visat, att korrelationen mellan studiebegåvning och förmåga att stava inte är stor, varför det torde vara missriktat att använda stavningsproven (rättskrivning) som selektivt medel vid differentiering och betygsättning. Även uppsatsskrivningarna har använts på ett verklighetsfrämmande sätt: ute i livet blir man sällan tvingad att skriva uppsatser över av andra uppgivna ämnen och utan användande av hjälpmedel. Den nu vanliga uppsatsskrivningen har ofta en reproducerande, formalistisk målsättning och utvecklar inte tillräckligt den skapande förmågan. Självvalda uppgifter, fri tillgång till hjälpmedel, skrivning helst i meningsfyllda sammanhang, samverkan med skolans samtliga ämnen och med lärjungarnas föreningsliv synes vara vägar till större produktivitet och självständighet på detta område. Elever med lust för skönlitterärt författarskap bör inom skolans ram få tillfälle att uppodla sina talanger i detta avseende och att ge utlopp åt sitt skaparbehov.

Som i inledningskapitlet framhållits, bör undervisningen i främmande språk tillhöra den obligatoriska skolans uppgifter. Bekantskap med danska och norska göres redan nu i den sjuåriga folkskolan. Den nioåriga skolan bör kunna hinna med att ge många elever en så pass god förtrogenhet med de nordiska grannspråken, att de med behållning och i bästa fall njutning kan läsa dansk och norsk litteratur på originalspråket och att de begriper talad danska och norska och utan alltför stor svårighet kan följa ett

föredrag på dessa språk. Däremot torde försöken att lära svenska skolbarn samtala på danska eller norska vara missriktade: i det skandinaviska umgänget bör var och en tala sitt eget språk.

Vad de stora kulturspråken beträffar, torde yrkesutbildning och yrkesliv, organisationsliv, reseliv och kulturella behov numera erfordra, att varje svensk man eller kvinna har åtminstone elementära kunskaper i ett av dem. Rimligen bör den allmänna skolan då bestämma sig för engelska. Kommissionen föreslår, att engelska införes som vanligt skolämne från och med klass 5 och förblir obligatoriskt ämne till och med klass 7. Tyska inträder för vissa elever från klass 7, franska i klass 9.

I fråga om språkundervisningens målsättning torde en förskjutning vara nödvändig inte bara de olika språken emellan utan också mellan de olika momenten. Huvudvikten bör på skolans alla stadier läggas vid förmågan att läsa. För universitets- och högskolestudier är färdigheten att utan svårighet läsa fack- och skönlitteratur på främmande språk grundläggande, ur allmän bildningssynpunkt gäller detsamma, för yrkes- och organisationsliv är förmågan att läsa det främmande språket viktigast. Lägges huvudvikten vid språkundervisningen på uppodlandet av läsförmågan, vinnes också, att undervisningen, så snart nybörjarskadiet passerats, i utpräglad grad kan individualiseras. I andra rummet kommer förmågan att förstå utlänningar och att själv deltaga i samtal med dem. Däremot torde färdigheten att skriva det främmande språket inte så ofta komma till användning, och så gott som aldrig får man användning för färdigheten att ord för ord översätta text från modersmålet till det främmande språket, den färdighet som man nu lägger ner så oer-

hört arbete på i vår språkundervisning och som vållar de största svårigheterna.

Utöver den egentliga språkundervisningen bör skolan ge språkligt allmänbildande orientering om främmande ords och uttrycks betydelse, uttal och inbördes släktskap.

Den nioåriga skolan ger slutligen större möjligheter att uppodla färdigheten att räkna, varvid för de flesta huvudvikten bör läggas vid praktisk och produktiv tillämpning av räkneförmågan.

4. Allmänbildning.

Vid sidan av färdigheter skall skolan ge en allmän orientering i kunskapens värld. Den nioåriga skolans uppgift är att ge den medborgerliga bildning, som livet i det demokratiska samhället kräver och en var kan anses vara i behov av. Gymnasiet skall ge den fördjupade bildning, som erfordras för framgångsrika teoretiska fackstudier.

Allmänbildning inhämtas i samtliga skolämnena (även färdighetsämnen): dit hör kännedom om världsalltets byggnad och utveckling, om materiens struktur, om det organiska livets uppkomst, utveckling och lagar, om människans väg från stenyxan till atomkraftens frigörande, om livsbetingelser och kultur i vårt eget land och i främmande länder, om språkets värld, om den mänskliga kunskapsförmågan, om människan som samhällsvarelse, om kristendomen och de övriga världsreligionerna, om olika livsuppfattningar, om diktens och konstens liv och villkor, om talens värld, om verktyg och maskiner, om kroppens ans och vård, om ett hems skötsel och ekonomi. Lärstoffet är i själva verket lika outtömligt som det är mångskiftande.

Gentemot den nuvarande skolans undervisning har man anmärkt, att den är

för intellektualistisk, att den inte i tillräcklig grad tar hänsyn till det levande livets behov, att den i alltför hög grad lägger vikten vid detaljer, som snart glöms, och att den alltför mycket splittar stoffet i stället för att söka samordning och syntes. Av dessa anmärkningar förtjänar den, som tar sikte på skolans verklighetsfrämmande karaktär, att i detta sammanhang främst uppmärksammas. 1940 års skolutredning har understrukit vikten av att i skolan ge större utrymme åt färdigheterna, å ena sidan språk- och räknefärdigheterna, å andra sidan de manuella och praktiska färdigheterna. Skolkommisionen delar helt denna uppfattning och har tagit konsekvenserna av den. Men också de egentliga orienteringsämnen bör kunna närmas till det praktiska livets behov. Uppenbart är, att i ett sådant ämne som biologi en ny målsättning är på väg: undervisningen måste avlägsnas från en på skolstadiet ofruktbar systematisering och få mera praktisk innebörd. Något liknande, ehuru i mindre grad, gäller om geografi, fysik och kemi. Även humanistiska ämnen som kristendoms-kunskap, litteraturkännedom och historia sysslar ofta med dött stoff, som saknar betydelse både för att förstå kulturutvecklingen i stort och för att bättre kunna förstå vår egen tids problem. Som i inledningskapitlet betonats, har skolan dessutom försummat en lång rad kunskaper, som är av omedelbar betydelse för det praktiska medborgerliga livet. Genom att föreslå införandet av ämnet samhällskunskap som ett självständigt ämne genom hela skolan har skolkommisionen velat råda bot för dessa missförhållanden.

Emellertid skulle det vara ödesdigert, om skolan betraktade kunskapsmeddelandet uteslutande ur praktisk synpunkt. Kunskapsmeddelandet bör ytterst syfta till personlighetsutveckling, till kulturellt

medvetande, till insikt om människans plats i världsalltet, till ödmjukhet inför tillvarons mystik och till vilja att sätta in sitt liv i det stora sammanhanget. Sammanhängande och fördjupade kunskaper har sitt stora värde oberoende av möjligheten att kunna använda dem praktiskt. På dem måste sanningssökandet och livsorienteringen bygga, utan dem lämnas fältet fritt för vidskepelse och kulturskymning.

Redan den obligatoriska skolan bör därför sträva efter att ge eleverna en sammanhängande vetenskaplig världsbild, varvid de olika ämnena måste samverka. Skolutredningen har betonat, att man därvid inte kan eftersträva någon systematisk fullständighet i de humanistiska och naturvetenskapliga sakämnena. Fördjupning måste i stället sökas på enskilda avsnitt, så valda, att sammanhangen belyses och översikt möjliggöres. Vid det urval, som därvid göres, måste hänsyn tas till elevernas ålder och mög- nad och möjlighet att personligt intressera sig för det som genomgås.

5. Estetisk fostran.

I kulturdebatten har ofta påtalats, att den estetiska bildningen står lågt. Vårt folk visar stort intresse för underhållning men väljer gärna underhållning av låg konstnärlig kvalitet. Skarpast har förkärleken för den kolorerade veckopressens noveller påtalats. Men liknande företeelser kommer igen på andra områden: smaken för underhållig eller likgiltig musik är påtaglig, den enklare filmkonsten drar ständigt stor publik, uppskattningen av s. k. hötorgs-konst är utbredd. I och för sig är allt detta inte svårförklarligt eller överraskande. Att söka avspänning och omväxling, vila, stimulans och livsmod hos den stora

konsten i stället för hos den underhaltiga förutsätter kunskaper och insikt, skolning av smaken och fördjupning av livssynen — samt ett yrkesarbete som inte suger musten ur individen och inte berövar honom möjligheten till aktivitet på fritiden.

Att skolan i fråga om estetisk fostran har en stor uppgift, är tydligt. 1940 års skolutredning framhåller, att skolan skall »lära de unga att efter måttet av sin förmåga uppfatta och njuta av det sköna i olika former: litteratur, sång och musik, skön konst, natur». Den nioåriga skolan har i detta avseende vida större möjligheter än den sjuåriga, bland annat därför att den får behålla eleverna över den betydelsefulla pubertetsåldern.

För den estetiska skolningen är redan den yttre omgivningen av betydelse: skolbyggnadens stil, som gärna bör ansluta till den omgivande naturen och anknyta till landskapets bästa traditioner, en välvårdad skolplan med träd och blommor, i vars skötsel eleverna deltaga, vackra lokaler, helst prydda med god konst (gärna förstklassiga reproduktioner), — allt har en estetiskt fostrande roll. Om skolans ledning förstår att ge de gemensamma samlingsstunderna och högtidligheterna den rätta estetiska inramningen och att ge dem en konstnärligt fullödig prägel, har mycket vunnits.

En lång rad av skolans ämnen har möjlighet att väcka sinnet för konstnärliga kvaliteter. I modersmålet bör litteraturläsningen läggas så, att eleverna från början lär sig uppskatta diktens skönhetsvärden och så småningom vänjer sig att välja god litteratur framför dålig. Nödvändigt torde därvid vara att i högre grad än nu låta eleverna syssla med modern litteratur, som de lättare kan få personlig anknytning till. Teckningsundervisningen bör mer än nu uppmärksamma vikten att se god konst. Sång och musik

har sin givna uppgift att skola sinnet för god musikunderhållning och förståelse av den stora tonkonsten och av folkmusikens skönhet. Undervisningen i geografi och biologi bör mer än nu kunna fostra eleverna till förståelse för naturens och byggelsens skönhetsvärden. För alla dessa ämnen bör elevernas fritid i högre grad än nu kunna tas i anspråk på så sätt, att eleverna stimuleras till frivilligt inträggande i skönhetens värld.

För en djupare förståelse av litteratur, konst och musik är stilriktningarnas historia en förutsättning. Framst på gymnasiet men i någon mån också i den nioåriga skolan bör samarbete ske mellan samhällshistoria, litteraturhistoria, kyrkohistoria, konsthistoria och musikhistoria för att ge eleverna en levande föreställning om ett tidevarvs sociala och andliga värderingar och hur dessa kommer till uttryck i skönlitteratur, konst och musik. De romanska och gotiska stilriktningarna under medeltiden, renässans och barock, rokoko och klassicism, romantik och realism, naturalism, »nittital», expressionism bör genom detta samarbete kunna göras till levande begrepp åtminstone för de intresserade eleverna. Men även här måste inskräpas, att någon fullständighet inte bör eftersträvas. På grundval av det intresse, eleverna visar, bör möjlighet beredas dem till fördjupning på vissa avsnitt: en enskild persons verk, en epok, ett tema, som går genom olika epoker. Individualisering är här i högsta grad nödvändig.

Utöver den egentliga skolundervisningen har skolan möjlighet att stimulera elevernas estetiska intresse genom att bereda dem tillfälle att besöka museer och konstupställningar, konstnärligt värdefulla teater- och filmföreställningar, konserter, uppläsningar etc. I allt högre grad bör radion och skolfilmen härvidlag kunna göra en insats. Lärjungarnas för-

eningsliv kan få mycket stor betydelse för den estetiska fostran av medlemmarna.

I olika skolämnen får eleverna möjlighet att själva utöva konstnärlig verksamhet. Detta gäller om modersmålet, om sång, musik (och rytmik), om teckning och slöjd. Genom egna försök att konstnärligt uttrycka sig bör lärjungarna få utlopp för sin skapardrift, för känsla och fantasi. Skolan torde redan nu ofta söka uppspara, uppmuntra och utveckla estetiska anlag hos eleverna. Minst gäller detta måhända modersmålet, där den nuvarande anordningen av uppsatsskrivningarna ofta direkt hämmar utvecklandet av individuell stil och gestaltningsförmåga. Att en ändrad målsättning här är önskvärd har tidigare framhållits. Elevernas naturliga intresse på lågstadiet för dramatisk framställning bör av skolan underhållas och utvecklas.

Slutligen bör i fråga om estetisk fostran en av skolan försummad uppgift påpekas. Inte minst när det gäller heminredningen är sinnet för de enkla linjernas skönhet, för kvalitet och ändamålsenlighet föga utvecklat. Kanske bör framför allt teckningsundervisningen kunna nyinriktas till att uppodla smakomdömet i fråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem. Samarbete mellan teckning och slöjd är härvidlag naturlig. Också undervisningen i hemekonomi bör kunna få stor betydelse i detta avseende.

6. Praktisk fostran.

De praktiska ämnena har fått en allt betydelsefullare plats på skolschemat. Ur allmän uppfostringssynpunkt tillerkännes de manuella sysselsättningarna numera stort värde. De kan skänka vär-

defulla praktiska färdigheter, som envar har behov av i det dagliga livet, de utgör en betydelsefull motvikt till de intellektuella sysselsättningar, som upptar en stor del av skolans arbetsdag, de ger möjlighet till aktivitet och arbetsglädje för de elever, som eljest har små förutsättningar för skolarbete, de uppodlar formsinne och organisationsförmåga, de möjliggör prövning av lärjungans anlag, de lägger grunden för många slag av yrkesutbildning, de bidrar till skapandet av hemkultur.

Den nioåriga skolan får stora möjligheter att tillgodose den praktiska undervisningen. Högstadiet, som differentieras på teoretiska och praktiska ämnen, ger de lärjungar, vilkas begåvning övervägande är av praktisk art, möjlighet att komma till sin rätt. Skolans uppgift är härvid att bidra till att ge de praktiska och manuella sysselsättningarna ett socialt värde, som gör dem jämställda med de teoretiska. Betonas bör därvid, att även de praktiska sysselsättningarna har sin teori, inte endast är en verksamhet för handen utan också för hjärnan, att de lämnar utrymme för konstnärliga anlag, för självständighet, ansvar och personlighetsdanning samt att de på avgörande punkter bidrar till allmänbildningen.

Ur dessa synpunkter bör skolans samtliga lärjungar åtminstone under viss tid få ägna sig åt praktiska sysselsättningar. Sådana ingår för övrigt, i varje fall i den obligatoriska skolan, i de flesta ämnen. Samtliga pojkar bör få lära sig grunderna i träslöjd, vänjas vid verktyg av olika slag och vid arbete i olika slags material. Samtliga flickor bör få lära sig grunderna i syslöjd och hemskötsel. Flickorna bör emellertid inte vara helt främmande för träslöjden, pojkarna bör ha någon kunskap om syslöjd, matlagning och barnavård. Alla bör ha någon kännedom om och vana vid enklare arbets-

maskiner och mekaniska anordningar, som förekommer i ett hem, alla bör bibringas åtminstone någon förtrogenhet med hemsysslor i vidsträckt bemärkelse (även målning, snickeri, lagning av enkla apparater). Undervisning i hemmets ekonomi bör vara obligatorisk. Kännedom om arbetsritningar är av praktiskt värde för alla.

Tillfälle till kvalificerad praktisk utbildning ges på enhetsskolans differentierade högstadium: i trä- och metallslöjd, i syslöjd, i hemkunskap, i maskinskrivning, i trädgårdsskötsel. Gemensamt för alla är deras uppfostrande värde. Undervisningen bör syfta till att skapa intresse för arbetet och grundlägga goda arbetsvanor: ordentlighet, noggrannhet, uthållighet, koncentration, planläggning, arbetsekonomi, tillvaratagande av tiden, självständighet, självkontroll, ansvarskänsla.

7. Yrkesfostran.

Enligt skolkommissionens förslag bör den obligatoriska skolans uppgifter utvidgas till att omfatta även yrkesfostran. Redan från början bör skolan inrikta sig på att uppspara och tillvarataga elevernas individuella anlag och låta dessa utvecklas. Så småningom sättes yrkesorienteringen in. Den har en dubbel uppgift: att ge eleverna kännedom om olika yrken, gärna i konkret form (genom direkt kontakt med företrädare för olika yrken, vilka i skolan redogör för sina erfarenheter, och genom besök på arbetsplatserna, genom fritidsarbete), samt att ge eleverna kännedom om sina egna förutsättningar för ifrågasatt yrke. Till denna yrkesorientering hör också upplysning om möjligheterna till yrkesutbildning, om betydelsen av yrkesutbildning och av en noggrann planläggning vid yrkesvalet

samt kännedom om arbetsmarknadens förhållanden, om tillvägagångssättet vid sökande av plats och om regler för arbetsanställning, om arbetsmarknadens organisationer och om de olika yrkenas ekonomiska betingelser. Den tredje fasen i skolans yrkesfostran är den förberedande yrkesutbildning, som ges i nionde klassen. Kommissionen ägnar sjätte kapitlet åt den förberedande yrkesutbildningens problem.

Skolans yrkesfostran, även den som kommer alla lärjungar till del, skall ge orientering om yrkeslivet i vårt land, dess betingelser och villkor. I så måtto har denna fostran allmänbildande betydelse. Den bör därjämte grundlägga aktning för andras yrkesverksamhet och bidra till en demokratisk yrkesvärdering.

8. Hälsofostran.

Skolans uppgift att vårda lärjungarnas hälsa har tidigare berörts. Skolläkare, skolsköterska, skoltandläkare har härvid sina givna uppgifter. Dessa uppgifter har också en pedagogisk innebörd: det gäller att lära eleverna att vid behov söka läkare, att underkasta sig regelbunden tandvård, att vid sjukdom följa givna föreskrifter. Kunskaper i elementär sjukvård bör ingå i skolans undervisning. I biologiundervisningen bör ingå en kurs i de vanligaste sjukdomarna, omfattande de väsentligaste symtomen jämte en orientering över de viktigaste behandlingsmetoderna.

Genom de fria skolmåltiderna vill samhället lägga en bättre grund för folkhälsan. De har dessutom en fostrande uppgift: eleverna bör få tillfälle att lära sig uppskatta riktigt sammansatt kost, de bör vänjas vid bordsskick och vid hänsynstagande till andra, och de bör bibringas elementärt hygieniska vanor. Nä-

ringslära bör ingå i biologikursen och i ämnet hemkunskap.

Själva skolarbetet bör vara så anordnat, att lärjungarna lär sig betydelsen av riktig avvägning mellan arbete och vila och riktig omväxling mellan stillasittande arbete och kroppsrörelser. Undervisningen bör inskräpa vikten av att följa de fysiska och psykiska hälsoreglerna om arbete, vila, sömn, nöjen, kläder, mat och dryck, bostad och renlighet. Synnerligen viktig är också undervisningen om olika gifter (alkohol etc.) och deras fysiologiska och sociala skadeverkningar. För både kroppslig och själslig hygien är sexualundervisningen av betydelse.

För folkhälsan betydelsefull är också en riktig inställning hos ungdomen till gymnastik, idrott och friluftsliv. De spelar i och för sig en viktig roll under uppväxttiden genom att medverka till en harmonisk kroppslig utveckling och till behärskning av kroppen. De bildar en nödvändig motvikt mot skolans ofta stillasittande arbete. De har en erkänt fosterande och karaktärsdanande uppgift. Men de bör också grundlägga goda vanor och behov. Skolan har därvid en värdefull hjälp i det oerhörda idrottsintresset hos ungdomen. Skolan bör tillvarataga och utveckla detta intresse, så att eleverna livet igenom behåller kärleken till kroppsrörelse och friluftsliv. Även hos elever med mindre goda förutsättningar bör sådant intresse uppammas. Faran för ensidighet och för för tidig specialisering på detta område bör uppmärksammas. Intresset för fortsatt aktiv idrottsutövning livet igenom förutsätter dock oftast kärlek för viss idrottslig specialitet. Skolidrottsföreningarnas arbete bör stödjas.

Simundervisning bör om möjligt ges åt alla barn och på ett så tidigt stadium som möjligt.

9. Social fostran.

En skolklass, en skola är ett kollektiv och har därför förutsättningar att genom sitt gemenskapsliv fostra för livet i det större kollektivet, samhället. Denna samhällsfostran hör till skolans allra viktigaste uppgifter. Man får visserligen inte bortse från att de ungas värld och de vuxnas i mycket är olika. 1940 års skolutredning har fullt riktigt betonat, att skolan är den unges växtplats, där han bör få utbildas och utvecklas efter sin egen art och där han bör få leva sitt eget liv efter de normer, som gäller inom hans värld, och inte efter sådana, som är hämtade från de vuxnas värld. Men just genom att vara sig själv är de ungas värld ägnad att vara den bästa förberedelsen för samhällslivet.

I kamratlivet gäller ofta oskrivna lagar om solidaritet, om inbördes hjälp, om sammanhållning, om rent spel, där uppskattas mod, självbehärskning, förmåga att bära ett nederlag. Inte alltid har skolan förstått att för sitt eget arbete och sin fostran av eleverna tillgodogöra sig dessa lagar. De vanliga undervisningsmetoderna är väl snarare ägnade att motverka dem genom att inte tillvarataga elevernas lust till samarbete och genom att bortse från dettas moraluppyggande betydelse.

Tidigare har betonats, att skolan måste lägga sin lärjungefostran så, att eleverna lär sig arbeta på egen hand, reda sig själva, lita på sig själva. Den självständighet, som på detta sätt uppodlas, står ingalunda i strid med den gemenskapsanda, som skolan också måste fostra till. Tvärtom är det väl så, att kvaliteten av en grupps arbete höjes i och med att de enskilda individerna förmår utföra självständigt arbete inom gemenskapens ram. Den naturliga arbetsgruppen är klassen. Klassen skall inte endast vara en arbets-

miljö och en kamratkrets utanför arbetet utan också en arbetsgemenskap. De metodiska svårigheterna att förena individuell arbetstakt med gemenskapsarbete är ingalunda oövervinnliga. Skolan måste i detta avseende bringas i överensstämmelse med samhällslivet, där individuellt självständigt arbete måste gå hand i hand med samarbete. Det är lärarens uppgift att planlägga arbetet så, att eleverna i sitt individuella arbete också tillgodoser kamraternas arbete. För många uppgifters lösande lämpar sig klassen i sin helhet som grupp. Den kan förenas om lösandet av en självständig uppgift: en teaterföreställning, en fest, ett program, utgivandet av en klasstidning, arrangandet av en tävling. Därvid måste hållas i sikte, att nivåskillnaderna och olikheterna i fråga om lämplighet för skilda uppgifter är mycket stora inom en normalklass i den obligatoriska skolan. Samarbetets uppgift blir därför att skapa en kamratanda, som respekterar vars och ens förmåga, och en anda av hjälpsamhet, som drar alla med sig i det gemensamma arbetet. Ledarbegåvning, organisationsförmåga, villighet att samarbeta, att underordna sig gemenskapen, att offra sig för den gemensamma framgången, skicklighet att låta detaljerna samverka till ett helt, talanger av intellektuell, konstnärlig och praktisk art kommer vid ett sådant arbete alla till sin rätt.

Vad som här sagts om klassen som grupp gäller också om de mindre grupper inom klassen, som avdelas för utförande av en gemensam uppgift (grupparbete).

Den grund till en önskvärd social inställning, som skolans egen arbetsmiljö på detta sätt lägger och som ytterligare befrämjas av lärjungarnas föreningsliv, bör målmedvetet påbyggas i undervisningen. Det gäller att av spridda element och impulser bygga upp en social grund-

inställning, som gör sig gällande också utanför skolan: i hemmet, i kamratlivet, i organisationslivet, i yrkeslivet. Skolan bör genom sin undervisning och fostran vidga elevernas sociala sfär, så att den gemenskapsanda, som vuxit fram inom skolans räjong, också kommer till uttryck i större sammanhang.

Föreningslivet har nämnts. I själva verket torde detta i princip vara fördömligt i pedagogiskt avseende, och skolan har all anledning att stödja all sund föreningsverksamhet bland lärjungarna. Men skolan torde också vara betjänt av att då och då begagna föreningsteknisk metod vid undervisningen. Samtliga elever får på detta sätt föreningsvana, vana att följa sammanträdesregler. De får tillfälle att uppodla föreningstekniska färdigheter: att leda förhandlingar, att skriva protokoll, rapporter och referat, att hålla anföranden, göra inlägg. Diskussioner och förhandlingar lär deltagarna att motivera sina påståenden, att modifiera sina ståndpunkter, att göra överenskommelser, att lojalt foga sig i majoritetsbeslut men ändå stå för sina åsikter och kunna verka för ändring av beslut. Dessa övningar bör inte ha enbart formell innebörd, ty då förlorar de lätt i intresse. De bör ha saklig karaktär, de bör behandla frågor, som för eleverna ter sig brännande: problem, vilkas principiella lösande har inverkan på deras egna förhållanden i skolan eller kamratlivet. Aktuella samhällsfrågor bör därvid inte bannlysas. Tvärtom bör eleverna så småningom och framför allt på högstadiet vänjas vid att intressera sig för samhällsfrågor, diskutera dem och använda sakliga argument som stöd för sin uppfattning hur de bör lösas. Skolans sociala fostran syftar bland annat till att grundlägga ett socialt och politiskt intresse, som förbereder ett senare ställningstagande i samhälls- och politiska frågor.

och som skapar förståelse för den politiska verksamhetens uppgift. Lärarens uppgift vid dylika diskussioner är bland annat att upprätthålla respekten för saktigheten. Diskussioner i saklig anda skapar en vilja att förstå andras uppfattningar och att visa tolerans mot andras åsikter.

Skolan är ett samhälle i smått. Den kan i många avseenden vara en god förberedelse för livet i det större samhället. Allvar och meningsfullhet får denna förberedelse kanske speciellt i elevernas självstyrelse, som kan tänkas utformad på olika sätt men alltid bör syfta till att uppodla elevernas frihetskänsla, ansvarskänsla och samarbetsförmåga, egenskaper av direkt värde för deras framtida medborgerliga arbete.

I uppgiften att vidga elevernas sociala sfär från den egna kretsen till samhället bör alla skolans ämnen samverka. Etiska frågor bör behandlas i samband med tros- och sedelära samt vid undervisningen i psykologi. Geografiundervisningen skall väcka förståelse för andra folk, för vikten av det internationella samarbetet och för Sveriges roll i detta; historieundervisningen skall klarlägga den utveckling, som lett fram till det nuvarande samhället, och ge de aktuella samhällsfrågorna deras historiska bakgrund. Undervisningen i sexualhygien bör vara förenad med sexuaetik. De praktiska ämnena och yrkesutbildningen ger social orientering och fostran. Den konkreta samhällsorienteringen ges i ämnet samhällskunskap: här behandlas familjens ekonomiska och rättsliga villkor, samhällsinstitutionernas uppgifter, juridiska problem av praktisk betydelse, det ekonomiska livet från den enskildes och från samhällets synpunkt, folkrorelserna, folkstyrets institutioner och problem. Angeläget är därvid att ge eleverna konkreta och praktiska upplysningar om hur

man utträttar ärenden vid institutioner som post, järnväg, tull, banker, om hur man skall komma i förbindelse med de samhällsinstitutioner, som lämnar hjälp i juridiska, sociala och ekonomiska angelägenheter, om hur man inträder i en sjukkasse, hur man bör ordna sitt försäkringsskydd, hur man uppgör en familjebudget o. s. v.

Förberedelserna för det sociala livet spannar alltså över vida fält. Skolan skall ge eleverna en elementär fostran i reglerna för uppträdande och hövlighet. Den skall lära dem ordentlighet, samvetsgrannhet, reda och punktlighet och lära dem inse värdet härav. Den skall lära dem att reda sig på egen hand och att samarbeta. Den skall lära dem förstå samhället och dess problem. Men den skall samtidigt ge denna sociala fostran en vidare syftning. Ytterst skall den vilja till och vana vid samarbete, som skolan uppodlar, åsyfta något djupare: känsla för folk och land, kärlek till frihet och fred, förståelse för andra folk och raser, andra seder och åsikter, respekt för människovärdet, vördnad för mänsklighetens gemensamma strävan, internationellt sinne, vilja att göra en ödmjuk insats i kulturarbetet.

10. Personlighetsdanning.

I inledningskapitlet har hävdats, att den fria personlighetsdanningen är skolans angelägnaste uppgift. Skolan bör vara en miljö för barnets fria växt. Undervisningen bör individualiseras med hänsyn till elevernas personliga förutsättningar och befrämja utvecklingen av deras egenart. Självständigheten hos eleverna bör befrämjas. De bör utvecklas till fria personligheter.

Den målsättning för skolans arbete, som i punkterna 1—9 ovan skisserats,

tjänar detta syfte. Den *omvårdnad*, som skolan skall ge eleverna, bör ta sikte på att göra skolan till ett tryggt hem för dem alla, där deras personlighet respekteras, där de alla är välkomna, där man hjälper dem att övervinna svårigheterna och där de får den utbildning och ledes den studieväg, som är bäst avpassad efter deras förutsättningar. Skolans *studiefost*-*ran* syftar till att ge eleven en självständig inställning till arbetet och förmåga att arbeta vidare på egen hand. *Språk*-*och räknefärdigheterna* är verktyg, med vilkas hjälp eleverna livet igenom kan öka sitt vetande och orientera sig i tillvaron. *Allmänbildningen* utgör grundvalen för special- och yrkesstudier, för orienteringen i samhället och för livets praktiska utformning men samtidigt för sanningssökande och personlighetsutveckling. Skolans *estetiska fostran* vill väcka förståelse för konstens och naturens skönhetsvärden och därmed göra livet rikare för den enskilde; den vill också uppspara och utveckla elevernas konstnärliga anlag. Skolans *praktiska fostran* är ägnad att utveckla en viktig sida av personligheten, det praktiska sinnet, den manuella skickligheten, formsinnet. Skolans *yrkesfostran* avser att orientera eleverna inför yrkesvalet, att leda dem in på rätt yrkesväg, att grundlägga aktningen för ett ärligt yrkesarbete, att intressera dem för en livsuppgift. Genom sin *hälsofostran* vill skolan visa eleverna vägen till sunda levnadsvanor och hygien. Den *sociala fostran*, som skolan ger, åsyftar inte endast att ge eleverna kännedom om sociala sammanhang utan också att bygga upp en socialetisk grundinställning, respekt för människovärde och gemenskap.

Om skolans hela verksamhet på detta sätt syftar till personlighetsdaning, är det dock vissa ämnen eller ämnesmoment som härvid har ett speciellt ansvar. Psykologin, som hittills endast ingått i filo-

sofikursen i gymnasiets högsta klasser och där huvudsakligen inriktats mot sinnesfysiologin, förtjänar en starkare ställning i skolsystemet. Elementära och praktiskt inriktade kunskaper i psykologi bör kunna meddelas på skolans alla stadier och i många av skolans ämnen. Den praktiska människokunskapen — däri inräknad självkänedom — är av största betydelse för allt mänskligt samliv och därmed för personlighetsdaningen. Psykologisk insikt i motiveringsprocesserna bakom det mänskliga handlandet ökar viljan till självkontroll och vidgar möjligheterna att samleva med andra människor. Elementära kunskaper i barnpsykologi bör ingå i den förberedande fostran för föräldrakallet utan vilken eleverna knappast bör få gå ut i livet.

Av omedelbar personlighetsdanande betydelse är till sist den fostran skolan kan ge i fråga om inställningen till livs-*åskådning*sproblemen. I inledningskapitlet har betonats, att skolans undervisning måste vila på objektiv vetenskaplig grundval och att den hos lärjungarna skall befrämja aktning för sanningen och lust att söka den. Om detta torde ingen oenighet råda. Skolans uppgift blir under sådana förhållanden att ge lärjungarna saklig upplysning om livsåskådningarnas innehåll och syftning, om deras uppkomst och utveckling, om deras förhållande till verkligheten och uppfattning av denna. Uppgiften är alltså att ge kunskap. Men denna kunskap måste ges på ett sådant sätt, att lärjungarna får ögonen öppnade för frågeställningarnas djupa allvar och betydelse för dem själva. Skolan bör på detta sätt lägga grunden för lärjungarnas försök att nå fram till en personlig övertygelse, till en på personlig erfarenhet grundad livs-*åskådning*.

Religionskunskap hör därför med till den orientering skolan skall ge. Att un-

dervisningen därvid i särskilt stor utsträckning skall behandla kristendomen är motiverat därav, att denna under det sista årtusendet varit västerlandets religion och att den mer eller mindre utpräglad omfattas av majoriteten inom vårt folk. I sina anvisningar till den föreslagna undervisningsplanen för ämnet kristendoms-kunskap hävdar emellertid 1940 års skolutredning (i huvudsaklig anslutning till formuleringen i anvisningarna till 1919 års undervisningsplan):

Vid kristendomsundervisningen bör läraren städe erinra sig, att de olika hem, från vilka lärjungarna på grund av rådande skolplikt komma, ofta företräda skilda uppfattningar av de frågor, som behandlas. Han bör därför soigfälligt undvika allt, som kan verka såsom sårande angrepp på andras åskådning, samt söka främja uppkomsten hos lärjungarna av vidhärtad fördragsamhet mot olika tänkande. Det är av synnerlig vikt, att undervisningen i kristendom utan att förlora i allvar eller stadga bedrivs så, att den icke kommer i strid med det nutida samhällets krav på tankefrihet för de enskilda individerna.

Detta är helt i överensstämmelse med den grundsyn på skolans arbete, som skolkommissionen ovan i olika sammanhang framlagt. Lärjungarna bör genom kristendomsundervisningen få kännedom om kristendomens uppkomst, innehåll

och utveckling, dess källskrifter, personligheter och betydelse, särskilt på högstadiet bör de få tillfälle att genom diskussioner fördjupa sin uppfattning, de bör få del av de tankesvårigheter, som varje livsåskådning måste brottas med, och de bör få en levande uppfattning av att en ständig utveckling försiggår också på religionens och livsåskådningens område. I överensstämmelse med tankegångarna i det avsnitt av 1919 års undervisningsplan för folkskolan, där kristendomsundervisningen behandlas, hävdar skolkommissionen, att skolans uppgift inte kan vara att påverka eleverna till ett ställningstagande för den ena eller andra livsåskådningen. Däremot måste undervisningen, om den vill vara objektiv, låta kristendomens innehåll fullt komma till sin rätt. Kristendomsämnet bör mer än de flesta andra ämnen kunna vara instrument för den personlighetsdanning, som är skolans väsentligaste uppgift. Undervisningen i detta ämne bör ge eleverna möjlighet att på grund av sakliga upplysningar och gedigen kunskap om religionens värld, på grund av insikt om frågornas allvar och livsavgörande betydelse och på grund av egna erfarenheter och egen läggning bygga upp en personlig livsåskådning.

TREDJE KAPITLET

ENHETSSKOLA OCH SKOLPLIKT

1. Begreppet enhetsskola.

Den målsättning för den obligatoriska skolan, som föreslagits i föregående kapitel, förutsätter dels en förlängning av skolpliktstiden, dels en organisatorisk omdaning av vårt skolväsen. Skolkommissionen föreslår, att skolpliktstiden i princip blir nioårig och att den sålunda nioåriga obligatoriska skolan organiseras som *enhetsskola*.

I tredje kapitlet av sitt betänkande nr IV:1 (SOU 1945:60) redogör 1940 års skolutredning för innebörden av begreppet enhetsskola. I det föregående har utredningen föreslagit, att den obligatoriska skolan skall omfatta åtta klasser, dock med rätt för skoldistrikt att, där särskilda förhållanden därtill föranleder, efter Kungl. Maj:ts medgivande anordna skola med större antal obligatoriska årsklasser än åtta samt rätt för skoldistrikt att utöver åttonde klassen inrätta frivilliga årsklasser.

I samband med den generella utsträckningen av skolpliktstiden har begreppet enhetsskola fått en ny innebörd: en syns av folkskola och realskola. »Med enhetsskola avses då i främsta rummet den obligatoriska delen av skolväsendet, vilken tänkes 8-årig eller helst 9-årig. På denna skola tänkas byggda gymnasier och yrkesutbildningsanstalter av olika slag.»

Då uttrycket enhetsskola därmed tilläges en annan innebörd än det tidigare haft i den pedagogiska diskussionen i Sverige, lämnar utredningen en historisk översikt över förskjutningen i ordets innebörd, en översikt som formar sig till en historik över själva enhetsskoletanken. Efter att ha berört Comenius', Pestalozzis, Fichtes, Süverns och Diesterwegs insatser konstaterar utredningen, att enhetsskolan i det hela har ett demokratiskt-nationellt syfte: »den skall bereda varje uppväxande individ en utbildning, lämpad för hans anlag och begåvning, men den skall också med sin folkuppfostran omfatta alla samhällslager och därigenom bidra till att skapa en enhetlig nationell bildning».

I organisatoriskt hänseende kan den allmänna principen för en enhetsskola anges så: hela systemet av offentliga undervisningsanstalter skall gjas till ett organiskt helt, där varje uppväxande individ får den utbildning, för vilken hans begåvning, krafter och anlag göra honom lämpad.

Det är framför allt i denna mer eller mindre klart fattade allmänna betydelse, som enhetsskoletanken sedermera upptagits i de länder, där idén vunnit insteg.

Utredningen uppehåller sig därefter vid enhetsskoletankens företrädare i Sverige, Johan Fr. Kryger, G. A. Silverstolpe, C. U. Broocman, Anders Fryxell,

C. A. Agardh, J. O. Wallin. Dessa föregångsmän krävde en för alla gemensam skola, men så länge det inte fanns någon obligatorisk folkskola, kom frågan om folkskolans förhållande till högre skolor inte att spela någon praktisk roll. »Intresset för skolans enhetlighet riktade sig framför allt på realskolestadiet, vad man då stundom kallade borgarskolan.» 1849 sammanslogs »lärdomsskolan» och »apologistskolan» till en enda läroanstalt, elementarläroverket, och det avgörande steget togs 1904, då latinstudiet uppsköts till gymnasiet och realskolan fick en enhetlig organisation. »Därmed kan enhetskolefrågan i vad den avser realskolan anses vara löst. Striden om denna frågas lösning har med ett visst fog betecknats som en strid mellan de högre stånden och medelklassen.»

Redan tidigt hade emellertid enhetskoletankens utveckling kommit att ledas i en ny riktning: folkskolan som grundval för alla högre skolor. Utredningen pekar på Fryxells, Torsten Rudenschölds och P. A. Siljeströms insatser. 1867 indrogs den lägsta klassen i det då tioåriga läroverket, och andra kammaren uttalade sig vid åtskilliga tillfällen för att ytterligare en klass skulle indragas. Då 1894 en organisk övergång ordnades mellan folkskola och högre skola, lades den bäst utvecklade folkskoleformens tre lägsta klasser till grund för läroverket, som behöll sin första klass och alltså blev nioårigt. Grundskolan blev alltså treårig. Först 1927 genomfördes den länge påyrkade reform, varigenom första läroverksklassen generellt indrogs.

År 1883 började emellertid i och med Fridtjuv Bergs bottenkoleprogram kampen för en sexårig odifferentierad för alla obligatorisk folkskola (utan språkstudium). Sin första seger vann denna tanke 1909 genom inrättandet av den fyraåriga kommunala mellanskolan, byg-

gande på den odifferentierade folkskolans sjätte klass. Genom 1927 års skolreform fick också statsläroverken fyraåriga linjer, byggande på samma grundval.

1918 års skolkommission, vars huvudbetänkande utkom 1922, ställde »enhetskolesystemet» i motsättning till »parallellskolesystemet». Realskolan och flickskolan byggde då på treårig folkskola, men folkskolan var sexårig. Realskolan och flickskolan löpte alltså i sina tre lägsta klasser parallellt med folkskolans tre högsta. Ett dylikt »skolsystem, som innesluter parallella skolor på barnålderns stadium», betecknades av skolkommissionen som parallellskolesystem, mot vilket den satte sitt eget enhetskolesystem:

»Den grundläggande undervisningen skall meddelas i den allmänna sexåriga folkskolan, vadan inga med denna skolform parallella läroanstalter må av stat eller kommun ekonomiskt understödjas, ej heller i annan form komma i åtnjutande av särskilda statsförmåner. För den högre undervisningen upprättas: realskolor, flickskolor, gymnasier och lycéer.»

Enhetsskolan har alltså här, påpekar utredningen, en bestämd terminologisk innebörd: ett skolsystem med odifferentierad sexårig grundskola. Detta system är nu genomfört på orter med endast fyraårig realskola eller mellanskola.

I och med att folkskolan får klasser, som ligger över den sjätte, utvecklar sig emellertid ett nytt »parallellskolesystem» med den högre skolans lågstadium löpande jämsides med folkskolans högstadium. Detta har konsekvenser för enhetskoletanken:

När det numera yrkas på en utsträckning av skolplikten till 8 eller 9 år och hela denna obligatoriska skola uttryckligen betecknas som enhetsskola, tillägges ordet enhetsskola så till vida en ny innebörd, att ej blott barndomsskolan utan även ungdomsskolan upp till gymnasiet tänkes organiserad som en enhet. I denna enhet avses även realskolan och med den jäm-

förliga skolformer ingå. ——— Denna nya enhetsskola kan tänkas differentierad, alltså rymmande linjer med olika undervisning för olika lärjungegrupper och siktande mot skilda mål, men den kan också tänkas i det hela odifferentierad, med de vertikala gränserna genombrutna eller helt undanröjda. Den enhetliga skolan för hela skolpliktstiden kan alltså få olika utformning, beroende på hur dess högre stadium tänkes organiserat.

Somliga fordra en i hela sin längd odifferentierad 8- eller 9-årig skola som grund för gymnasie- och yrkesutbildning. Det är det nya enhetsskolebegreppet i dess mest extrema innebörd: bottenkolan utsträckt till 8 eller 9 år.

Andra finna en differentiering av enhetsskolan på dess högre stadium nödvändig. Dessa tänka sig gärna en horisontell gränslinje mellan skilda skolformer, men nu icke längre mellan folkskola och högre skola utan mellan »primär» och »sekundär» undervisning. ——— Enheten på grundstadiet vinnes genom att den primära undervisningen göres lika och gemensam för alla, enheten på det högre stadiet, som icke kan göras helt likformigt, vinnes genom att alla få högre undervisning, om ock av olika slag och med olika inriktning.

Bland dem, som finna en differentiering av den obligatoriska skolan ofrånkomlig, lägga emellertid somliga stor vikt vid att denna skola även i sitt högre stadium göres organisatoriskt enhetlig genom att de olika linjerna så långt lämpligen ske kan sammanföras till skolenheter med gemensam administration, gemensam lärarpersonal, gemensamma lokaler o. dyl.

Termen enhetsskola, som i redans intresse bör skiljas från termen bottenkola (sexårig odifferentierad folkskola som grund för all högre undervisning) och termen grundskola (folkskolan eller viss del därav som grundval för högre skolformer), har under tidernas lopp och av olika personer uppfattats på fyra olika sätt.

Enhetsskola i dess *allmännaste* betydelse innebär, att hela skolsystemet är sammanslutet till en organisk enhet med gemensam grundskola; möjlighet till vidare utbildning inom högre skolformer står öppen för alla studiebegåvade (för mindre bemedlade förutsättes ekonomisk hjälp från det allmännas sida); fördel-

ningen på de olika skolorna sker endast på grundval av barnens läggning, ej på grund av föräldrarnas sociala eller ekonomiska ställning, bostadsort el. dyl.; enligt vissa riktningar förbinds härmed kravet på en enhetlig lärarkår med enhetlig utbildning, ett annat krav är att barnen inte får särskiljas efter religion och kön.

Enligt utredningens mening har kravet på en sådan enhetsskola funnit allmän anslutning i Sverige och mer och mer förverkligats under det sista århundradet. Vissa brister återstår dock ännu att avhjälpa. Den obligatoriska skolan slutar för tidigt. »Dess lärogång har varit för kort, det stora flertalet av svensk ungdom har icke fått den utbildning, som kunnat bringa dess intellektuella krafter och övriga anlag till full utveckling.» Det är med utgångspunkt härifrån som utredningen föreslår en förlängning av skolpliktstiden. En annan svaghet ligger däri, att studiegången inte alltid varit väl tillrättalagd för dem, som från folkskolan ämnar övergå till högre skolor. Fram till 1945 saknades vidare ekonomiskt stöd åt obemedlade lärjungar och speciellt lärjungar från landsbygden, vilka önskar genomgå högre skolor. De högre skolorna har slutligen inte haft tillgång till den skolsociala omvårdnad om eleverna, som folkskolan haft. I alla dessa avseenden föreslår utredningen i andra sammanhang förbättringar. Däremot avvisar utredningen kravet på enhetlig utbildning för alla lärare. »Lärarnas utbildning bör liksom skolans organisation helt bestämmas av undervisningens behov och hänsynen till den uppväxande generationens handledning och fostran.» Frågan om gemensam undervisning för olika trosbekännare saknar praktiskt intresse i Sverige. Kravet på gemensam undervisning för båda könen är i Sverige i stort sett förverkligat; frågan kan betraktas som

en enbart praktisk-ekonomisk fråga, som inte berör enhetsskoleproblemet som sådant.

Med enhetsskola i termens *andra* bemärkelse menas ett skolsystem med enhetligt realskolestadium och latinets uppskjutet till gymnasiet. Denna enhetsskola blev för sin tid realiserad genom 1904 års läroverksform. I och med folkskolans utbyggande med klasser över den sjätte, varigenom folkskolan själv får ett realskolestadium, framträder ett nytt problem, »nämligen hur denna obligatoriska skolas högre stadium skall på bästa sätt kunna samordnas med den nuvarande teoretiska och praktiska realskolan».

Med enhetsskola i termens *tredje* bemärkelse menas ett skolsystem med sex-årig folkskola som bottenskola. I flertalet orter med kommunal mellanskola eller fyraårig realskola är detta system förverkligat. »Uppskjutandet av den högre skolans undervisning i främmande språk till sjunde årsklassen gjorde det möjligt att behålla grundskolestadiets enhetlighet de sex första skolåren igenom men vållade en förlängning av studiegången fram till real- och studentexamen liksom till normalskolekompetensen med ett år. Det är denna starkt kända olägenhet, som nu framkallar en rad av olika organisationsförslag, ägnade att med den så fattade enhetsskoletanken förena kravet på en kortare lärogång för de till ifrågasvarande studiemål syftande lärjungarna.»

Ett förslag att lösa detta problem går ut på att i viss mån utplåna gränsen mellan folkskola och realskola. En sådan lösning åsyftas, när man talar om enhetsskolan i dess *fjärde* bemärkelse: »en så vitt möjligt enhetlig organisation av den obligatoriska skolan i dess helhet». Det gamla medlet för enhetlighetens ernående, den åtskiljande språkundervisningens uppskjutande till ett högre stadium, är inte längre användbart. »Det är så

långt ifrån att undervisningen i de moderna språken kan uteslutas ur realskolan, att frågan tvärtom är i vilken utsträckning den bör införas i den obligatoriska skolan överhuvud.» Utredningen räknar emellertid med att alla lärjungar inte kan ha språkundervisning i samma utsträckning samt att olika orter torde ha olika önskemål angående anordnandet av en förlängd folkskola på högstadiet. Här framtvingar sig en differentiering. »Problemet blir att finna en lösning, som med nödvändig differentiering förbinder största möjliga enhetlighet.»

Efter att i kapitel 4 ha givit en analys av begreppet differentiering i anslutning till de olika vägar, som prövats eller är tänkbara inom det svenska skolsystemet, går skolutredningen i kapitel 5 över till den praktiska utformningen av enhetsskolan. Den kommande skolreformen bör enligt utredningens enhälliga uppfattning sikta till förverkligande av enhetsskoletanken i den fjärde bemärkelsen. »I själva verket företer också det svenska skolväsendets hittillsvarande utveckling många och viktiga drag, som ge goda förutsättningar för ett sådant skolsystem och utredningen har fattat som en av sina främsta uppgifter att planera ett utbyggande av den svenska skolan i denna riktning.»

Utredningen har enat sig om de krav, som måste ställas på skolan, och de förändringar, som måste genomföras, för att enhetsskolan skall kunna anses genomförd i vårt land:

Främst kräves en förlängning av skolplikts-tiden och i samband härmed en förstärkning av den nuvarande folkskolan. Syftet är att genom vidgande av dennas ämneskrets och fördjupande av dess undervisning närma resultatet av dess studiegång till den nivå av allmänt medborgerlig bildning, som markeras av den hittillsvarande realskolans slutmål. Även om själva *innehållet* i denna bildning blir av olika art, i det att den ena studiegången får

en mera omedelbart praktisk läggning än den andra, uppnås härigenom i verkligheten ett av de viktigaste önskemålen för denna form av enhetsskoletanken, nämligen att all normalt utrustad svensk ungdom under den obligatoriska skoltiden skall ha beretts tillfälle att förvärva i stort sett samma mått av allmänt medborgerlig bildning. Härav följer tillika, att den väsentligen mot ytterligare praktisk utbildning eller mot direkt utträde i arbetslivet riktade studiegångnen kommer att te sig mera jämställd med de övriga.

Detta är av vikt även i betraktande av den andra stora förändring av det svenska skolväsendet i riktning mot ett bättre genomfört enhetsskolesystem, som skolutredningen ävenledes enhälligt föreslår, nämligen att ungdomarna skall kunna välja den för var och en bäst passande utbildningen så vitt möjligt oberoende av familjens bostadsort och ekonomiska villkor. Blir detta krav genomfört, är det av största vikt, att de ökade möjligheterna i fråga om valet av utbildningslinje icke leda till en överfyllnad av de teoretiska banorna utan att de mer praktiskt inriktade studievägarna te sig som ur olika synpunkter minst lika lockande.

Slutligen är den ytterligare samordning av studieplaner m. m. och de former för fördelningen av eleverna på olika linjer, som skolutredningen föreslår, givetvis av betydelse för förverkligandet av enhetsskolans idé inom det svenska skolväsendet.

I fråga om principerna för sammanbyggandet av skolpliktstidens skolformer har samtliga ledamöter utom hr Kärre kunnat enas om följande.

De skolformer, som helt eller till en väsentlig del är avsedda för lärjungar i skolpliktsåldern, sammanförs till en enda skola, där de betraktas som skilda linjer. För en sådan lösning talar många omständigheter. De olika utbildningsvägarna blir på detta sätt mer jämställda. Den närmare kontakten mellan lärarna på olika linjer och stadier kommer att visa sig gynnsam för det pedagogiska arbetet. Skolsystemet skulle bli smidigare och lättare anpassbart efter olika lokala behov, om man vid utbyggandet av en ny skolform kunde anknäta till redan existerande

skolor. Utrustningen i fråga om lärarkrafter, lokaler och material kunde göras bättre än om skolorna existerade var för sig. Naturligt är därför, att man, när lärjungeantalet gör en samordning lämplig, låter en folkskola och en realskola bilda en skolenhet. I viss utsträckning skulle samma lärare kunna tjänstgöra inom skolenhetens olika linjer och stadier. Specialsalar skulle kunna utnyttjas gemensamt. Den skolsociala verksamheten skulle kunna samordnas och därigenom bli billigare och effektivare. Fördelningen av lärjungarna på olika linjer skulle bli mer rationell, om både lärare och lärjungar genom enhetsskoletanken finge bättre kännedom om de olika linjernas arbete och krav. Misstag i fråga om linjevalet skulle lättare kunna rättas till, då valet inte har medfört övergång till annan skola. Motsättningarna mellan lärjungar i en »finare» skolform och en mindre »fin» skulle försvinna.

Invändningen, att tillströmningen till de teoretiska linjerna genom en samordning av skolformerna skulle bli för stor, avvisas av utredningsmajoriteten. »I princip bör skolsystemet emellertid vara så organiserat, att de olika bildningsvägarna äro så lätt åtkomliga som möjligt för alla lärjungar. Det kan icke vara rimligt att genom avsteg från denna princip söka begränsa tillströmningen till en av dessa utbildningsvägar.» En ökad tillströmning till de teoretiska linjerna behöver för övrigt inte betyda ökad tillströmning till teoretiska studiebanor, emedan många praktiska utbildningsbanor bygger på teoretisk realexamen. I den mån yrkesskoleväsendet utbygges torde dessutom de praktiska linjerna inom enhetsskolan komma att bli mer eftersökta. »Den begränsning av tillströmningen till examenslinjerna, som kan bli önskvärd, bör icke åvägabringas genom undvikande av organisatoriska åtgärder, som göra lin-

jerna mera lättåtkomliga, utan genom en förstärkning av utbildningen på andra linjer, så att dessa bli mera tilldragande, och genom skärpta krav för tillträdet till examenslinjerna.»

I fortsättningen hänvisas till de erfarenheter som gjorts i statens normalskola, som vid sidan av linjer, tillhörande högre skolformer, även har en folkskolelinje, samt till erfarenheterna av realskolelinjer (de s. k. sångklasserna) vid Stockholms folkskolor. Av större räckvidd och förebildlig betydelse är de erfarenheter, som kan hämtas ur de kommunala mellanskolornas framväxande ur folkskolan på resp. platser. Landsbygdens realskoleproblem skulle kunna lösas, om realskolelinjer finge växa fram inom folkskolor. I storstäderna skulle genom sådana linjer vid folkskolorna skolvägarna kunna förkortas. Både nyupprättandet och avvecklandet av en realskola skulle underlättas, om den inte vore fristående utan knuten till en folkskola.

Undervisningen på examenslinjerna skulle givetvis handhas av lärare med härför erforderlig kompetens, men undervisningen på övriga linjer får inte betraktas som mindre krävande. Lärarna bör ur synpunkten av linjernas jämställdhet »äga mera likvärdig kompetens för undervisningen i motsvarande klasser på båda slagen av linjer». Kravet på fullgod utbildning för övningslärarna bör upprätthållas. Om övningslärarna får undervisa i både realskola och folkskola, skulle svårigheten att få kompetenta övningslärare till små realskolor övervinnas. I samband därmed understrykes önskvärdheten av utbildning av lärare för kombinerade ämnes- och övningslärartjänster.

Enhetsskolan, sådan den här tänkes, skulle omfatta följande av de nuvarande skolformerna: folkskolan med fortsättningskola, realskolan, den kommunala

mellanskolan, den praktiska mellanskolan, den högre flickskolan och den högre folkskolan. Att med enhetsskolan i denna trängre bemärkelse införliva gymnasier och övriga skolor, som mottar sina lärjungar först vid övergångsålderns slut, skulle möta stora organisatoriska svårigheter.

För enhetsskolan föreslås benämningen *elementarskola*. Den skulle omfatta två stadier, ett lägre, odifferentierat, benämnt folkskola, och ett högre, differentierat, benämnt realskola.

Undervisningen i denna elementarskolas högre klasser måste, såsom antytts, givetvis bli differentierad med hänsyn till de skilda utbildningsbehoven. Den bör innesluta dels examensfria linjer, dels linjer, som föra fram till examen: en allmän men i viss mån differentierad examensfri linje, *den praktiska realskolan*, motsvarande den nuvarande folkskolans högre klasser jämte fortsättningsskolan, folkskolans högre avdelning och vissa former av den högre folkskolan; en speciell examensfri linje, motsvarande den nuvarande högre flickskolan; en allmän examenslinje, *den teoretiska realskolan*, motsvarande den nuvarande allmänna realskolan och den kommunala mellanskolan; samt en praktisk examenslinje, *den tekniska realskolan*, motsvarande den nuvarande praktiska mellanskolan och de inbyggda praktiska linjerna jämte vissa former av den högre folkskolan. Inom dessa huvudlinjer böra differentieringsmöjligheter finnas. Undervisningen i den föreslagna praktiska realskolan bör sålunda kunna anordnas enligt alternativa planer efter lokala önskemål och behov. Likaså böra skilda möjligheter erbjudas i fråga om undervisningsplanen för den föreslagna tekniska realskolan.

En skolorganisation av här angivet slag kan enligt utredningen inte genomföras utan starkt hänsynstagande till nuvarande skolformer. Man kan inte slå vårt historiskt framvuxna undervisningssystem sönder och samman och på dess ruiner bygga upp en helt ny organisation. »Småskolor och folkskolor, yrkesskolor och läroverk stå där, sådana de skapats av tidernas omsorg och möda för de unga

släktenas fostran.» Men den föreslagna enhetsskolan skiljer sig inte så avsevärt från vårt nuvarande skolsystem, att en mjuk övergång inte skulle vara möjlig. Dessutom måste man räkna med en lång övergångstid. Brist på för uppgiften utbildade lärare och på lämpliga skolbyggnader nödvändiggör en sådan. Åtskilliga problem måste dessutom lösas: framför allt förhållandet mellan stat och kommun ekonomiskt och administrativt. Härvidlag erfordras en särskild utredning. Denna bör få anstå tills principbeslut om organisationen fattats. Härtill kommer, att frågan om skoldistriktens inddelning hänskjutits till särskild utredning. Emellertid understrykes, att den lokala organisationen av skolväsendet inte kan lösas generellt efter enhetliga linjer, emedan de faktiska förutsättningarna i skilda bygder är alltför olika.

Den nya organisationen bör på varje särskild ort växa fram som en naturlig utveckling av det lokala skolväsendet. Det närmare utformandet av organisationsplanen för de enskilda skolsamhällena kräver därför särskilda undersökningar, varvid icke minst de lokala skolmyndigheterna måste medverka. Sådana undersökningar bli ofrånkomliga inom varje enskilt skoldistrikt som förberedelse till införandet av ett åttonde, för många även av ett sjunde skolår. I betänkandet om folkskolan framhålla vi, att varje skoldistrikt så snart som möjligt och

senast inom fem år, räknat från övergångstidens början, bör till vederbörande folkskolinspektör inkomma med förslag till den framtida organisationen av distriktets skolväsen och därav föranledda åtgärder.

Utredningen räknar med att lösningen ofta måste sökas i sammanslagning av skoldistrikt till skolområden för uppförandet av större centralskolor. På åtskilliga orter finnes emellertid lokala förut-sättningar för organiserande av en elementarskola.

Skolutredningens samtliga ledamöter utom Kärre hemställer, »att principbeslut snarast må fattas rörande ny skolorganisation» i överensstämmelse med de grundsatser som här refererats. De förutsätter därvid, att i samband med ett dylikt principbeslut statsmakterna fattar ståndpunkt jämväl till frågan om differentieringens utformning.

Ledamoten Kärre anför i ett särskilt yttrande betänkligheter mot ett principbeslut i fråga om differentieringen av folkskolans undervisning och i fråga om den yttre samordningen mellan folkskolan och de mera teoretiska utbildningslinjerna, innan en omfattande försöksverksamhet ådagalagt ändamålsenligheten av den föreslagna enhetsskoleorganisationen.

II. Den nioåriga skolplikten.

1946 års skolkommision delar och understryker skolutredningens uppfattning, att det svenska skolväsendet bör få en enhetligare organisation. Kommissionen är emellertid beredd att gå ett steg längre än utredningen i fråga om skolväsendets enhetlighet. Medan utredningen synes förorda en »samorganisation» av folkskola och realskola med möjlighet

att, där elevantalet gör en sammanslagning lämplig, låta en folkskola och realskola bilda en skolenhet, föreslår kommissionen, att sammanslagningen av realskola och folkskola sker generellt och att de båda skolformerna uppgår i en nioårig enhetsskola.

Till grund för detta ställningstagande ligger dels en från utredningen avvikande

uppfattning om skolpliktstidens längd, dels en annan syn på skolväsendets administration i lokalt avseende.

Att skolpliktstiden bör förlängas är utredningen och kommissionen ense om. Utredningens motivering härför återfinnes i kapitel 2 av ovan delvis refererade betänkande. Det konstateras där, att »förvärvsarbetets allt starkare specialisering och det samhälleliga livets tilltagande komplicering» ställer alltså ökade krav på skolan. »Om denna för alla obligatoriska skola förr ansågs väl fylla sin uppgift, då den bibringade samtliga för undervisningen mottagliga lärjungar en användbar färdighet att läsa, skriva och räkna samt elementerna av en allmän medborgerlig bildning, så ställas anspråken nu vida högre.» Folkskolan anses inte längre ge tillräckliga färdigheter och tillräcklig medborgerlig bildning. En förlängning av skolpliktstiden med ett år är därför önskvärd. »Icke minst de socialt så betydelsefulla färdigheterna att ledigt och vårdat i tal och skrift behandla det svenska språket kunna genom ett åttonde skolår utvecklas och befästas på ett sätt, som i hög grad kan bidra till utjämnande av en ofta besvärande klassskillnad.» Även kunskapsämnena har mycket att vinna på en förlängning av skolpliktstiden. »Sådana ämnen som kristendomskunskap, svensk språk- och litteraturkunskap, historia, samhällskunskap, geografi och hälsolära vinna väsentligt både på bredden och på djupet med varje år, varmed studiet utsträcker.» Vissa kursmoment kan vid en förlängning av studietiden uppskjutas till en ålder, som ger bättre förutsättningar för ett självständigt och fördjupat tillägnande, och nytt kunskapsstoff kan upptagas i läroplanen. »Vad allt detta betyder för sådana ämnen som samhällskunskap och hälsolära behöver icke särskilt utvecklas. Jämväl kurserna i fysik och kemi kunna

på ett högre stadium öppna helt andra perspektiv än som på ett lägre stadium är möjligt.» Härtill kommer nödvändigheten att i den obligatoriska skolan ge en grundligare yrkesorientering än vad nu är fallet. Önskvärdheten av undervisning i främmande språk ställer skolan inför ett utvidgande av ämneskretsen. Ur social synpunkt är det vidare önskvärt, att folkskolan utbygges så att den tillsammans med en följande yrkesutbildning ter sig lika värdefull som realskolan. Också sociala skäl talar för en förlängning av skolpliktstiden. Skolan släpper nu ungdomen ifrån sig för tidigt. Det sker i en utvecklingspsykologisk synpunkt vansklig övergångsålder, då hemmet ofta redan mist sin kontroll över de unga och dessa ännu inte fått fast fot vare sig i yrkesarbete eller föreningsliv.

På grundval av dessa överväganden föreslår utredningen, »att den obligatoriska skolan skall omfatta åtta årsklasser, dock med rätt för skoldistrikt att, där särskilda förhållanden därtill föranleda, efter Kungl. Maj:ts medgivande anordna skola med större antal obligatoriska årsklasser än åtta». Rätten att utöver de obligatoriska årsklasserna inrätta frivilliga årsklasser föreslås dessutom bibehållen.

De skäl, som av utredningen åberopats för en utsträckning av skolpliktstiden till åtta år, talar enligt kommissionens mening snarare för en nioårig skolplikt. Också skolutredningen, som i detta sammanhang pekar på den ökade tillströmningen till realskolan, anser att en utveckling mot ett nionde skolpliktsår är önskvärd men reser invändningar mot planen på nioårig skolplikt som program för en omedelbar reform.

»Av avgörande betydelse härvid», framhålles det, »är hänsynen till den fackutbildning, som meddelas i yrkeskolor av skilda slag. Där ett tomrum av

tillfälliga sysselsättningar eller ren syssolöshet gapar mellan folkskolan och yrkesutbildningen, är en förlängning av skolplikten önskvärd och i vissa fall nödvändig, men där skolningen för yrket sluter väl till den allmänna folkskolan, kan en utsträckning av denna komma att menligt inverka på yrkesutbildningen.» I fortsättningen heter det:

En utökning av den obligatoriska skoltiden till nio år torde icke vinna allmän förståelse vare sig hos de unga eller hos arbetslivets målsmän. Ett senare utträde i arbetslivet skulle också med det kommande decenniets befolkningsutveckling vara ägnat att ur arbetsmarknadens synpunkt medföra allvarliga betänkligheter. Ur ungdomens egen synpunkt kan det också innebära olägenheter att alltför sent komma ut i arbetslivet. Att anordna ett obligatoriskt nionde skolår så, att en egentlig yrkesutbildning kunde få börja under detta år, är icke möjligt med yrkesskoleväsendets nuvarande utveckling.

Utredningen pekar här på vanskligheter, som utan tvivel är betydande. Enligt kommissionens mening är den här refererade argumenteringen mot ett obligatoriskt nionde skolår dock inte tillfyllest. Med samma argumentering skulle man för övrigt kunna komma fram till resultatet, att också det åttonde året är mindre önskvärt.

Att motstånd av folkpsykologisk art kommer att resas mot varje förlängning av skolpliktstiden måste man räkna med. Alltifrån början har den svenska folkskolans företrädare haft att kämpa mot ett motstånd av denna art. Numera torde man dock kunna räkna på större förståelse för betydelsen av bildning och utbildning och detta inom alla samhällslager. Utsträckningen av skolplikten från sex till sju år uppfattades emellertid på sina håll endast som en uttänjning över en längre tid av den gamla skolkursen och betraktades därför som onödig och improduktiv. Det är fara värt, att man kommer att betrakta en utsträckning av skolplikten till åtta år på samma sätt.

Utsträckes skoltiden däremot till nio år, innebär detta, att skolan utrustas med ett högstadium, som dels får sin egen karaktär och ger något helt nytt, dels leder fram till en slutexamen, som bör kunna ges ett värde jämförbart med den nuvarande realexamens. Om motstånd mot skolpliktstidens förlängning till nio år ändå reses från de unga själva eller från deras föräldrar, kommer skälet härtill främst att vara av privatekonomisk art. De två extra skolåren betyder ett avsevärt inkomstbortfall för familjerna. Frågan om statlig kompensation härför, t. ex. i form av stipendier eller ökade barnbidrag i de åldrar det gäller, behandlas i kapitel 11.

Att en förlängning av skolpliktstiden försenar de ungas utträde i arbetslivet är uppenbart. Men vilken är den riktiga åldern för ett sådant utträde i arbetslivet? Anhängarna av en till åtta år begränsad skolplikt svarar tydligen: femtonårsåldern. Att det inom näringslivet råder stark efterfrågan på så ung arbetskraft är säkert. Kommissionen återkommer nedan till de svårigheter, som en utsträckning av skolplikten kan tänkas bereda näringslivet. Ur den unges egen synpunkt är det svårare att fastslå, att ett inträde i arbetslivet i femtonårsåldern är att föredraga framför en försening med ett år, föranledd av förlängd utbildning. Om denna utbildning blir yrkesbetonad, kan slutsatsen möjligen bli den omvända.

Att man vid planerandet av den obligatoriska enhetsskolan bör ta all hänsyn till den »fackutbildning, som meddelas i yrkesskolor av skilda slag», vill kommissionen kraftigt understryka. Härvid måste emellertid vissa faktiska förhållanden tagas med i beräkningen. Det är för närvarande endast en försvinnande liten del av vår ungdom som erhåller fackutbildning i yrkesskolor. Hänsyn till

dessa yrkesskolor kan alltså inte gärna få förhindra en förlängning av skolplikts-tiden till nio år, om en sådan förlängning i övrigt är önskvärd. I den mån dessa yrkesskolor an knyter till en åtta-årig skolgång, sker detta för övrigt inte på grundval av vetenskapliga övervägan-den om den lämpliga tidpunkten för yrkesutbildningens början utan är snarare att betrakta som en anpassning till den grundläggande skolans längd. Här-om säger utredningen själv: »I Stock-holm t. ex. mottogo yrkesskolorna tidi-gare sina lärjungar dels från sjunde folk-skoleklassen, dels från åttonde, men de skola nu, sedan den obligatoriska skolan gjorts åttaårig, taga in alla efter avslutad åttaårig folkskola.» Vid diskussion om dessa förhållanden inom skolkommissionens expertråd framhölls från visst yrkes-skolehåll, att sextonårsåldern vore den lämpliga för intagning av lärjungar i yrkesskolorna. I bilaga V till skolutredningens betänkanden (Skolungdomens vägledning till utbildning och yrke, SOU 1945:43) förklaras det, att man inte kan säga mycket om arten av en människas specialbegåvning, så länge vederbörande ännu har puberteten framför sig (s. 55), varför yrkesvalsavgöranden inte bör träffas förrän tidigast i 14—15-års-åldern för flickor och tidigast i (15—) 16-årsåldern för pojkar; i många fall är det skäl att dröja ännu något eller några år (s. 56). Detta talar snarare för en nioårig än en åttaårig skolplikt.

Kommissionen är medveten om att en förlängning av skolpliktstiden kommer att medföra momentana svårigheter för näringslivet. Om detta gäller redan för det åttonde skolåret, gäller det uppenbar-ligen i än högre grad för det nionde. Och i synnerhet gäller det under perioder, då det är ont om ung arbetskraft. Då man emellertid vid utbyggandet av det åttonde och nionde skolåret liksom fallet var vid

utbyggandet av det sjunde måste räkna med en lång övergångstid, och då det befolkningspolitiska läget under denna övergångstid kommer att förändras såtill-vida, att de stora årskullarna från 1940-talets början därunder hinner upp i ar-betsför ålder, behöver man måhända inte frukta, att brist på ung arbetskraft skall ställa sig hindrande i vägen för reformen. Vid bedömandet av förhållandet mellan näringsliv och skolplikt bör man dess-utom beakta, att den del av en människas livstid, som kan ägnas åt produktivt ar-bete i näringslivets tjänst, genomsnittligt kraftigt ökats i och med tillväxten av människans livslängd. En ökning av skol-pliktstiden borde vi alltså även ur nä-ringslivets synpunkt ha råd till.

Vid diskussionen av den nioåriga skol-plikten bör emellertid en annan, för nä-ringslivet betydelsefull omständighet upp-märksammas. Den största bristen i vår ut-bildning av de unga är för närvarande avsaknaden av ett rikt utbyggt yrkesskole-väsen. I kommissionens uppgifter ingår att framlägga förslag till utformandet av ett sådant. I den nioåriga skolplikten ser kommissionen ingalunda ett försvarande av yrkesutbildningen utan tvärtom ett medel att ge denna den obligatoriska karaktär, som den hittills saknat. Kom-missionen, som önskar ge de praktiska och manuella ämnena ökat utrymme på skolschemat och som häri ser ytterligare ett skäl till förlängning av skolplikts-tiden, föreslår nämligen, att det nionde skolåret för majoriteten av lärjungarna utformas som ett förberedande yrkes-skoleår. Lärjungarna föreslås få rätt att tillbringa detta år antingen i yrkesskola eller — vilket givetvis åtminstone tills vidare torde bli det vanligaste — i yrkes-utbildning direkt i näringslivet, varvid kontrolleras, att deras arbete verkligen får yrkesutbildande karaktär samt att de samtidigt erhåller den utvidgade teore-

tiska medborgarbildning (närmast i ämnenas modersmålet, samhällskunskap och hälsolära), som övriga elever erhåller i den allmänna nionde klassen.

Härmed skulle det nionde skolåret för majoriteten av eleverna få den omedelbart nyttobetonade karaktär, som kan göra det tilltalande för de unga själva, för deras föräldrar och för arbetslivets målsmän. En viss inkomst kan under året påräknas för de elever, som får sin utbildning i näringslivet. Någon avsevärd försening av utträdet i arbetslivet utöver vad det åttonde skolåret medför skulle på detta sätt inte bli följden av det nionde skolåret, och därmed skulle några väsentliga betänkligheter ur arbetsmarknadens synpunkt inte kunna resas mot skolpliktstidens förlängning med ett år utöver det av utredningen föreslagna åttonde. Då det nionde året av de flesta eleverna kommer att ägnas åt yrkesutbildning inom näringslivet, kommer detta nionde år inte att betyda något alltför stort avbräck i tillgången på ung arbetskraft. Vad speciellt jordbruket och handeln beträffar, borde dessutom studierna med fördel kunna läggas så, att eleverna kan ägna sig odelat åt yrkesarbetet under de för detta arbete intensivaste perioderna av arbetsåret. I längden kan näringslivet endast ha nytta av den effektivisering av arbetskraften, som en bättre skolunderbyggnad i de flesta fall åstadkommer, och genom det nionde året kan näringslivet räkna med att få all arbetskraft åtminstone i någon mån yrkesskolad.

Kommissionen, som betraktar en utsträckning av skolpliktstiden till nio år som en stor tillgång ur allmänt medborgerlig fostringssynpunkt, tvekar alltså inte att betrakta en sådan utsträckning som genomförbar och önskvärd även med hänsyn till produktionens intresse.

Skolutredningens övriga invändningar mot en nioårig skolplikt hänför sig till

svårigheterna att förse den obligatoriska nioåriga skolan med kompetenta lärare i tillräckligt antal. Den nuvarande folkskolan är med hänsyn till lärarkrafternas antal och utbildning inte rustad för en så vittutseende utbyggnad som en nioårig skolplikt kräver. Redan det åttonde skolåret vållar vanskligheter. Språkundervisningen, yrkesorienteringen och inriktningen mot det framtida praktiska yrkesarbetet kräver en reform av lärarutbildningen. Denna i och för sig svåra frågas lösning kompliceras därav, att de nya kraven på lärarnas utbildning anmäler sig samtidigt med att den stegrade nativiteten ställer helt nya anspråk på lärarutbildningsanstalterna. Man kan befara, framhåller utredningen, att vissa skoldistrikt på landsbygden kommer att få svårigheter att skaffa lärare redan till en sjuårig skola.

Kommissionen, som i särskild skrivelse till Konungen av den 27 maj 1947 riktat uppmärksamheten på den hotande lärarbristen på skolans alla stadier, är högst medveten om de svårigheter, som bristande tillgång på lärare ställer i vägen för en utsträckning av skolpliktstiden. I kapitel 15 ger kommissionen en överblick över dessa problem och framlägger förslag till lösningar.

Den egentliga innebörden av en förlängd skolplikt är utbyggandet av den obligatoriska skolans högstadium. Som skolutredningen påpekar, kräver detta utbyggda högstadium sina egna lärare med speciell utbildning. Skolkommissionen räknar med att enhetsskolans tre sista år får realskolekaraktär och att undervisningen på detta högstadium skall bestridas av lärare med hel eller partiell adjunktskompetens. Detta vill med andra ord säga, att det stegrade behov av lärare, som framkallas av skolpliktstidens förlängning, koncentreras till de akademiskt utbildade realskollärarna. Ehuru

denna lärargrupp frigöres från undervisningen i realskolans lägre klasser (1⁵, 2⁵ och 1⁴), betyder inrättandet av nioåriga för alla obligatoriska skolor i samtliga kommuner ett så starkt ökat behov av realskollärare, att dessas antal måste mer än fördubblas. Huruvida en sådan ökning under en relativt kort tidsperiod är möjlig, beror uppenbarligen dels på universitetens och de av kommissionen föreslagna lärarhögskolornas kapacitet, dels på tillgången på lämpliga kandidater för en lärarutbildning av detta slag. Den förra av dessa svårigheter behandlas i kapitel 9 och synes kunna lösas. Bedömningen av den senare svårigheten är besvärligare. Under alla omständigheter är det givet, att skolpliktstidens utsträckning, vare sig det gäller till åtta eller nio år, måste företagas i den takt lärartillgången medger.

Angeläget i detta sammanhang är emellertid att framhålla, att en relativt obetydlig del av det ökade behovet av realskollärare kommer på det nionde skolårets räkning. Kommissionen räknar med att majoriteten av lärjungarna i nionde klassen kommer att välja yrkeslinjen och få sin huvudsakliga undervisning av det praktiska livets män och kvinnor. De övriga kommer visserligen att kräva undervisning av realskollärare, men därvidlag måste man beakta, att inom motsvarande årsgrupp redan nu många lärjungar åtnjuter sådan undervisning.

Sistnämnda omständighet förtjänar i detta sammanhang att beaktas också ur en annan och lika väsentlig synpunkt. Tillströmningen av elever till realskolan och därmed jämställda skolformer har sedan länge starkt ökat. Denna utveckling fortgår alltjämt. För att erhålla en uppfattning av utvecklingstendensernas styrka just nu och deras betydelse för den blivande skolorganisationen här

kommissionen från skolöverstyrelsens statistiska avdelning införskaffat uppgifter om lärjungeantalet i de högre skolornas nybörjarklasser från och med höstterminen 1931, då 1927 års skolreform var i sina huvuddrag genomförd. Därvid har i skilda grupper sammanförts skolformer med anknytning till folkskolans fjärde respektive sjätte klass.

Inom den förra gruppen faller den femåriga realskolan och de kommunala flickskolornas sjuårslinjer samt motsvarande linjer vid statskontrollerade privata skolor. Kvarstående rester av sexåriga realskolelinjer och åttaåriga flickskolelinjer under periodens första år ha sammanförts med motsvarande klasser av förstnämnda skolformer.

Stegringen i lärjungeantal under perioden är rätt betydande, från 7 937 lärjungar höstterminen 1931 till 10 964 höstterminen 1947.

Om man uttrycker antalet lärjungar i första klassen i procent av årskullen, erhålles en serie tal, som ingalunda är konstanta men som företer den jämna stigning med tiden, som åskådliggöres genom diagrammet fig. 1. Årskullens storlek har därvid satts lika med antalet 11 år tidigare levande födda. Vid en mycket noggrann undersökning borde kvarsittarna ha avskilts och årskullens storlek satts lika med antalet kvarlevande av de 11 år tidigare födda. Kurvans förlopp skulle dock icke ha nämnvärt påverkats därigenom.

Den jämna stegringen från 5,7 procent av årskullen höstterminen 1931 till 12,3 procent höstterminen 1947 är mycket påfallande. Icke ens det andra världskriget med allt vad det inneburit för de enskilda hemmens ekonomi har förmått hejda stegringen. Krigsperioden avtecknar sig i kurvan blott som en obetydlig undervariation; redan år 1944 är lärjungetillströmningen åter normal som

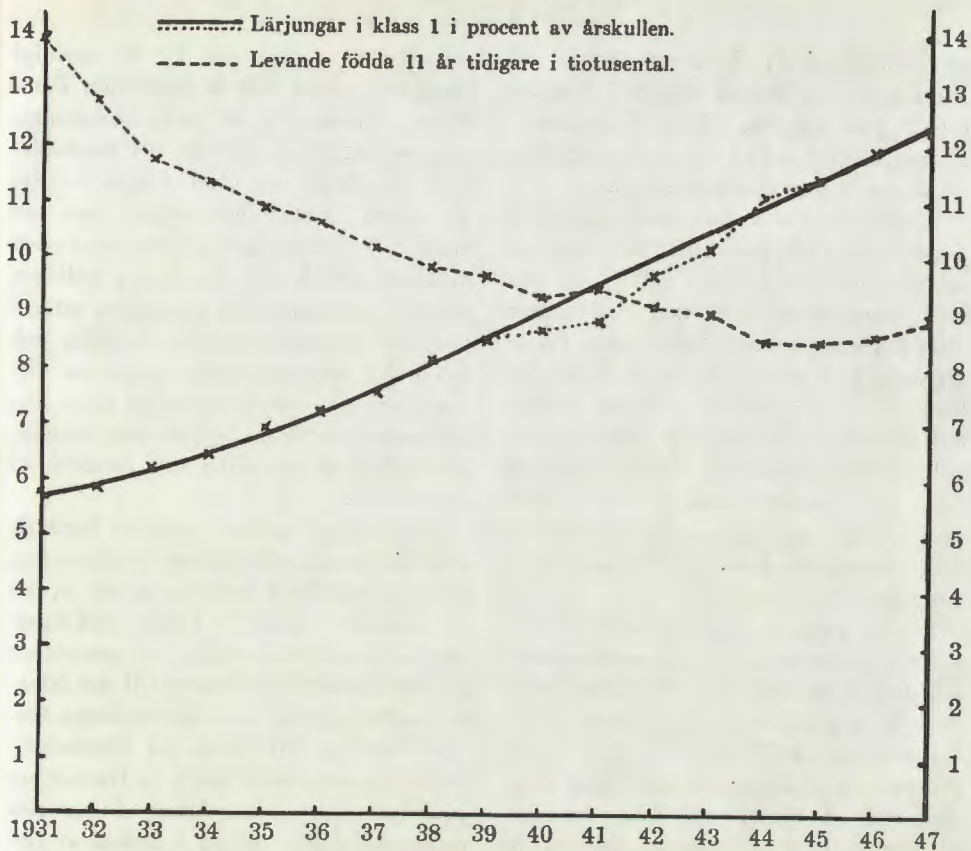


Fig. 1. Lärjungar i klass 1 av skolorformer med anslutning till folkskolans klass 4.

ett tecken på att optimismen om framtiden återvänt. I övrigt bär denna kurva inga spår av konjunkturernas växlingar. Barnens inträde i den högre skolan bestämmes tydligen av mycket djupt liggande sociala faktorer. De yttre förhållanden, som i många enskilda fall naturligtvis är helt avgörande, påverkar överraskande litet den massföreteelse, som avspeglas i den lugnt stigande kurvan.

Till den grupp av högre skolor, som har anknytning till folkskolans sjätte klass, hör den fyraåriga realskolan, de kommunala flickskolornas sexårslinjer, de kommunala mellanskolorna och de allmänna högre folkskolorna. Dit har också förts de praktiska mellanskolorna och vissa klasser av de yrkesbestämda

högre folkskolor, som åren 1933—36 ombildades till praktiska mellanskolor. Lärjungeantalet i första klassen av skolor tillhörande denna grupp har stigit ännu snabbare, från 7 229 höstterminen 1931 till 14 010 höstterminen 1947.

För denna andra grupp har lärjungeantalet ställts i relation till antalet levande födda 13 år tidigare. Man erhåller på så sätt kurvan fig. 2 med en stegring från 6,1 till 16,5 procent av årskullen. Den är oregelbundnare än den förra, men utvecklingstendensen är uppenbarligen densamma, och världskriget avtecknar sig på samma sätt. Därjämte framträder emellertid en störning under åren 1931—34, som saknar motsvarighet i den förra kurvan. Möjligen står mini-

met år 1933 på ett eller annat sätt i samband med den branta toppen i födelse-talen 13 år tidigare. I båda diagrammen är inlagd en streckad kurva, framställande årskullarnas absoluta storlek.

Sammanläggas de procenttal, som åter-gives i de båda kurvorna, får man ett ungefärligt mått på den del av en årskull, som syftar fram mot realexamen eller därmed jämförlig kompetens. På de 16 åren har denna del stigit från omkring 12 till inemot 29 procent av årskullen. Med tanke på dem som bedrivit privatstudier, ofta med stöd av något av de stora korrespondensinstituten, eller som förlagt sina studier till okontrollerade skolor, kan dessa procenttal antagas vara något för låga.

För närvarande stiger tillströmningen till realskolestadiet årligen med ungefär 1,5 procent av årskullen. Om denna stegring hölle i sig under den närmaste tioårsperioden, skulle år 1957 ungefär 44 procent av årskullen övergå från folkskolan till de skolformer, som i det föregående tagits i betraktande. Givetvis är en sådan extrapolering av kurvorna djärv, för att icke säga helt otillåten. Den är blott en tankemöjlighet bland många andra, men den kan på grund av utvecklingsförloppet under de gångna 16 åren icke fränkännas en plats i den allmänna diskussionen.

En utveckling av detta slag skulle uppenbarligen innebära, att vi utan särskilda åtgöranden från statsmakternas sida finge en nio- eller tioårig skola förverkligad för inemot halva befolkningen. Två olägenheter skulle vara förenade med en sådan utveckling. För det första skulle den längre skolutbildningen komma städernas och tätorternas ungdom till godo, medan man på den egentliga landsbygden finge nöja sig med en kortare skolgång och därmed sämre utbildningsmöjligheter. För det andra skulle

den längre skolgången få en ensidigt teoretisk prägel och en måhända ödesdiger felinriktning av vårt utbildningssystem ske. Rimligare är, att samhället i tid tar hand om utvecklingen i syfte att skapa jämställdhet mellan stad och land och balans mellan teoretisk och praktisk utbildning. Detta kan tydligen inte ske på annat sätt än genom att genomföra en minst nioårig skolplikt och inom den nioåriga skolan skapa en differentiering, som är avpassad efter lärjungarnas begåvnings typer och samhällets behov av på olika sätt förutbildad arbetskraft.

Från de synpunkter, som här lagts på frågan om skolpliktstidens förlängning, måste man alltså bedöma saken så, att det nionde skolåret är i hög grad önskvärt och att det är möjligt att genomföra ganska snabbt i anslutning till det åttonde. Fullt utbyggd kan den nioåriga skolan dock inte bli förrän på 1960-talet.

Om kommissionen ändå nu framlägger principförslag om en nioårig obligatorisk enhetsskola, sker det på grundval av följande överväganden.

1950-talet kommer, även om man bortser från den verkan, som ett beslut om en genomgripande skolreform kan få, att bli en uppbyggnadsperiod inom den svenska skolvärlden. Det ökade barnantalet nödvändiggör en forcerad lärarutbildning för skolans samtliga stadier och därmed en utökning och förnygring av lärarkåren utan motstycke i Sveriges tidigare historia. Barnantalets ökning medför samtidigt ett behov av nya skollokaler, som framtvingar ett till sitt omfång mycket stort investeringsprogram i fråga om skolbyggnader och skolutrustning. Vid årtiondets början skall vidare en lokal omorganisation av skolväsendet vara avslutad i samband med den nya kommunindelningen. Skolväsendets lokala organisation och struktur måste därvid

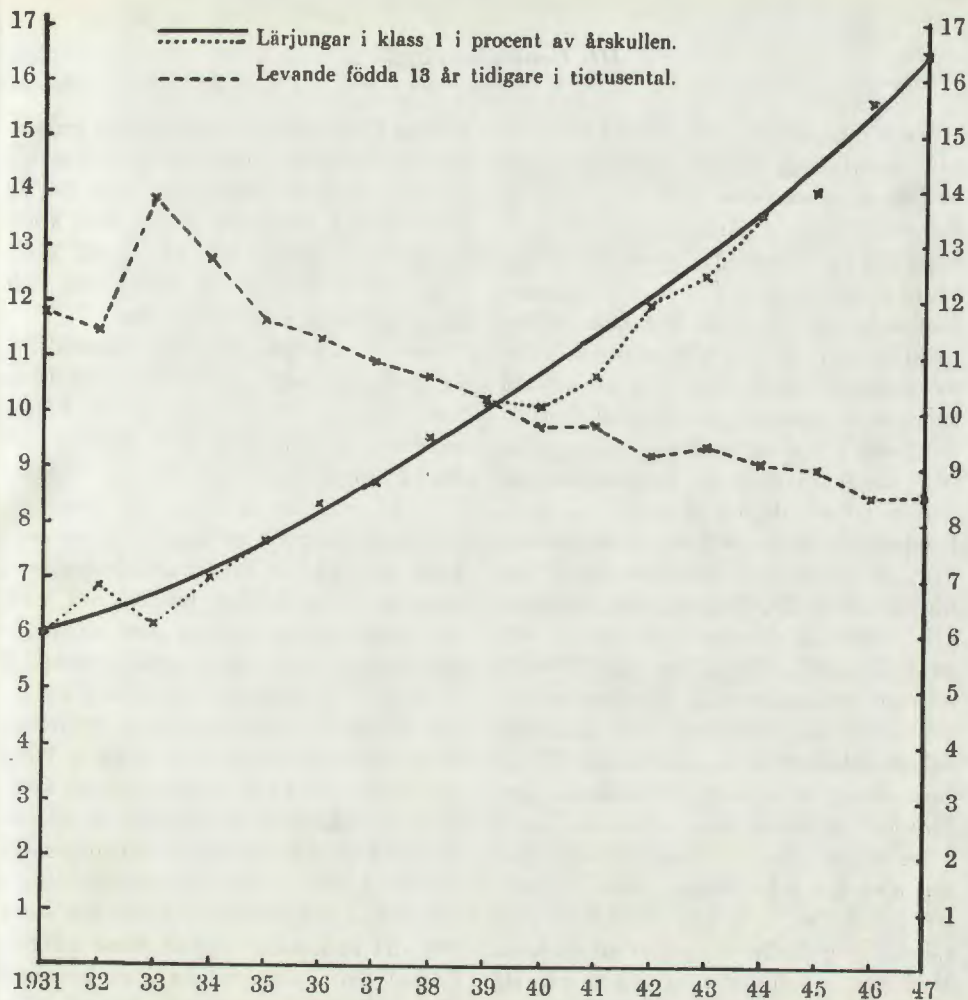


Fig. 2. Lärjungar i klass 1 av skolformer med anknytning till folkskolans klass 6.

bli föremål för en ingående planering. Allt detta — lärarutbildning, skolhusbyggnation, lokal omorganisation — kan rimligen inte ske med hänsyn till skolans verksamhet endast under det närmaste decenniet utan måste ske med sikte på även de följande decenniernas behov. De nyutbildade lärarna kommer dock att verka även under dessa decennier, de nya skolbyggnaderna kommer att användas även då, och den lokala organisationen kommer att i sina grunddrag vara orubbad dessa årtionden igenom. Om man

inte redan nu — före massutbildningen av lärare, före massbyggnationen av skolhus, före den lokala skolorganisationens planering — fastställer riktlinjerna för skolans utveckling, organisatoriskt sett, för de närmaste årtiondena, riskerar man kraftiga felinvesteringar i fråga om lärarutbildning och skolhusbyggen och svårkorrigerade misstag i fråga om den lokala planeringen.

Ett principbeslut om nioårig skolplikt bör alltså fattas redan nu.

III. Centralisering.

I och med att den obligatoriska skolan blir nioårig, får den en studiegång som är lika lång som den som över fyraårig folkskola och femårig realskola leder fram till realexamen. Därmed har förut-sättningarna skapats för ett fullt genom-fört enhetsskolesystem. Det kan varken ur principiell demokratisk synpunkt eller av praktiska skäl vara rimligt att vid sidan av varandra uppehålla två skolfor-mer, som i stor utsträckning måste göras likvärdiga i fråga om undervisningens mål och innehåll och i fråga om lärar-kompetens. Ehuru 1940 års skolutredning inte accepterar en generellt genomförd nioårig skolplikt, föreslår den, att skol-pliktstidens skolformer sammanslås till en enda skola, för vilken den föreslår namnet elementarskola. Skolkommissio-nen delar uppfattningen, att folkskola och realskola bör sammanföras till en enda skola, en nioårig enhetsskola, men föreslår, att denna skola i hela sin längd göres obligatorisk. Förslaget innebär, att den nioåriga enhetsskolan överallt ersät-ter folkskolan och att realskolan som självständig skolform upphör att existera. Man kan också uttrycka saken så, att folkskolan överallt göres nioårig och därmed förses med ett realskolestadium. Det nya i detta förslag (i jämförelse med nuvarande förhållanden) ligger — för-utom i parallellskolesystemets ersättande med enhetsskolesystem, varvid en hori-sontell skiktning i skolstadier motsya-rande vissa åldersstadier förutsättes — framför allt däri, att realskolan blir obligatorisk och att varje svensk pojke eller flicka erhåller en för honom eller henne avpassad studiegång av realskole-karaktär.

En förutsättning härför är, att denna studiegång — normalt sett — kan full-

bordas i hemorten. Enhetsskolans genom-förande innebär alltså, att den nioåriga skolan upprättas i *varje kommun*. Det är framför allt på denna punkt, som kom-missionens förslag till ny svensk skol-organisation betyder en utbyggnad och en ansvällning av skolväsendet.

Som i inledningskapitlet framhållits, är en sådan utbyggnad önskvärd både med hänsyn till behovet av en bättre medborgarfostran och med hänsyn till landsbygdens krav på rättvisa. Hittills har det emellertid betraktats som en utopi att generellt ge landsbygdens ung-dom möjligheter till realskolestudier i hemorten. Att frågan nu kommit i ett nytt läge sammanhänger med kommun-indelningen, som skall vara genomförd 1950. För en nioårig skola av den karak-tär, det är fråga om här, torde erfordras ett befolkningsunderlag av 2 500 à 3 000 människor. Med nuvarande nativitet skul-le detta innebära årsgrupper av elever om 50 à 60 och ett samlat lärjungeantal av 450 à 500. Efter kommunindelnings-reformens genomförande torde det stora flertalet kommuner uppnå dessa siffror. Endast om invånarantalet i en kommun blir avsevärt lägre, torde det bli nöd-vändigt att överföra högstadiets elever till centralskolan i en grannkommun.

En förutsättning för medborgarskolans utbyggande till nioårig är på landsbyg-den en samtidigt företagen *centralisering* av skolväsendet. I sitt betänkande om folkskolan, allmän del, (SOU 1946:11) ägnar skolutredningen det elfte kapitlet åt centraliseringsproblemet. Utredningen betonar, att möjligheterna till centralise-ring varit av största betydelse för utveck-lingen av landsbygdens skolväsen och att en ytterligare centralisering blir önsk-värd, när skolan, såsom utredningen före-

slår, obligatoriskt blir åttaårig. »Icke minst för landsbygden är det av vikt, att en differentierad undervisning i största möjliga utsträckning kan meddelas i folkskolans högsta klasser. Så bör t. ex. skolköksundervisning allmänt införas och yrkesorienterande undervisning samt språkundervisning kunna förekomma. Vi föreslå också, att realskolelinjer skola kunna inrättas även vid landsbygdens folkskolor. Socialpedagogiska anordningar av olika slag, såsom bad, läkarvård, tandvård, barnbispisning o. s. v. böra framdeles i större utsträckning än hittills komma till stånd vid landsbygdens skolor. På många håll blir det icke möjligt att tillgodose alla dessa krav utan en väl planlagd centralisering.» En ledande synpunkt vid centralisering har hittills varit besparingssynpunkten. Utredningen hävdar, att man, med beaktande av besparingssynpunkten, dock bör göra förbättringarna av skolförhållandena på landsbygden till den ledande synpunkten vid centralisering. »Om genom en i olika avseenden lämplig centralisering barnen kunna erbjudas undervisning i skola av högre skolform och i ändamålsenliga lokaler, som bland annat möjliggöra erforderliga socialpedagogiska anordningar, bör ett skoldistrikt kunna räkna med att erhålla statsbidrag till bestridande av kostnaderna för centraliseringen, även om en kostnadsökning, som icke kan betecknas som jämförelsevis ringa, uppstår. I synnerhet finna vi det vara nödvändigt, att skoldistriktet beredas större möjligheter än för närvarande att med statsbidrag anordna partiell centralisering. Om man verkligen vill mera allmänt tillgodose önskemålet om upprätthållandet av bästa möjliga skolformer vid landsbygdens skolor, så är det enligt vår mening i längden icke möjligt att vid beviljandet av statsbidrag till centralisering alltför hårt hålla fast vid att en centra-

lisering i regel skall medföra besparingar för det allmänna.»

Beträffande den nuvarande centraliseringens omfattning inom folkskoleväsendet lämnar skolutredningen följande uppgifter, gällande redovisningsåret 1943—1944. Skolskjutsar hade anordnats inom 927 av rikets dåvarande 2 455 skoldistrikt. Hela antalet skjutsade barn uppgick till 24 201. Medelskjutskostnaden per barn och år var omkring 181 kronor. Inackordering av skolpliktiga barn hade med statsbidrag anordnats inom 364 skoldistrikt. Hela antalet inackorderade barn uppgick till 7 116. Medelkostnaden för inackorderingsbidragen uppgick till omkring 2 kronor per barn och dag.

Vid bedömandet av centraliseringsfrågorna bör enligt utredningen hänsyn tas till »barnantalets storlek, de geografiska förhållandena, befolkningstätheten, kommunikationsmöjligheterna, beskaffenheten av befintliga skollokaler och lärarbostäder, förekomsten av eller bristen på speciallokaler för undervisning bland annat i slöjd, gymnastik och hushållsgöromål ävensom lokaler för sociala föreställningar, såsom barnbispisning, bad och dylikt». Givetvis kommer statsmakternas beslut om skolsystemets framtida uppbyggnad att öva inflytande på centraliseringens omfattning och anordning. Ur det sagda drar utredningen den slutsatsen, att »skolväsendets centralisering icke kan eller bör ske efter samma linjer i alla skoldistrikt».

Vad speciellt centraliseringen av högstadiet beträffar, påpekar utredningen, att det »från olika håll framhållits, att större möjligheter borde beredas skoldistrikt på landsbygden att genom centralisering sammanföra lärjungarna i klass sju till läraravdelningar av A-form eller, där detta ej låter sig göra, till avdelningar av B 1-form». Härom heter det:

Från lärarsammanslutningar inom folkskolan har i olika framställningar anförts, att lärjungarna i sjunde och åttonde klassen från skolor av B-form där så låter sig göra borde sammanföras till centralt belägna orter, där undervisningen för dessa klasser kunde ordnas vid skola av A-form. Härigenom skulle, framhåller man bl. a., möjligheter skapas att ge sjunde respektive sjunde och åttonde klassen en klart utformad karaktär av folkskolans högre avdelning.

Av särskilt intresse i detta sammanhang är också en år 1943 till skolutredningen inkommen framställning från Svenska Landsbygdens Kvinnoförbund. I denna framhålls bl. a., att de mindre landsbygdsskolorna ej böra utökas med en sjunde eller åttonde klass. Lärjungarna i dessa klasser böra i stället hänföras till centraliserad undervisning under särskilda lärare. Man understryker också, att statsbidrag bör utgå till bestridande av kostnaderna för erforderliga skolskjutsar vid denna centraliserings genomförande. Sådant statsbidrag anses böra utgå »oavsett om barnantalet i bottenskolan underskridit det nu stipulerade för erhållande av detta bidrag».

I anledning av väckta motioner uttalade 1945 års riksdag, att det enligt riksdagens mening av pedagogiska skäl vore önskvärt, att en centralisering av den sjunde folkskoleklassen i ökad utsträckning genomfördes. Riksdagen framhöll önskvärdheten av att en översyn av centraliseringsproblemet och därmed sammanhängande frågor komme till stånd och förutsatte, att Kungl. Maj:t komme att vidtaga åtgärder för verkställande av en dylik omprövning.

I betänkande angående yrkesutbildningen i Norrland (SOU 1945: 33) framhåller Norrlandskommittén, att en centralisering av undervisningen i folkskolans sjunde och åttonde klasser bör befrämjas genom att staten påtager sig därav föranledda kostnader efter i huvudsak samma grunder, som gälla vid centralisering av fortsättningsskoleväsendet.

Skolutredningen har vänt sig till statens folkskoleinspektörer med följande fråga: »Äro förhållandena inom Edert inspektionsområde enligt Eder uppfattning sådana, att en centralisering av sjunde (respektive åttonde) klassen mera allmänt kan genomföras?» Svaren ger vid handen, att det övervägande antalet folkskoleinspektörer finner en centralise-

ring av undervisningen för lärjungarna i sjunde och högre klass önskvärd. Organisations- och ekonomiska hinder anses dock på många håll försvåra genomförandet av en sådan centralisering. Åtskilliga inspektörer framhåller, att väsentliga lättnader och betydande fördelar skulle vinnas genom centralisering och att en generell sådan av sjunde klassen skulle åstadkomma, att mycket motstånd mot skolväsendets utveckling skulle bortfalla.

Skolutredningen tar själv ståndpunkt till frågan om sjunde och åttonde klassens centralisering sålunda:

De två högsta klasserna i en 8-årig folkskola komma att i första hand helt ersätta den nuvarande fortsättningsskolan. I likhet med vad som gäller för fortsättningsskolan får den utvidgade folkskolan särskilt i sina högsta klasser till uppgift att meddela en på det praktiska livet inriktad undervisning och befordra de ungas framtida medborgerliga duglighet. För att undervisningen på folkskolans högsta stadium verkligen skall kunna anordnas på ett praktiskt och för samhällets behov och ungdomens utbildning tillfredsställande sätt, böra enligt vår mening lärjungarna åtminstone i sjunde och högre folkskoleklass, så långt detta är möjligt, sammanföras till för varje bygd lämpligt belägna centralskolor med ändamålsenliga lokaler och god utrustning. Vid en centralskola ökas också möjligheterna att anpassa undervisningen efter olika orters och olika elevs önskemål och behov ävensom att anställa lärare, som äro kompetenta att undervisa i särskilda ämnen och ämnesgrupper. Vid en sådan skola kan bl. a. den yrkesvägledande och yrkesorienterande undervisningen anordnas lättare och på ett effektivare sätt än vid en mindre skola av låg skolform.

Vad centralisering i övrigt inom folkskolan beträffar, förordar utredningen en sådan vid lågt och sjunkande barnantal, för undvikande av skolformsförsämring och för möjliggörande av undervisning vid skola av högre skolform. Centraliseringen måste emellertid anpassas efter ortens förhållanden och få olika karaktär i olika trakter. Man bör härvidlag tillse, att lärjungarna i de lägre klasserna om

möjligt får tillgång till en skola i hemmets närhet. »Så böra t. ex. småskolor av b-form bibehållas även med ett barnantal, som understiger 10, därest icke nedgången av barnantalet kan väntas bli bestående.»

Angående centralisering som förutsättning för inrättande av realskolelinjer vid folkskolorna på landsbygden yttrar utredningen:

Den utsträckning, i vilken sådana realskolelinjer komma att kunna anordnas, blir helt beroende av möjligheten att upprätta centralskolor på den egentliga landsbygden. Vid avgörande av frågan om ett centraliseringsområdes storlek liksom vid uppgörande av en centraliseringsplan för ett område bör man alltid framdeles taga under övervägande, huruvida centraliseringen bör ordnas på ett sådant sätt, att även en realskolelinje kan komma till stånd. Vid en centralskola med sådan linje skulle, så länge folkskolan är sjuårig, finnas två frivilliga klasser och, sedan folkskolan obligatoriskt blivit 8-årig, en frivillig klass. En realskolelinje torde endast kunna anordnas vid centralskola, som är så stor, att minst två parallella avdelningar kunna upprättas senast från och med klass 7.

Centraliseringen medför ökade skolkostnader för det allmänna. För budgetåret 1945—1946 anslogs 3.600.000 kronor till skolskjutsar och 2.175.000 till inackordering. Skolutredningen, som anför dessa siffror, beräknar, att det fullständiga utbyggandet av skolan till åttaårig kommer att medföra en stegring av anslagsbehovet till c:a 20 millioner kronor årligen.

De av utredningen framlagda synpunkterna på centraliseringen har vunnit gehör hos riksdagen, och i anledning av beslut vid 1947 års riksdag utfärdades den 30 juni 1947 kunglig kungörelse (346/1947) angående statsbidrag för anordnande av skolskjutsar åt skolpliktiga barn, vari bland annat förordnas, att statsbidrag må utgå, inte endast då genom anordningen med skolskjutsar besparingar i det allmännas utgifter för

skolväsendet uppstår, utan även »då medelst skolskjuts undervisning kan beredas barn i skola av högre form än den, de annars skulle tillhöra, eller eljest förbättring av skolväsendet kan erås», allt under förutsättning, att åtgärderna i övrigt är lämpliga och kostnaderna skäligen.

För budgetåret 1948—1949 beräknas i statsverkspropositionen ett behov av 6 500 000 kronor för skolskjutsar och 2 150 000 kronor för inackordering.

Skolkommissionen delar skolutredningens principiella synpunkter på centraliseringsfrågan. För egen del önskar kommissionen endast tillfoga följande.

Då kommunindelningsreformen genomförts, kommer skoldistriktet att vara betydligt större än nu. Detta ökar centraliseringsmöjligheterna i organisatoriskt avseende. Enligt kommissionens förslag bör varje sådant skoldistrikt ha minst en centralskola, varvid klasserna 7, 8 och 9 bör vara helt centraliserade. Detta sistnämnda är så mycket mer nödvändigt, som denna centralskola inte endast måste utrustas med erforderliga sociala anordningar och med specialsalar för övningsämnen utan också måste förses med de institutioner och de speciallärare, som högstadiets karaktär av realskola kräver. I kapitel 12 framlägger kommissionen sina synpunkter på de byggnads- och utrustningsproblem, som härigenom uppstår.

Kommissionen föreslår alltså en generell centralisering av undervisningen efter klass 6. Emellertid är centralisering även av klasserna 5 och 6 ofta önskvärd och bör komma till stånd i så stor utsträckning som förhållandena gör en sådan lämplig. Då enligt kommissionens förslag undervisning i engelska skall ges från och med klass 5, torde i många fall

centralisering av klasserna 5 och 6 bli nödvändig redan av denna anledning. Det är därvid måhända inte alltid ändamålsenligt, att en sådan centralisering sker enbart till distriktets centralskola. I stora distrikt kan det tänkas, att femte och sjätte klassens lärjungar från en viss skola överflyttas till en närbelägen för åstadkommandet av bättre skolform och att de först efter sjätte klassen överförs till centralskolan.

Fullständig centralisering, d. v. s. centralisering även av lågstadiet, bör enligt kommissionens mening så långt som möjligt undvikas. De mindre barnen bör få stanna i sin hemmiljö och ha skolan i hemmets närhet upp till 11-årsåldern, och de kulturhärदार, som även aldrig så små skolor utgör, bör inte berövas bygderna, i den mån det går att undvika och lärarkrafter är möjliga att anskaffa. Dessa bygdeskolor blir alltså enligt kommissionens förslag i allmänhet fyraåriga men kan också, där avstånd och lärjungetillgång samt tillgång på lärare i engelska gör sådant ändamålsenligt, vara sexåriga. Också tvååriga bygdeskolor kan på sina håll fylla en uppgift. Vid a-form torde också treåriga bygdeskolor ställa sig lämpliga.

De mindre barnen har överhuvud svårare att anpassa sig efter livet i en stor skola än de äldre. Även ur denna synpunkt är det angeläget att söka bevara bygdeskolorna. Men sak samma gäller i tätorter och städer. Skolkommissionen vill därför rekommendera den lösningen, att småskolan, där så ske kan, avskiljs till en särskild skolenhet och alltså inte ens i tätorten förenas med centralskolan. Till den särskilda småskolebyggnad, som alltså är önskvärd, bör vid a-form de tre första klasserna, vid b-form de fyra första klasserna hänvisas.

En centralskola i ett landsbygdsdistrikt skulle alltså komma att omfatta ett högstadium (klasserna 7—9), avsett för kommunens samtliga lärjungar i dessa klasser, samt ett mellanstadium (klasserna 4—6), där klasserna 5 och 6 har ett relativt stort lärjungeantal och klass 4 ett relativt litet sådant. En sådan centralskola bör emellertid inte få svälla ut till oformlighet. I kapitlet »Samorganisation av skolpliktstidens skolformer» i sitt betänkande nr IV:1 (SOU 1945:60) hävdar skolutredningen, att ett lärjungeantal av 600 är det högsta, som bör förekomma vid ett och samma läroverk. Någon motsvarande siffra för folkskolan anges inte. Då en centralskolas lärjungeuppsättning har en vida lägre genomsnittsålder än ett läroverks, torde lärjungeantalet böra maximeras till 350 à 400. Större skoldistrikt måste därför i allmänhet räkna med nödvändigheten att upprätta flera centralskolor. Därvid torde det ofta komma att visa sig ändamålsenligt, att undervisningen i nionde klassen specialiseras, så att den för denna klass avsedda gymnasielinjen förekommer endast vid en av kommunens skolor. Också yrkeslinjen i denna klass kan lämpligen få olika karaktär vid de olika skolorna inom kommunen.

I detta sammanhang bör påpekas, att enligt kommissionens i inledningskapitlet motiverade uppfattning de lokala skolmyndigheterna i stor utsträckning själva bör få ha avgörandet, då det gäller att organisatoriskt ordna det egna distriktets skolväsen. I skoldistrikt med större invånarantal erbjuder sig därvid många olika vägar, och generella anvisningar bör härvidlag inte ges. Intressanta problem erbjuder därvid samordnandet av den nioåriga skolan med angränsande skolformer: förskola, yrkesskolor, gym-

nasium, flickskola. En sådan samordning kan ha organisatorisk karaktär, som då ett litet gymnasium måste anknyta till realskolan; gemensam byggnad för olika

skolformer kan ofta visa sig nödvändig. Till frågan om skolhusbyggnadernas disponering återkommer kommissionen i kapitel 12.

IV. Differentiering.

I och med den nioåriga enhetsskolans tillkomst måste det gamla problemet om differentiering av lärjungarna på olika linjer eller studievägar tagas upp från nya utgångspunkter. Att en differentiering inom skolpliktstidens skolväsen skall äga rum, har traditionellt ansetts självfallet. Parallella skolyper har existerat, så länge vi haft en allmän skolgång. Även i diskussionen har denna inställning gjort sig gällande och lett till att man diskuterat inte om differentiering behövdes utan endast när den skulle sätta in.

Detta må ingalunda förvåna, då traditionen ju ärvts obruten från en tid, då endast läroverk förekom. Dessas rekrytering var det helt dominerande problemet. Deras traditionslinje var fast. Folkskolan kom till som en företeelse vid sidan om de redan bestående läroverken. Att för folkskolans skull omgestalta läroverken var det inte tal om. Folkskolan och läroverket hade så helt olika bildningsmål, att någon gemenskap inte ens blev påtänkt.

Först 1894 ordnades en organisk övergång mellan folkskola och högre skola, varvid anknytningen skedde efter folkskolans tredje klass. En förändring häri skedde sedan inte förrän 1927, då folkskolans fjärde klass lades till grund för en femårig realskolelinje och folkskolans sjätte klass för en fyraårig realskolelinje. Med utgångspunkt från denna s. k. dubbla anknytning har sedan diskussionen förts vidare. 1940 års skolutredning har ägnat ett helt betänkande, nr II (Sam-

bandet mellan folkskola och högre skola, SOU 1944:21) åt denna anknytningsfråga. En majoritetsgrupp förordar den nuvarande dubbla anknytningen, efter fjärde och efter sjätte klassen, en minoritetsgrupp förordar enkel anknytning, d. v. s. övergång först efter sjätte klassen. Betänkandet innehåller bland annat en ingående jämförelse av studieresultaten vid nioårig skolgång fram till realexamen (fyra års folkskola plus fem års realskola) och vid en tioårig skolgång (sex års folkskola plus fyra års realskola). Ett referat av den vidlyftiga argumenteringen kan här inte komma i fråga, helst som diskussionen i nämnda betänkande ter sig som i någon mån föråldrad, sedan utredningen på ett senare stadium accepterat enhetsskoletanken och därmed i princip uppgivit tanken på en tioårig skolgång fram till realexamen.

Till frågan om differentieringens utformning återkommer emellertid utredningen i sitt betänkande nr IV:1 (Skolpliktstidens skolformer, 1. Allmän organisationsplan, SOU 1945:60), där sjätte kapitlet ägnats denna fråga. Utredningens båda grupper har enats om att avvisa den bland annat av styrelsen för Sveriges folkskolläraryrkeförbund förordade treåriga realskolan, byggande på sexårig odifferentierad, icke språkläsnande grundskola. En sådan realskola skulle inte kunna leda fram till ett med den nuvarande realskolans likvärdigt resultat. I övrigt gör sig emellertid den gamla motsättningen

på nytt gällande. Argumenteringen har dock påverkats av enhetsskoleidén.

Majoritetsgruppen hävdar inledningsvis, att varje skolreform måste ha till syfte att höja vårt folks allmänna kulturstandard. Detta huvudsyfte tjänas av den föreslagna förlängningen av skolplikts-tiden och av de delvis redan genomförda åtgärderna för vidgade möjligheter till högre utbildning. Men de linjer, som är avsedda att föra till denna högre utbildning, får inte försvagas. »Särskilt bör framhållas nödvändigheten av en stark ställning för undervisningen i främmande språk å dessa linjer, bland vilkas lärjungar befinner sig huvudparten av den ungdom, som i framtiden skall komma att bekläda de ledande posterna inom svenskt kulturliv». Vidare framhäves önskemålen, att studietiden inte förlänges, att bildningsmålet inte sänkes och att olämplig forcering av studierna i de högre klasserna undviks. Om dessa villkor skall uppfyllas, kan differentieringen inte uppskjutas längre än till efter fjärde klassen. Uppskjutes den längre, måste studiegången fram till realexamen göras tioårig. I femte klassen, det vill säga den femåriga realskolans första klass, måste studiet av det första främmande språket påbörjas. Det är främst med hänsyn till språkundervisningen, som den tidigare differentieringen är nödvändig.

Majoritetsgruppen går därefter in på vissa mera allmänna frågor rörande lämpligheten av differentiering i 11-års-åldern.

Mot denna tidpunkt för differentieringen har anförts, dels att den vore ur social synpunkt otjänlig, dels att tidpunkten vore ur utvecklingspsykologisk synpunkt olämplig, dels att differentieringen skulle innebära ett val mellan teoretisk och praktisk utbildning, som borde uppskjutas till efter sjätte skolåret, dels att den tidigare differentieringen skulle medföra ökad tillströmning till de teoretiska studiebanorna, dels att den icke kunde i större utsträckning anordnas i landsbygdens skolor, dels slutligen

att de olägenheter för arbetet i folkskolam, som den dubbla anknytningen nu medförde, alltså skulle göra sig gällande.

Vad den *sociala* synpunkten beträffar, påpekas, att den gamla skillnaden i socialt avseende mellan realskola och folkskola minskats genom den ökade tillströmningen till realskolan, att denna skillnad ytterligare minskar genom att de båda skolformerna blir linjer inom en och samma enhetsskola och genom att stipendieväsendet gör ett urval utan hänsyn till föräldrarnas sociala och ekonomiska villkor möjligt.

Om även i framtiden en social skillnad mellan de båda linjernas lärjungeklientel skulle komma att bestå, så har detta sin förklaring däri, att den linje, som motsvarar den nuvarande folkskolans högre klasser, kommer att i stor utsträckning befolkas av lärjungar, som i framtiden komma att tillhöra de kroppsarbetande klasserna. Men då differentieringen i varje fall icke kan uppskjutas till efter det åttonde skolåret, blir detta förhållande i princip detsamma, vare sig differentieringen inträder efter det fjärde eller efter det sjätte skolåret.

I fråga om den *utvecklingspsykologiska* synpunkten på tidpunkten för differentieringen hänvisar majoritetsgruppen till uttalanden av de fyra universitetsrepresentanterna för den pedagogisk-psykologiska vetenskapen samt till ett yttrande av sektionsschefen Neymark, av vilka tre professorer — Anderberg, Katz och Landquist — förordar tidig differentiering, professor Elmgren anser psykologiska skäl tala för en något senare differentiering men rekommenderar en sådan endast under vissa förutsättningar och Neymark anser tidig eller sen differentiering vara likgiltig ur begåvningsbedömningens synpunkt, när det gäller utpräglade studiebegåvningar, men rekommenderar sen differentiering, när det är fråga om mindre utpräglade studiebegåvningar.

Valet av yrkesutbildning bör, enligt majoritetsgruppen, som bland annat hänvisar till Neymarks utredning, ske först mot slutet av pubertetstiden. Valet av studielinje efter fjärde klassen anses emellertid inte innebära något yrkesval. »Uppskjutandet av differentieringen till tidpunkten efter sjätte folkskoleklassen innebär en kompromiss, som avser att nå två syften men i själva verket förfelar båda. Vill man vänta med differentieringen, tills de särskilda anlagen börja att mer tydligt framträda, så måste man vänta ända till åttonde skolåret eller än längre. Vill man åter differentiera efter allmänbegåvningen för att bereda dem, som kunna gå snabbare fram, en efter deras kapacitet avpassad lärogång, måste man låta differentieringen inträda redan med femte klassen, eljest försenas de intellektuellt bättre utrustade i sin utveckling, och dyrbar tid går förlorad.»

Farhågan, att den tidigare differentieringen skulle medföra *ökad tillströmning till de teoretiska studiebanorna* avvisas. »Ingenting tyder på att under i övrigt lika förhållanden dragningen till teoretiska studier skulle vara mindre stark efter sjätte folkskoleklassen än efter den fjärde.» Tvärtom kan man befara, att den teoretiska utbildningen kommer att te sig mera lockande, ju kortare den göres.

Att den tidigare differentieringen inte lika lätt kan ordnas i *landsbygdens skolor* som i tätorternas, erkännes. På de flesta håll torde dock de organisatoriska svårigheterna kunna övervinnas, om lokalt intresse för saken finns.

De *olägenheter av upprepade klassupplösningar*, som den dubbla anknytningen medför, anses inte vara betydande och torde enligt majoritetsgruppens uppfattning inte behöva besvära, om enhetsskoleorganisationen genomföres, då skälen för att uppskjuta valet till efter sjätte

klassen till stor del kommer att bortfalla. Om realskolan får samma skolsociala fördelar som folkskolan, bortfaller de ekonomiska skälen, och »genom anordningen med differentierad undervisning i klasserna 5 och 6 erhålla lärjungarna möjlighet att på den kortare vägen nå fram till realskolans mål men behöva icke träffa ett avgörande val av studieväg förrän efter sjätte skolåret.» Vill man minska antalet klassupplösningar, ligger det för övrigt närmast till hands att göra de fyra första skolåren till ett enhetligt stadium utan lärarbyte.

Majoritetsgruppen hänvisar vidare till att linjedifferentiering i 11-årsåldern för närvarande sker bland annat i England, Irland, Frankrike, Italien, Tyskland och Österrike, i regel också i Danmark och Finland. Speciellt hänvisas till den nya engelska skolreformen.

Sammanfattningsvis förklarar majoritetsgruppen:

För vår del anse vi en nioårig studietid till realexamen kräva ett verkligt urval av elever och en verklig differentiering av studiegången under minst fem år. Av de framlagda förslagen till kurs- och timplaner samt av gjorda erfarenheter framgår tydligt, att eljest en sänkning av det uppställda bildningsmålet är oundviklig och därmed en sänkning av den icke alltför höga kulturella nivån i vårt land. Därtill kommer, att många elever skulle nödgas ytterligare komplettera sina kunskaper efter realexamen för att nå behörighet och nödig förutbildning för sina åsyftade levnadsbanor.

Det är sålunda enligt vår mening nödvändigt, att examenslinjen redan från femte klassen arbetar med ett lärjungematerial, som är utvalt med hänsyn till studieförutsättningar och studiemål, och med arbetsmetoder, som äro ägnade att låta dem nå det åsyftade målet.

I fråga om differentieringens omfattning och praktiska utformning har majoriteten delat sig i tvenne grupper.

Ledamöterna Karin Cardell och Jonzon anser, att differentieringen i klasserna 5 och 6 endast behöver omfatta det första främmande språket, engelska. De språk-

läsande sammanföres till särskilda avdelningar, om så låter sig göra. I annat fall undervisas samtliga lärjungar gemensamt utom i det främmande språket. De språkläsande lärjungarna befrias från viss annan undervisning. Från och med sjunde året genomföres fullständig differentiering. Här sätter engelskundervisning in för de övriga lärjungarna.

Något egentligt linjeval efter femte klassen blir det på detta sätt inte fråga om. Den ifrågasatta anordningen medger tvärtom lärjungarna möjlighet att hålla valet öppet ett par år, och den krävande språkundervisningen kan bli vägledande för det definitiva linjevalet.

Någon försämring av den nioåriga skolans studieresultat behöver inte befaras av denna begränsning av differentieringen till engelska:

Anordnas undervisningen för examenslinjernas lärjungar på av oss föreslaget sätt, så kommer för dessa lärjungar intet läroämne i klasserna 5—9 att erhålla ett lägre sammanlagt veckotimtal än i motsvarande klasser av den 5-åriga realskolan enligt det för denna skolförhållanden föreslagna timplansförslaget B. Kursplanerna för den 5-åriga realskolans två lägsta klasser kunna enligt vår uppfattning — såsom vi också i annat sammanhang framhållit — bringas att helt sammanfalla med de utarbetade kursplanerna för folkskolans femte och sjätte klasser utan att detta skulle medföra någon sänkning av realskolans bildningsmål. Under sådana förhållanden bör ingen tvekan kunna råda därom, att de språkläsande lärjungarna, som i särskilda avdelningar genomgå folkskolans femte och sjätte klasser och därefter fortsätta genom de tre åren till realexamen, kunna till fullo inhämta den femåriga realskolans kunskapsmått. I de fall åter, då de språkläsande lärjungarna komma att undervisas tillsammans med övriga lärjungar i alla ämnen utom språket, kan undervisningens resultat i klasserna 5 och 6 i viss mån bli lidande genom den återhållande verkan, som de mindre studiebegävrade lärjungarnas närvaro i klassen kan utöva. Detta fördröjande inflytande behöver emellertid icke bli alltför kännbart, då det gäller ämnen, vilka lärjungarna redan under de föregående åren läst. Möjligheten att individualisera under-

visningen och därigenom föra de mera studiebegävrade lärjungarna fram till säkrare kunskapsresultat är uppenbarligen större i fråga om ämnen, i vilka de ha inhämtat grundläggande kunskaper, än i ämnen, där en nybörjarkurs skall genomgå. Då därtill kommer, att olägenheter ur undervisningens synpunkt av klassens bristande homogenitet skulle komma att göra sig gällande endast under de två första och minst krävande åren av en 5-årig studiegång, torde man icke behöva räkna med att de lärjungar, som under dessa förhållanden erhålla sin begynnande realskoleundervisning, skola i det hela ha en svagare ställning, då de stå inför examensmålet.

De båda ledamöterna betonar, att om »differentieringen skulle utsträckas till flera ämnen, så skulle detta delvis giva deltagandet i den differentierade undervisningen en mera framträdande karaktär av ett linjeval, som komme att företagas på ett alltför tidigt åldersstadium, dels i hög grad komplicera och försvåra undervisningens anordning särskilt i landsbygdens mindre skolor».

De övriga ledamöter, som tillhör majoritetsgruppen, förordar en mera omfattande differentiering av femte och sjätte folkskoleklassen med hänsyn till de lärjungar, som därefter skall genomgå realskolans tre sista klasser. De påminner om att de medverkat till en parallellisering av kursramen för de olika ämnena. Detta innebär emellertid inte, att man i en odifferentierad folkskoleklass kan hinna lika mycket som i motsvarande klass i realskolan. »Den med vetenskapligt utbildade ämneslärare och valt elevmaterial arbetande realskolan hinner under ifrågasvarande två skolår vida mer än folkskolan.»

Det är sålunda tack vare den jämna fördelningen av realskolans hela kursinnehåll på fem år och tack vare elevmaterialets bättre beskaffenhet och facklärarsystemet, vilka göra det möjligt att under de båda första av dessa år bibringa ett fyligare kunskapsinnehåll än vad som genomgås i motsvarande folkskoleklasser, som den nioåriga studiegången kan leda till samma studiemål som den tioåriga genom sex-

årig grundskola och fyraårig realskola. En utjämning mellan realskola och folkskola i fråga om innehållet i de två årskurserna skulle, då folkskolan varken kan eller bör antaga realskolans arbetstakt, tvinga realskolan att arbeta i folkskolans takt. Detta skulle få till följd, att kunskapsstoff, som annars genomgås i den 5-åriga realskolans första och andra klass och som ligger till grund för den följande undervisningen, antingen finge skjutas upp till de tre följande skolåren, vilket skulle föranleda en oförsvarlig arbetsbelastning under dessa år, eller också uteslutas ur realskolekursen, i vilket fall en motsvarande sänkning inträdde i den bildningsstandard, som realexamen representerar.

Följaktligen måste differentieringen i femte och sjätte folkskoleklassen få en sådan omfattning, att kurserna i de till det högre målet syftande avdelningarna motsvarar det kursinnehåll, som avsetts för den femåriga realskolans båda lägsta klasser. Det sagda exemplifieras genom jämförelse mellan realskolans utförligare och folkskolans mindre utförliga läroböcker. Fordringarna på fasta kunskaper är större i realskolan, och man behöver där inte ägna så mycken tid åt uppövan- det av elementära kunskaper, t. ex. i innanläsning. Mer eller mindre berörs samtliga ämnen av denna skillnad i studiernas omfattning och kunskapernas kvalitet.

Den differentiering, som alltså blir nödvändig, bör helst ha formen av klassdifferentiering men måste i mindre skolor få formen av gruppdifferentiering varvid den teoretiska linjens lärjungar undervisas gemensamt med övriga lärjungar utom i engelska och delvis i modersmålet. »För undervisningen i andra ämnen bli därvid vissa förstärkningsanordningar erforderliga, och läraren behöver minst ett par extra timmar för särskild handledning och kontroll av ifrågavarande lärjungar.» I mycket små skolor blir enskild handledning enda utvägen.

En förutsättning för differentiering inom folkskolans ram är en förstärkning av folkskolläraernas utbildning samt adjunktskompetens för de lärare, som skall handha språkundervisningen. —

Gentemot skolutredningens majoritet hävdar minoriteten, att en differentiering efter fjärde klassen skulle vara olycklig och att det är orimligt att införa två slags undervisning i engelska inom folkskolan. Minoriteten förordar en skolorganisation med sexårig bottenskola och treårig realskola, varvid engelska införes i sjätte klassen. Vid sidan av den treåriga realskolan tänkes den fyraåriga bibehållen tills vidare med hänsyn till lärjungar från skolor utan språkundervisning.

Genom hänvisning till modern psykologisk litteratur påvisar minoriteten, att den *psykologiska vetenskapen* är oense om rätta tidpunkten för differentiering. 11-årsåldern är ingen gräns mellan två markerade utvecklingsskeden. Med hänvisning till skolorganisationen i andra länder kommer minoriteten till ett resultat, som är motsatt majoritetens: tendensen går mot senare differentiering. »Ett skolsystem med 4-årig grundskola representeras numera framför allt av Tyskland och Österrike.»

En för tidig differentiering, som ingenting har med yrkesval att göra, måste leda till ett överbetonande av de teoretiska studierna och en social undervärdering av de praktiska levnadsbanorna. Just nu är en förstärkning av den praktiska utbildningen den ojämförligt viktigaste uppgiften.

Att *begåvningarna tillvaratas* är en nationell uppgift. Men det torde vara obestriddigt, att man i diskussionen härom oftast har i tankarna endast en form av begåvning, nämligen den teoretiska. Man gör sig enligt vår uppfattning skyldig till en felbedömning, då det framställs såsom rent av den angelägnaste uppgiften vid skolsystemets uppbyggnad, att de

teoretiska begåvningarna så snart som möjligt befrias från arbetsgemenskapen i grundskolan. Man kan så mycket mindre uppbygga skolorganisationen från en sådan utgångspunkt, som realskolan varken är eller bör vara avsedd endast för en elit av teoretiskt begåvade lärjungar.

Liksom majoriteten hänvisar minoriteten till Neymarks utredning. Tidig differentiering är möjlig endast då det gäller de få »särskilt studie- (eller allmän-) begåvade», som bara utgör några få procent i en årskull. För övriga är valsituationen gynnsammare i sjätte än i fjärde klassen. Minoriteten hävdar, att en tidig differentiering kan väntas »leda till en stark ström av lärjungar till examenslinjerna och därigenom komma att utgöra ett hinder för rekryteringen av den till yrkesskolor och arbetslivet förande examensfria linjen. Det är emellertid av stor vikt, att lärjungar med god allmänbegåvning ledas över även till de examensfria linjerna och därmed till de yrkesskolor och arbetsområden, för vilka dessa linjers utbildning är avsedd.»

Minoriteten åberopar vidare *ekonomiska* skäl och hänvisar till det *sociala* värdet av att hålla barnen samman under det egentliga barndomsskedet, då deras anlag och intressen ännu inte tydligt kan urskiljas. Vidare bemötes uppfattningen, att ett sådant sammanhållande av barnen skulle lägga hinder i vägen för att ge begåvningarna tillräcklig sysselsättning. »Vi ha i annat sammanhang närmare redogjort för de anordningar, som i folkskolan vidtagits för att lärjungar med olika läggning och arbetsförmåga skola kunna gå fram i olika takt i enlighet med sina förutsättningar. Här må endast ytterligare framhållas, att skolutredningen föreslagit, att *tidigt utvecklade barn* i större utsträckning än hittills skola kunna börja skolan i 6-årsåldern. De tidigare skolmogna lärjungarna komma därigenom att alltifrån början få anspänna

sina krafter i skolarbetet i tävlan med kamrater på samma utvecklingsnivå. — — — Inga farhågor torde då behöva hysas för att här ifrågavarande lärjungar skulle i jämförelse med sina klasskamrater få otillräcklig sysselsättning i en sexårig grundskola.»

Minoriteten, som förordar treårig realskola, framhåller, att den sålunda föreslagna skolgången omfattar samma antal skolår som den nuvarande organisationens kortaste väg till realexamen. Det sammanlagda veckotimtalet är i stort sett överensstämmande med dennas. I samband härmed göres en jämförelse mellan undervisningen i folkskolans femte och sjätte klasser och realskolans lågstadium:

Vi vilja erinra om att lärjungarna under femte och sjätte skolåren äro i den ålder, att det blott kan bli fråga om en elementär undervisning. Ej sällan framhålles det, att realskolan särskilt på här ifrågavarande ålderstadium ställer *alltför stora krav* i fråga om minnes- och detaljkunskaper och att dess arbetsresultat uppnås genom mindre lämpliga arbetsmetoder. Undervisningen anses ligga på ett alltför högt plan, kräva en för stor arbetsbörda och genom sin alltför starka forcering undanskymma skolans fostrande uppgift. Även läroinnehållets och läroböckernas bristande anpassning efter lärjungarnas utveckling har blivit föremål för kritik. — — — — Det kan icke vara till gagn för lärjungarnas harmoniska utveckling, att examenstrycket får göra sig gällande på ett så tidigt ålderstadium som 10—12-årsåldern, bryta barnets naturliga arbetsglädje och kasta sin skugga redan över dess tidiga skolår. Det synes oss otvivelaktigt, att användandet av specialutbildade facklärare på detta stadium i sin mån bidrager till en alltför stark skärpning av kunskapskravet på bekostnad av andra för barnets utveckling betydelsefulla faktorer. En klasslärare, som undervisar i flertalet ämnen, har större möjligheter än ämnesläraren att samordna undervisningen och mot varandra avväga kunskapsfordringarna i de olika läroämnena. Han kan därför åstadkomma en bättre arbetskonomi och låta undervisningen fortgå i en lugnare, för lärjungarna mindre pressande arbetstakt. Det är emellertid ej blott ur undervisningens synpunkt utan även med hänsyn till skolans uppfostrande och socialvårdande upp-

gift som klassläraresystemet enligt vår mening är att föredraga under de sex första skolåren. I Betänkande II sid. 230—232 ha vi närmare utvecklat dessa synpunkter.

Minoriteten hänvisar ytterligare till den allmänna förbättring av folkskolans arbetsvillkor, som under lång tid pågått, och till det faktum, att folkskolans lärjungeklientel numera ej är ogallrat i tidigare bemärkelse. Barn med större svårigheter att följa undervisningen kan hänvisas till hjälpklasser eller annan hjälpundervisning. Särskilt i de större städerna finns specialklasser av olika slag.

Den fyraåriga och den femåriga realskolan har i stort sett gemensamma kurser i de tre högsta klasserna. »Med en sådan kursfördelning kan den 4-åriga realskolans lägsta klass icke erhålla något självständigt kursinnehåll utom i engelska för sådana lärjungar, som icke läst detta ämne under folkskoletiden. I övriga ämnen måste det bli *omläsning av samma kursmoment*, som redan genomgått i folkskolans femte och sjätte klasser. Under sådana förhållanden torde första klassen av den fyraåriga realskolan — efter hand som undervisning i engelska införes i folkskolan — kunna indragas, utan att det kunskapsinnehåll, som denna skola hittills kunnat giva, i väsentligt avseende förändras eller minskas.»

Minoriteten kritiserar slutligen planen på att införa två slags språkundervisning i folkskolan (femårig resp. tvåårig kurs i engelska) samt påpekar fördelen med en så enkel och överskådlig skolorganisation som möjligt.

Frågan om differentieringen av lärjungarna i skolpliktstidens skola kommer i ett nytt läge i och med det förslag till en genomförd enhetsskola, som *skolkommissionen* framlägger. Man kan inte längre nöja sig med problemställningen:

skall linjeuppdelning ske efter klass 4 eller efter klass 6? Man tvingas att ta upp hela frågan om linjeuppdelningens struktur och ändamål från helt nya och mer omfattande synpunkter. Kommissionen återkommer nedan till själva den principiella huvudfrågan.

Den diskussion mellan de båda huvudgrupperna inom 1940 års skolutredning, som ovan refererats och som utgår från ett inom den svenska skoldiskussionen livligt uppmärksammat problemläge, berör huvudsakligen de blivande gymnasieelevernas undervisning på det skolstadium, som markeras av klasserna 5 och 6 (1^b resp. 2^b). Utredningsmajoriteten, som förordar tidig differentiering, understryker, att det här gäller »huvudparten av den ungdom, som i framtiden skall komma att bekläda de ledande posterna inom svenskt kulturliv». Till förmån för en tidig linjedelning framför utredningsmajoriteten en rad skilda argument. Huvudargumentet är emellertid de nämnda elevernas behov av en förstklassig språkundervisning redan från femte klassen.

Skolkommissionens förslag till ny skolorganisation innebär bl. a., att ämnet engelska införes i den nioåriga skolans femte klass och att undervisningen i detta ämne bestrides av akademiskt utbildade ämneslärare eller av klasslärare, som i ämnet erhållit akademisk utbildning. Undervisningen i engelska får därigenom i enhetsskolan samma ställning som i den femåriga realskolan, om man i detta sammanhang bortser från differentieringsproblemet.

Vad detta sistnämnda problem beträffar, anser utredningsmajoriteten, att en tidig linjedelning är nödvändig för att tillgodose främst de blivande gymnasieelevernas behov av en särskilt för dem avpassad språkundervisning. Av skäl, som redovisas nedan, kan skolkommissionen inte acceptera en linjedelning på

detta tidiga stadiet. Kommissionen delar emellertid uppfattningen, att språkundervisningen redan från början bör kunna differentieras. Det kan ske utan linjeuppdelning.

Den psykologiska forskningen har bekräftande språkbegåvningen kunnat visa, att denna förete en struktur av mycket komplicerad beskaffenhet. Den språkliga begåvningen — liksom den matematiska — motsvaras av gruppfaktorer, som i motsats till andra sådana tydligt ligger inom den allmänna intelligenssfären. Med andra ord: utpräglad språkbegåvning torde knappast förekomma annat än hos intellektuellt allmänt välbegåvade individer. Under alla förhållanden måste vi räkna med att en viss miniminivå av allmän intelligens erfordras för att en individ överhuvud skall vara språkbegåvad. Den specifika språkliga begåvningsriktningen är dock därjämte betingad av olika slags gruppfaktorer. Det har bl. a. kunnat visas, att vissa av dessa faktorer, t. ex. de som har med muntlig framställningskonst att göra, imitativ språktalang, förmågan att snabbt finna ord och att åstadkomma språkliga associationer av mera ytlig art, har ett mycket lösare samband med allmän intelligens än andra. Sådana språkfaktorer däremot, som gäller språkets finare nyanser, uppfattning av betydelseskilnader och förståelse i vidare mening av innehållet i läst text är ytterligt starkt bundna till den allmänna intelligensen.

Särskilt intelligensmättade är givetvis de språkfaktorer, som gäller det språkliga regelmedvetandet. Den grammatiskt inriktade språkundervisningen, som så starkt dominerat i vår skola, led av det pedagogiska felet att ställa alltför stora krav på nybörjarnas allmänna intellektuella förutsättningar. I och med att tyska ersatts av engelska som första främmande språk i våra skolor, har de pedagogiska

möjligheterna att lägga språkundervisningen på ett för barn mera fattbart sätt väsentligt ökat. Tonvikten kan nu läggas på läsning av enkel text, på imitativa språkövningar, talövningar och andra med den s. k. direktmetoden förknippade, mera konkreta, levande och för barn mer intressanta arbetssätt.

Som av föregående kapitel framgått har skolkommissionen på andra vägar (med utgångspunkt från det behov av språkkunskaper, som föreligger såväl för vetenskapliga studier som för yrkes-, organisations- och bildningsliv) påvisat behovet av en ny målsättning för språkundervisningen. Huvudvikten lägges vid förmågan att läsa det främmande språket, att förstå en muntlig framställning och att själv delta i samtal. Tidigare har förmågan att vid översättning från svenska till det främmande språket tillämpa grammatikens regler varit utslagsgivande för framgångsrika språkstudier i skolan. Denna förmåga torde i stort sett sammanfalla med studiebegåvning i övrigt, och på så vis kunde en differentiering efter studiebegåvning helt komma språkundervisningen till godo, liksom denna i sin tur blev ett differentieringsinstrument. Med den nya målsättningen ligger saken något annorlunda till. Förmågan att läsa och delta i samtal på ett främmande språk har inte samma intima samband med den allmänna studiebegåvningen som förmågan att utföra en korrekt skriftlig översättning har. Så länge det gäller elementära studier och i synnerhet så länge det gäller sådana studier i engelska, torde en linjedelning efter allmän studiebegåvning inte innebära den form av differentiering, som effektivast skulle gynna språkundervisningen.

Vill man åstadkomma en dylik differentiering, bör man i stället sammanföra de elever, som t. ex. efter en termin (ev.

betydligt kortare tid) visar sig vara de bästa i engelska i varje klass, till gemensamma undervisningsavdelningar just i detta ämne och låta de mindre försigkomna sammanhållas i andra undervisningsavdelningar, medan man för övriga ämnen bibehåller den vanliga klassuppdelningen utan differentiering. Samma resultat kan vinnas genom förstärkningsanordningar, varigenom eleverna i samma klass uppdelas på grupper efter språkförutsättningar och erhåller särskild undervisning, avpassad efter gruppens standard.

Att man på detta sätt väljer just det första främmande språket för särundervisning, sammanhänger inte med dettas vikt i och för sig utan med det faktum, att i fråga om språkundervisning individualisering är svår att tillämpa på nybörjarstadiet. Emellertid vinner man genom den här föreslagna anordningen, att de krav i fråga om språkundervisningen, som majoriteten inom skolutredningen framfört, kan tillgodoses utan tidig linjedelning. Huvudargumentet för så tidig differentiering som efter klass 4 är därmed eliminerat.

En linjedelning, som inte företages i samband med val av yrkesutbildningsväg utan endast på grund av elevernas studieförutsättningar, kommer numera, sedan de ekonomiska hindren för högre studier väsentligen undanröjts, att ha allvarliga sociala konsekvenser, vilka kommissionen redan i inledningskapitlet pekat på och här nedan ytterligare återkommer till. Redan av denna anledning vill kommissionen avvisa tanken på en strikt linjedelning före klass 9. Härtill kommer en annan omständighet av avgörande betydelse: med den kändedom vi numera har om begåvningsens sammansättning och om begåvningsstypernas fördelning inom vårt folk måste vi konstatera, att en linjedelning alltid måste bli för grov och

aldrig helt kan tillgodose de olika begåvningsstyperna.

För skolkommisionens räkning har professorn John Elmgren företagit en rad psykologiska undersökningar av begåvningsfördelningen bland svensk skolungdom. Bland annat har Elmgren undersökt fördelningen av teoretisk och praktisk begåvning. Han har därvid kommit till resultatet, att i 11-årsåldern något mer än fjärdedelen av eleverna är både teoretiskt välbegåvade (d. v. s. över medelnivån vid teoretiska prov) och praktiskt-tekniskt välbegåvade (d. v. s. över medelnivån vid praktiskt-tekniska prov), att likaså något mer än fjärdedelen av eleverna är både teoretiskt och praktiskt obegåvade (d. v. s. under medelnivån i båda avseenden), att något mindre än fjärdedelen är teoretiskt välbegåvade men praktiskt-tekniskt obegåvade och att slutligen likaså något mindre än fjärdedelen är praktiskt-tekniskt välbegåvade men teoretiskt obegåvade. Över hälften av eleverna (56 procent) är alltså odeciderade, d. v. s. både teoretiskt och praktiskt-tekniskt begåvade eller i båda avseendena obegåvade.

Elmgrens resultat visar klart — och därvid är han på samma linje som den utländska forskningen — att det inte finns något motsatsförhållande mellan teoretisk och praktisk begåvning. Därmed vederlägges den populära uppfattningen, att den som inte duger för teoretiska studier därmed i regel skulle vara lämpad för praktisk verksamhet. Det torde snarare vara så, enligt vad en s. k. faktoriell mognadsundersökning, som ingår i de elmgrenska undersökningarna, ger vid handen, att den relativt sett största allsidigheten i begåvningshänseende utmärker den ur allmän intelligenssynpunkt bäst utrustade elevkategorin. De i fråga om allmän intelligens svagt begåvade eleverna är inte genom något slags kom-

pensation praktiskt begåvade. Som Elmgrens utredningar visar, är därjämte praktisk begåvning ingalunda lika enhetlig i sin struktur som den allmänna intelligensen. De begåvningskomponenter, som bildar den praktiska begåvningen, mognar dessutom betydligt senare än den allmänna intelligensen. De förutsätter för sin fulla mognad och utgestaltung pubertetsförloppet med dess omvälvande förändringar på känslolivets område. Överhuvud torde de praktiska begåvningsanlagen liksom de särskilda grupp-faktorer, som vid sidan av den allmänna intelligensen bildar inslag i teoretisk begåvning, knappast vara möjliga att psykologiskt fastställa med samma grad av säkerhet och lika tidigt som den allmänna intelligensen.

Det närmare sambandet mellan teoretisk och praktisk begåvningsläggning är givetvis ytterligt svårt att fastställa. Elmgrens framställning av de individuella begåvningsprofilerna med deras inbördes mycket olika struktur visar klart, vilka hart när oändliga kombinationsmöjligheter som existerar mellan teoretisk och praktisk begåvningsinriktning.

De praktiska konsekvenserna av de resultat, som skolkommissionens psykologisk-pedagogiska forskningsverksamhet under Elmgrens ledning lett fram till i fråga om begåvningsfördelningen åt teoretiskt och praktiskt håll torde sålunda vara följande. 1) En alltför tidig differentiering torde knappast vara att anbefalla bland annat ur den synpunkten, att den praktiska begåvningen först sent kan bestämmas och att därigenom en viss snedbelastning av urvalet i teoretisk riktning skulle ske. 2) Den tidigare alltför skarpt ställda motsatsen mellan teoretisk och praktisk begåvningsläggning torde knappast kunna upprätthållas. De teoretiskt högt begåvade eleverna är samtidigt av allt att döma mer allsidigt utvecklade

i olika rent praktiska hänseenden, t. ex. i fråga om teknisk begåvning, allmän praktisk begåvning, formuppfattning, manuell skicklighet o. s. v. Skolorganisatoriskt finnes sålunda ingen anledning att av rent psykologiska skäl hålla på en alltför ensidig och starkt specialiserad linjedelning i teoretisk och praktisk riktning. Den praktiskt orienterade undervisningen bör rekryteras av elever, som allmänintellektuellt är välbegåvade, likaväl som de rent teoretiska utbildningslinjerna med fördel kan i större utsträckning göras praktiska. 3) Differentieringen måste rent pedagogiskt bli rörligare så att de många individuella kombinationerna av teoretisk och praktisk begåvning vinner beaktande i skolans uppfostrande och undervisande verksamhet. Skolorganisationen bör inom sin ram innesluta större möjligheter till val av utbildningsvägar med hänsyn till individernas begåvningsstypologiska struktur.

Ett annat resultat, som Elmgren nått fram till vid dessa undersökningar, är att den praktiskt-tekniska begåvningen fördelar sig enligt den normala fördelningskurvan (den »klockformiga» Gauss-kurvan), således enligt samma princip som den teoretiska begåvningen. Man kan alltså utgå ifrån, att i fråga om båda slagen av begåvningar antalet mycket högt begåvade och antalet mycket lågt begåvade är litet. Det stora antalet elever befinner sig omkring medelnivån.

Den differentiering av lärjungematerialet, som hittills skett i Sverige, har haft till ändamål att skaffa läroverket en tillfredsställande rekrytering. De, som sökt inträde i läroverket men avvisats, har hänvisats till folkskolan. I den mån uttagningen av läroverks elever har varit rationell, har till den högre skolan överförts alla med viss teoretisk begåvningsgrad, oberoende av om de samtidigt varit praktiskt begåvade eller inte.

Som bekant har denna uttagning emellertid varit föga rationell. För det första har många studiebegåvningar av sociala, ekonomiska och geografiska skäl inte haft möjlighet till läroverksstudier. För det andra har många elever genom privatstudier eller annan form av »drill» vid intagningstillfället kunnat uppvisa bättre resultat, än deras studieförutsättningar skulle ha berättigat dem till. Nervositet och andra tillfälligheter har bidragit till utslag i fel riktning. För det tredje har själva urvalsprinciperna lidit av påtagliga brister. Bland annat har stavningsförmågan varit utslagsgivande, fastän korrelationen mellan denna och allmän studiebegåvning är liten. Dessutom har det varit vanligt, att elever, som efter fjärde klassen ej erhållit inträde i läroverken, återkommit följande år och då lyckats bättre i proven och blivit intagna, fastän deras studieförutsättningar inte i och för sig ökat. Följden har blivit, att läroverken i märkligt stor omfattning fått dragas med för läroverksstudier olämpliga elever, vilka genom kvarsittning försenats eller genom utkuggning tvingats avbryta studierna.

Inom enhetsskolan får differentieringen en annan uppgift. Det gäller inte längre att utvälja elever för en ny skolform, det gäller att ge den egna skolans elever den för dem lämpade studiegången. Inträdesprövningarna försvinner som selektivt instrument. I deras ställe träder studieresultatet och läraromdömet. Skolan känner alla de elever, bland vilka urvalet skall göras. Lärarna är förtrogna både med elevens studieförutsättningar och med de förhållanden, under vilka denne skall arbeta vidare. Förutsättningarna för en rationell uppdelning av eleverna har med enhetsskolan blivit betydligt större. Härtill kommer två andra omständigheter.

Med testningen (den vetenskapliga begåvningsundersökningen) har man fått ett nytt instrument för att bedöma en lärjunges studieförutsättningar. Dess värde som ensamt differentieringsmedel får inte överskattas, men om den företages under sakkunnig ledning och används tillsammans med studieresultat och läraromdöme, ger den en säker anvisning om studieförutsättningarna, speciellt som man har möjlighet till att i tveksamma fall företaga kontrolltestningar (individualtestning). Närmare synpunkter på testningsproblemet ger kommissionen i kapitel 11.

Enhetsskolan är dessutom — i motsats till den nuvarande realskolan — obligatorisk. Det innebär, att inga hinder av social, ekonomisk eller geografisk art längre ställer sig i vägen för en studiebegåvad lärjunge att fullfölja studierna enhetsskolan ut. Genom stipendier bör han få möjlighet att därefter fortsätta studierna genom gymnasiet.

De felkällor i fråga om rekryteringen till högre teoretisk undervisning, som ovan påtalats, skulle därmed i allt väsentligt vara eliminerade. Alla förutsättningar skulle i och för sig finnas för ett rationellt urval av elever till en teoretisk linje inom enhetsskolan. Urvalet kan med relativ säkerhet göras i 11-årsåldern, d. v. s. vid avgången från fjärde klassen, eller tidigare.

Gör man, såsom majoriteten inom 1940 års skolutredning förordar, en uppdelning av eleverna på olika studielinjer redan vid denna tidpunkt, blir emellertid den teoretiska studiebegåvningen praktiskt taget ensam avgörande faktor. Till den teoretiska studielinjen skulle då avdelas eliten inte endast av de elever, som är enbart teoretiskt begåvade, utan också eliten av de elever, som med teoretisk studiebegåvning förenar praktisk begåvning. Då man kan vänta, att de

allra flesta av de uttagna eleverna eller i varje fall de bästa av dem över den teoretiska linjen föres till gymnasie- och fackhögskolestudier, skulle en tidig differentiering av detta slag så småningom utarma de praktiska levnadsbanorna på teoretiska begåvningar. De praktiska yrkena och de socialgrupper, som ägnade sig åt dem, skulle bli föremål för en ödesdiger nedvärdering, en samhällsklyvning skulle uppstå och folkstyret komma i fara.

Denna utveckling kan endast undgås därigenom, att ett inte oväsentligt antal teoretiska begåvningar väljer praktiska utbildningsvägar och därmed praktiska eller manuella yrken. Man vågar säkerligen utgå ifrån att därigenom många begåvningar bättre skulle komma till sin rätt i livet, än om de följt en allmän ström till studiebanorna. Att såväl samhället i stort som vissa praktiska och manuella yrken skulle ha gagn av en mindre ensidig fördelning av begåvningarna, torde vara uppenbart. En förutsättning för en dylik ändamålsenlig fördelning, vilken otvetydigt är till båtnad både för vissa begåvnings typer och för balansen i samhället, är, att differentieringen på olika linjer inte sker enbart efter graden av teoretisk begåvning. Den kan därför inte få ske i 11-årsåldern, där studieförutsättningarna blir ensamt avgörande. Den måste uppskjutas till en tidpunkt, då specialanlag och intressen kommer med i spelet och vid sidan av studiebegåvningen faller utslag vid valet av utbildningslinje.

Majoriteten inom skolutredningen hävdar — enligt skolkommissionen med full rätt — att denna tidpunkt inte inträffar förrän tidigast i 15-årsåldern, d. v. s. efter åttonde klassen.

De elmgrenska undersökningarna med sitt betonande av att den praktiska begåvningsinriktningen inte kan bestämmas förrän efter puberteten stöder denna syn-

punkt. Ett uppskov med linjedelningen endast till 13-årsåldern, d. v. s. till efter sjätte klassen, såsom minoriteten inom utredningen förordar, skulle endast innebära, att urvalet kunde göras ännu något säkrare med hänsyn till studieförutsättningarna än i 11-årsåldern: anlag och yrkesintressen gör sig ännu inte gällande, och man skulle därför få en ännu mer definitiv klyvning av samhället.

För en linjedelning först i klass 9, då den kan ske i samband med det förberedande yrkesvalet, talar också andra omständigheter.

Skolans uppgift är att ta hand om alla lärjungar. En linjedelning borde därför tillgodose samtliga de fyra huvudkategorier av lärjungar, som Elmgren räknar med, och helst också vissa underavdelningar därav. En teoretisk linje, motsvarande den nuvarande teoretiska realskolan, skulle locka till sig eliten av de ensidigt teoretiska begåvningarna och likaså eliten av dem, som förenar teoretisk och praktisk begåvning. Den praktiska linjen skulle rekryteras av de övriga, d. v. s. de ensidigt praktiska begåvningarna, vilka av naturliga skäl hör dit, vidare medelmåttorna bland dem, som har båda slagen av begåvning, och dessutom hela den grupp, som överhuvud saknar begåvning. Men till den praktiska linjen skulle också överföras de många medelmåttorna bland dem, som har teoretisk begåvnings typ men saknar praktisk läggning. En sådan uppdelning kan te sig i någon mån försvarlig, så länge folkskolan har karaktären av en huvudsakligen teoretisk skola med kortare skolgång och lägre fordringar än den egentliga teoretiska skolan. I en nioårig skola, där de manuellt-praktiska ämnena måste få en betydande plats på schemat, är den traditionella linjeklyvningen inte längre tillfredsställande.

Om man till den praktiska linjen hän-

visar endast dem, som inte har tillräcklig begåvning för den teoretiska linjen, nedvärderas därigenom de praktiska ämnena och de yrkesutbildningsvägar, som skulle bygga på den praktiska linjen. En sådan nedvärdering är inte önskvärd.

Möjligheterna att uppskjuta linjeuppdelningen till klass 9 är emellertid beroende på skolans förmåga att på annat sätt tillgodose de olika begåvningsgruppernas behov av för dem speciellt anpassad utbildning. Skolkommisionen delar helt uppfattningen, att det är en av skolans uppgifter att tillvarataga de teoretiska studiebegåvningarna och låta dem få en undervisning, som tillgodoser deras krav på att få full sysselsättning för sina krafter, att få arbeta snabbare än kamraterna, att få tillfälle till större fördjupning och bredare kurser än dessa. Samtidigt vill skolkommisionen emellertid understryka, att en isolering av de begåvade från de övriga måste få en olycklig inverkan ur medborgerlig synpunkt: skolan skall förbereda för livet, och ute i livet måste samarbete mellan olika kategorier ske; till ett sådant samarbete måste skolan fostra.

Här öppnar sig skolans individualisering som den riktiga vägen att ge envar en för honom lämpad undervisning utan att de olika begåvningsgrupperna isoleras från varandra. En genomförd individualisering av undervisningen är emellertid en svår uppgift, i varje fall för en lärare som vant sig vid klassundervisning. Individualiseringen hör samman med moderns undervisningsmetoder, med arbets-skolan, med aktivitetspedagogik. Skolkommisionen vågar inte räkna med att de traditionella undervisningsmetoderna snabbt skall kunna utträngas av de mera aktivitetsbetonade. Detta kommer att ske först så småningom. En viss — och för ändamålet tillräcklig — individualisering kan dock förenas med traditionell klass-

undervisning. Kommissionen framlägger i nästa kapitel ett förslag till skolkursernas uppdelning på grundkurser, som alla skall vara skyldiga att läsa, och överskurer, som individuellt avpassas efter vars och ens begåvning och intressen. Genom den enkla omläggning av undervisningen, som består däri, att viss lektionstid avsättes för självständigt arbete och att hemarbetet väsentligen får individuell, frivillig karaktär, uppnås den individualisering, som är erforderlig för den nämnda differentieringen av kurserna. Klassen kan även med denna individualisering av arbetet hållas samlad kring det gemensamma aktuella kursmomentet och gå fram genom kursen i en för alla gemensam takt; redovisningen för specialkunskaperna kan ske på traditionellt sätt genom klassförhör, skriftliga redogörelser, föredrag för kamraterna, diskussion i klassen o. s. v. När skolutredningens majoritet till försvar för en tidig linjedelning tar realskolans utförligare och folkskolans mindre utförliga läroböcker som exempel för att visa, att endast linjedelning ger möjlighet att kvalitativt differentiera undervisningen, måste skolkommisionen anse denna uppfattning som ensidig: med stor fördel kan olika skolböcker användas av olika elever inom samma klass. Endast i fråga om vissa färdigheter, vilkas inövning stör kamraterna, t. ex. innanläsning, torde särskilda åtgärder vara erforderliga, t. ex. undervisning med delad klass.

Redan en individualisering av detta slag ger större möjligheter än linjedelning att göra de olika begåvningsstyperna rättvisa. Man slipper hänvisa elever med medelmåttig men övervägande teoretisk begåvning till den praktiska linjen. Specialbegåvningarna kommer bättre till sin rätt: en matematisk begåvning utan förutsättningar att göra sig gällande i språk skulle måhända på grund av nämnda

ojämnhet vid linjedelning ha hänvisats till den praktiska linjen. Slutligen undgår man den nedvärdering av de praktiska ämnena, som skulle bli resultatet av en linjedelning med endast den praktiska linjen öppen för de lärjungar, som både i fråga om teoretisk och praktisk begåvning ligger under medelnivån.

Om kommissionen alltså avvisar tanken på en strikt linjedifferentiering före skolans nionde klass, måste å andra sidan en viss ämnesdifferentiering ske på högstadiet, i skolans sjunde och åttonde klasser. Här tillkommer nya ämnen, det andra främmande språket, biologi, fysik och kemi (de tre sistnämnda i stället för naturkunnigheten på mellanstadiet) samt en rad praktiska ämnen. De får inte alla plats på en och samma elevs schema, och bortval måste därför i viss utsträckning tillgripas. Det kan inte vara rimligt att låta alla elever läsa det andra främmande språket (tyska), inte heller att låta alla i samma grad syssla med praktiska ämnen. Kommissionen föreslår därför, att eleverna i sjunde klassen får välja exempelvis mellan tyska och motsvarande timmar praktisk utbildning och att valmöjligheterna i åttonde klassen dubbleras, så att eleverna där får välja exempelvis mellan tyska (andra årskursen), engelska (fjärde årskursen) och två praktiska ämnen med möjlighet till fri kombination mellan dessa ämnen. I båda klasserna finns dessutom enligt kommissionens förslag på schemat inlagda vissa veckotimmar med fritt valda ämnen.

Helt motsvarar dessa valmöjligheter inte de elmgrenska begåvningsgrupperna. Eliten bland eleverna med teoretisk inriktning väljer i sjunde klassen tyska, i åttonde klassen tyska och engelska. (Tyskan, som från början kräver grammatikstudier, är ett utpräglat begåvningsämne; engelskan torde från åttonde klassen ställa betydligt större krav på allmän

intelligens än tidigare.) Elever med ensidig praktisk inriktning väljer i sjunde klassen det praktiska ämnet, i åttonde klassen två praktiska ämnen. Elever med både teoretisk och praktisk begåvning fördelar sig på teoretiska, praktiska eller blandade ämnesgrupper. Den andra gruppen av odeciderade, de som varken har teoretisk eller praktisk läggning, kommer däremot inte till sin rätt i systemet, inte heller den grupp av ensidigt teoretiskt inriktade, som ligger nära medelnivån och som därför kan beräknas få svårigheter att gå i land med en teoretisk studiegång. Skolkommissionen föreslår därför ytterligare en valmöjlighet: i sjunde klassen kan i stället för tyska väljas en övningskurs i modersmålet med särskild vikt lagd vid färdigheten att skriva och läsa; i åttonde klassen kan denna kurs fortsättas och utvidgas. Betydelsen av en sådan kurs för här ifrågasvarande lärjungar behöver inte särskilt understrykas.

Valmöjligheterna i åttonde klassen skulle alltså bli följande:

1. tyska, engelska.
2. engelska, ett praktiskt ämne.
3. två praktiska ämnen.
4. engelska, svensk övningskurs.
5. ett praktiskt ämne, svensk övningskurs.

Detta ämnesval i sjunde och åttonde klasserna, som givetvis kan ordnas också på annat sätt och med andra valmöjligheter, bör vara frivilligt men givetvis föregås av testning och rådgivning, så att eleverna och deras föräldrar har klart för sig vad valet innebär. Ett ämnesval av detta slag innebär differentiering efter begåvning: systemet är i så måtto avsett att ersätta den alltför grova klyvningen på en teoretisk och en praktisk linje; i motsats till linjedelning tillgodoser det på ett smidigt sätt alla begåvnings typer. Men genom att man på detta sätt ger de

praktiska ämnena organisatorisk jämställdhet inom skolsystemet med de teoretiska, möjliggör man en jämnare fördelning på de olika utbildningsvägarna av sådana begåvningar, som har både teoretisk och praktisk inriktning. Differentieringen sker etappvis, varigenom övergång till annan studieväg underlättas. Trots att den i sjunde klassen omfattar endast ett ämne och i åttonde endast två ämnen, medger den många variationer och mellanformer och får därför inte den kategoriska karaktär, som bildar underlaget för populära föreställningar om att den ena studievägen är »finare» än den andra. Genom vissa timmar fritt valt studiearbete, som kommissionen dessutom föreslår, får de teoretiskt inriktade lärjungarna möjlighet att, om de så önskar, pröva sig på ett praktiskt ämne, och omvänt; dessa timmar kan också användas till kompletteringsstudier för övergång till annan studieväg. Konstnärligt begåvade lärjungar bör beredas möjlighet att under dessa timmar studera musik eller teckning; genom en sådan möjlighet understrykes skolans plikt att tillvarata den konstnärliga begåvningen hos lärjungarna.

I större skolor torde det bli möjligt att i sjunde och åttonde klasserna nyuppdelade eleverna på klassavdelningar efter deras ämnesval. Detta synes vara lämpligt i de skolor, där man inte i tillräcklig utsträckning anser sig kunna tillämpa individualiserad undervisning inom heterogen klass. I skolor, där barnantalet inte är så stort, att uppdelning blir lämplig, bör eleverna under samma förutsätt-

ningar sammanhållas klassvis men gruppvis följa olika studiegång. I skolor åter, där individualiserad undervisning har tillräckligt många intresserade företrädare bland lärarna, bör man kunna bibehålla de ursprungliga klassavdelningarna oförändrade och avskilja eleverna endast i tillvalsämnen. Stor frihet att härvid förfara olika bör tillerkännas skolans lokala ledning.

Egentlig linjedelning sker enligt kommissionens förslag först i klass 9. Eleverna företar här sitt förberedande yrkesval och uppdelas på linjer med hänsyn till sin fortsatta utbildning. De elever, som ämnar fortsätta studierna på gymnasium, genomgår klass 9 g, som utgör första ringen i det av kommissionen föreslagna fyraåriga gymnasiet. En annan grupp, rimligen den största, genomgår klass 9 y och erhåller där förberedande yrkesutbildning. Övriga elever väljer klass 9 a, den allmänna klassen, som förbereder för de teoretiska eller praktiska levnadsbanor, för vilka gymnasiestudier inte är erforderliga men som kräver en teoretiskt betonad allmänbildning, svarende mot nuvarande realexamensnivå.

Även vid övergången till klass 9 bör det av testning och rådgivning föregångna valet av studiegång vara frivilligt, med det undantag som betingas därav att man för att fortsätta studierna i ett ämne måste ha studerat detta ämne i de föregående klasser, där det förekommer, eller vid prövning visar sig besitta motsvarande kunskaper och färdigheter. Där individuell undervisning tillämpas, bör inte ens detta villkor alltid behöva uppfyllas.

V. Stadier.

Allmän enighet torde råda om att en nioårig skola måste indelas i stadier.

Vid en sådan stadiindelning måste hänsyn i första rummet tas till utveck-

lingspsykologiska faktorer, till barnens mognadsgång. Därvid måste man uppmärksamma intellektets, de speciella anlagens, de individuella intressenas, kän-

lolvets och den sociala inställningens förändringar.

I stort sett omfattar emellertid skolpliktstiden en enhetlig period i barnets utveckling, kännetecknad av långsamma förändringar. Skolmognaden anses med hänsyn till nuvarande skolfordringar normalt inträda i 7-årsåldern. Därefter inträder egentligen ingen markerad ny period, förrän könsmognaden är uppnådd och en mer personlig inställning till den framtida levnadsvägen blir tydlig. Under nuvarande förhållanden torde detta knappast kunna sägas ske förrän i 15—16-årsåldern, d. v. s. vid den tid, då eleverna befinner sig i klass 9.

I viss mån kan man emellertid säga, att i intellektuellt avseende en ny fas inträder i och med mognaden för mer abstrakt tänkande (tidigast i 11—12-årsåldern) och att på känslö- och viljelivets område en särpräglad fas varar under själva pubertetsåren och den därvid ofta framträdande pubertetskrisen (för flickor från och med 12, för pojkar från och med 13 år). Det kan alltså vara rimligt att låta olika skolstadier avlösa varandra vid den tidpunkt, då de normalåriga eleverna befinner sig i 12—13-årsåldern och de tidigt skolmogna, som intagits i skolan redan i 6-årsåldern, i 11—12-årsåldern.

Vid sidan av de utvecklingspsykologiska faktorerna måste hänsyn tas till praktiskt-pedagogiska och skolorganisatoriska omständigheter: lärarkategorier och lärarutbildning, lämplig tidpunkt för centralisering, barnens behov av att efter viss tid komma i ny miljö och få »ny start» o. s. v.

Inom vårt nuvarande skolsystem utgör den tvååriga småskolan det första stadiet. Inom den sjuåriga folkskolan av A-typ utgör därefter klasserna 3—7 det andra stadiet, ehuru man på vissa håll genom lärarbyte eller omplacering av eleverna

markerar ett nytt stadium från och med klass 5. I skolor av B 1-typ sker lärarbyte normalt efter klass 4. I B 2-skolorna utgör klasserna 3—7 ett enhetligt stadium. För läroverkseleverna inträder ett nytt stadium efter klass 4 eller efter klass 6, då övergång från folkskola till läroverk sker (ibland också efter klasserna 5 och 7). Inom det svenska skolsystemet råder alltså i fråga om stadiindelning en viss förbistring. De vanligaste typerna är 2+2+3 och 2+5 (för läroverkselever 2+2+5 och 2+2+2+4 eller 2+4+4). Ingen av dessa förefaller att vara harmoniskt avvägd.

Vid diskussionen om skolans stadiindelning träder vissa frågor i förgrunden: Är det lämpligt med ett särskilt småskolestadium och hur långt bör detta i så fall vara? Vid vilken tidpunkt bör klasslärarsystemet avlösas av ett system med ämneslärare? Hur länge kan elevmaterialet vara odifferentierat?

Genom sitt ställningstagande till sistnämnda problem har kommissionen i själva verket redan tagit ställning till förmån för ett treårigt högstadium (klasserna 7—9). Kommissionen förordar en differentiering på grundval av elevernas ämnesval från och med klass 7, i vilken klass studiet av det andra främmande språket påbörjas. Då studium av två främmande språk skulle bli en alltför tung belastning för de flesta elever, blir det naturligt att införa ämnesbortval från och med den klass, där studiet av det andra främmande språket påbörjas och där som en konsekvens härav studiet av vissa praktiska ämnen sättes in.

Att just klass 7 valts för införandet av det andra främmande språket innebär en anslutning till nuvarande skolförhållanden. I den nuvarande femåriga realskolan läses det första främmande språket från och med första klassen, motsvarande klass 5 i enhetsskolan. Kommissionen

föreslår i överensstämmelse härmed, att studiet av engelska börjar i klass 5. Erfarenheten visar, att ett intervall på två år mellan det första och andra främmande språket är erforderligt: i den femåriga realskolan försökte man vid övergången från tyska till engelska som nybörjarspråk att sätta in tyska redan i andra klassen, vilket emellertid visade sig otjänligt, varför man från och med läsåret 1948—1949 insätter tyska först i tredje klassen. Ett intervall på tre år skulle å andra sidan medföra en så kraftig sänkning av studiemålet för undervisningen i tyska, att ingen på allvar förordar en sådan lösning. Naturligt är alltså att börja studiet av tyska i klass '7.

Den gränsdragning mellan primär och sekundär undervisning, som därmed gjorts, motsvarar den psykologiska gränsdragning med hänsyn till pubertetens inträde, som ovan gjorts. Gränsen sättes i båda fallen i 12—13-årsåldern. Enligt kommissionens mening bör också gränsen mellan klassläraresystem och specialläraresystem sättas vid denna tidpunkt, d. v. s. vid övergången från sjätte till sjunde klassen.

På många sätt är klassläraresystemet överlägset ämnesläraresystemet, så länge en och samma lärare kan behärska kunskapsstoffet i de olika ämnena. Såsom i inledningskapitlet redan påpekats, måste demokratins skola lägga stor vikt vid den individuella omvårdnaden om lärjungarna. En sådan individuell omvårdnad förutsätter en ingående kunskap om lärjungens kroppsliga och andliga förutsättningar, om hans personliga egenart och individuella utvecklingsgång, om inriktningen av hans intressen, om hans hemförhållanden och miljö i övrigt, om aktivitetshämmande och aktivitetsbefrämjande företeelser i hans psyke och livsföring. En sådan kunskap är inte möjlig för en ämneslärare, som dels under allt-

för kort tid kommer i beröring med lärjungerna, dels aldrig kan få den allsidiga överblicken över dennes intressen, prestationer och framsteg och över hans svårigheter. Endast klassläraren kan på ett fullt tillfredsställande sätt lära känna lärjungarna. Om detta gäller den enskilde individen, gäller det uppenbarligen i än högre grad för lärjungarna tagna som grupp, för klassen i dess helhet. För lärjungarnas skolmiljö och fostran är det av avgörande betydelse, hur problemen för klassen som social grupp löses. Klassläraren har större möjligheter än ämnesläraren att tränga in i dessa problem och utöva ett välgörande inflytande på deras lösning. Utvecklingen på det skolsociala området ställer dessutom nya krav på lärarens omvårdnad om eleven, krav som klassläraren är bäst ägnad att motsvara.

Även rent pedagogiskt har klassläraresystemet givna fördelar. Ett konsekvent tillämpande av arbetsskolemetoden och av samlad undervisning underlättas med detta system. De olika skolämnena bör, för att resultatet skall bli fullgott, få samverka, och detta försvåras av uppdelningen på olika lärare. Klassläraren kan också lättare riktigt avväga elevernas arbetsbörda i de olika ämnena. Han ensam kan låta elevens specialintressen helt komma till sin rätt i skolarbetet.

En klasslärare kan inte ha samma fackkunskaper i ett ämne som ämnesläraren, specialisten. Och det säger sig självt, att en i övrigt god pedagog är bättre skickad att meddela undervisning i ett ämne, ju djupare kunskaper han äger. Som tidigare påpekats, är det emellertid i klasserna 5 och 6 fortfarande fråga om elementär undervisning. Det kan inte vara nödvändigt med akademiska fackstudier för att framgångsrikt bedriva undervisning i dessa klasser.

Ett undantag måste göras: för ämnet engelska. Av läraren i en nybörjarklass

måste man här fordra full behärskning av uttal, intonation och ordförråd och tillräcklig förmåga att ledigt samtala på det främmande språket. Nuvarande folkskollärautbildning är härvidlag inte tillräcklig, och detsamma gäller om nu gällande behörighetsvillkor för att undervisa i engelska i folkskolan, vilka har provisorisk karaktär. Kommissionen föreslår emellertid, att lärarexamen för mellanstadiet under vissa förutsättningar skall kunna vid universitetet kompletteras med en ettämnesexamen, som ger klassläraren på mellanstadiet kompetens att i vederbörande ämne undervisa på högstadiet. Väljer han engelska för denna ettämnesexamen, blir han därigenom kompetent att undervisa sin klass i ämnet, ev. att i detta ämne följa den upp på högstadiet. Är klassläraren däremot inte kompetent att undervisa i engelska, måste lärare från högstadiet överta undervisningen i detta ämne. I detta avseende rekommenderas alltså en avvikelse från klasslärarsystemet. Sådana avvikelser kan vara att rekommendera också i andra ämnen, t. ex. sång och gymnastik, slöjd och hemkunskap, om lämpliga speciallärare finns att tillgå och klassläraren själv är mindre kompetent att här handha undervisningen. Stor frihet bör härvidlag tillerkännas den lokala skolledningen.

Med hänsyn till sin överlägsenhet över ämneslärarsystemet på skolans elementära stadium bör klasslärarsystemet vara det dominerande så långt upp i skolan, som undervisningen huvudsakligen har elementär karaktär. I den svenska skolan har gränsen härvidlag hittills dragits olika för olika lärjungekategorier: efter fjärde klassen för de elever, som då övergår till realskolan, efter sjätte klassen för de elever, som väljer den längre vägen till realexamen, efter sjunde, i vissa fall åttonde klassen för övriga elever. I enhetsskolan måste en enhetlig

gränsdragning ske. Klasslärarsystemet har i högsta grad kunnat hävda sig t. o. m. sjätte klassen. Inför man i sjunde klassen en rad nya ämnen, som kräver särskild utbildning av läraren, främst det andra främmande språket och praktiska ämnen, är en och samma lärare inte längre kompetent att sköta hela undervisningen, i all synnerhet som många av de övriga ämnena här ställer högre krav på lärarens utbildning än i de tidigare klasserna. Naturligt är därför, att gränsen mellan klasslärarundervisning och speciallärarundervisning sättes vid övergången mellan sjätte och sjunde klassen.

Kommissionen föreslår av här anförda skäl, att den nioåriga skolan indelas i ett primärt stadium, klasserna 1—6, där lärjungematerialet i huvudsak är odifferentierat och där klasslärarsystem i huvudsak tillämpas, samt ett sekundärt stadium, klasserna 7—9, som är differentierat och där speciallärarsystem tillämpas.

Ett *enhetligt* sexårigt grundstadium strider emellertid mot svensk skoltradition. Sedan mitten av förra århundradet har vi haft ett särskilt småskolestadium på två år med undervisning av lärarinnor med speciell utbildning för nybörjarstadiet. Röster har tid efter annan höjts för ett enhetligt primärt stadium utan särskild småskola. Skolutredningen, som i sjunde kapitlet av betänkandet om skolpliktstidens skolformer IV:2 (Folkskolan A. Allmän del. SOU 1946:11) tagit upp denna fråga till analys, konstaterar emellertid, att

den ursprungligen främst av ekonomiska skäl i vårt land vidtagna anordningen att anförto undervisningen under de två tidigaste skolåren åt lärare med särskild utbildning för detta ändamål har visat sig vara fördelaktig även ur pedagogiska synpunkter. Undervisningen för de minsta barnen kräver nämligen — förutom intresse och fallenhet för uppgiften — för dessa åldersstadier psykologiskt riktigt tillrättalagda

undervisningsmetoder. Genom att upprätthålla en särskild lärarutbildning för dem, som skola undervisa i klasserna 1—2, har man sökt sörja för att det skulle finnas lärare, vilkas utbildning varit tillrättalagd för denna uppgift.

I en särskild PM till ovannämnda betänkande har dåvarande undervisningsrådet Weijne tagit upp frågan om en enhetlig lärarutbildning för folkskolans samtliga stadier. Starka skäl talar enligt författaren *mot* en sådan enhetlighet. En lärare, som måste följa sin klass hela skolan igenom,

måste få icke ringa besvärligheter att *behärska ämnesstoffet* för skolans olika stadier samt att hysa *tillräckligt intresse* för de med elevernas ålder skiftande uppgifterna. Om en lärare följer eleverna under hela skoltiden — klasserna 1—7 — skulle han endast vart sjunde år komma att undervisa nybörjare. Under hela sin tjänstetid skulle han alltså endast fem gånger få en nybörjarklass. Det är ställt utom allt tvivel, att en sådan lärare knappast skulle prestera samma intresserade arbete bland nybörjarna som en lärare, vilken mera regelmässigt undervisar på detta skolstadium.

Resonemanget torde gälla även för det sexåriga primärstadiet. Det pedagogiska värdet av ett enhetligt sådant är alltså tvivelaktigt. Författaren framhåller, att denna anordning dessutom skulle medföra en betydande utgiftsökning. Det torde alltså, säger han avslutningsvis, få anses lämpligt att för framtiden bibehålla systemet med ett särskilt småskolestadium.

Skolkommisionen delar den i denna PM framlagda uppfattningen, som också är skolutredningens, och föreslår alltså, att det sexåriga primärstadiet uppdelas i två stadier, skolans lågstadium och skolans mellanstadium.

Frågan om småskolestadiets längd har utförligt behandlats av skolutredningen (SOU 1946:11, s. 63 ff), som därvid diskuterat förslag om utsträckning av det samma från två till tre eller fyra år. Någon enighet har därvid inte uppnåtts

inom utredningen. Enighet har endast uppnåtts därom, »att läraravdelningar, som innehålla förutom första och andra klassen även tredje eller tredje och fjärde klassen, icke böra inrättas» (s. 73 f). Sådan undervisning bör förekomma endast som undantagsform. Utredningen, som inte haft att uttala sig om lärarutbildningen, hävdar dessutom, att »en eventuell förändring av de nuvarande arbetsområdena inom folkskolan under inga förhållanden bör medföra, att gällande krav i fråga om lärarkompetensen sänkas på några av skolans stadier» (s. 75). Enligt utredningens mening ger den nuvarande småskollärarutbildningen inte tillräcklig kompetens för en till tredje och fjärde klassen förlagd undervisning. En slutlig ståndpunkt till frågan om arbetsområdenas avgränsning kan därför knappast tagas förrän i samband med lärarutbildningsfrågans lösning, hävdar utredningen.

En grupp inom utredningen — ledamöterna Elisabeth Dahr, Iverus, Kolmodin och Wellander, med vilka ordföranden Bagge och ledamöterna Andræ och Sandberg i huvudsak förenat sig — förordar folkskolans uppdelning i ett fyraårigt primärstadium och ett fyra- eller femårigt sekundärstadium:

I själva verket tala både pedagogiska och organisatoriska skäl för att klasserna 1—4, där förhållandena så medgiva, sammanhållas i en enhetlig studiegång. Det i Sverige nästan generellt genomförda lärarbytet efter andra klassen bildar med därav ofta följande klassupplösning ett onödigt brott i studiegången, som har sin historiska förklaring men ingen rationell grund utöver lärarutbildningens traditionella olikhet. Det synes emellertid ofrånkomligt, att den av skolpliktens förlängning föranledda reformen av folkskollärarutbildningen kommer att medföra en omgestaltning även av småskollärarnas utbildning.

Det vittutseende och svåra problemet om utbildningen av lärare för en 8- eller 9-årig enhetsskola synes nämligen icke kunna finna en ur olika synpunkter godtagbar lösning utan

en klyvning av utbildningen efter andra grunder än som gällde under den 6-åriga folkskolans tid. Om det högre stadiet skall kunna få lärare, väl utrustade för »sekundärundervisningens» behov, så måste de så utbildade lärarnas tjänstgöring i det hela begränsas till detta högre stadium. Att i klasserna 3—4 använda för ett högre, differentierat stadium kvalificerade lärare synes icke kunna sättas i fråga — det rör sig om ett mycket stort antal lärare, och detta antal är nu till följd av nativitetsökningen i snabbt stigande.

Ledamoten Jonzon anser, att småskolestadiets längd bör göras beroende av tidpunkten för differentieringen och av centraliseringen och den därmed sammanhängande frågan om skolformerna.

Ledamöterna Fredriksson, Sigrid Jonsson, Karnell och Persson anser, att lärokursen under de två första skolåren bildar en i viss mån avrundad enhet, vilket klarast framträder beträffande B-formerna. Men även i A-skolan talar »överbäggande skäl» för att tredje klassen hänföres till folkskolestadiet. För fjärde klassen gäller för alla skolformer, att dess karaktär av folkskolestadium är klart framträdande. På landsbygden är B 1-formen den viktigaste. Vid en B 1-skola måste man antingen ha en småskollärare och två folkskollärare eller två småskollärare och en folkskollärare. Det sistnämnda alternativet avstyrkes. »Om vid en B 1-skola med en småskollärare och två folkskollärare en av de folkskolekompetenta lärarna skulle utbytas mot lärare med lägre kompetens, skulle detta medföra ett försvagande av undervisningen och vara en återgång till det system med biträdande lärare, som numera i det närmaste övergivits.» Då en linjedelning sker efter sjätte klassen, skulle folkskolläraren, om småskolestadiet bleve fyraårigt, endast under två år få hand om sin avdelning. Detta kan inte vara någon rationell tillämpning av klassläraresystemet. De nämnda ledamöterna anser därför, att en ändrad arbetsfördelning mel-

lan folkskollärare och småskollärare för närvarande inte kan genomföras utan allvarligt men för undervisningen.

Ledamoten Karin Cardell däremot anser, att den nuvarande organisationen med en tvåårig småskola inte är tillfredsställande. »Splittring av klassgemenskapen inträder på ett alltför tidigt stadium av barnets skolliv. På detta åldersstadium betyder klassupplösning och lärarbyte en störning i skolarbetets jämna fortskridande och medför alltid vissa olägenheter.» Såväl psykologiska som pedagogiska skäl talar för att lärarbytet förläggs till en senare tidpunkt än nioårsåldern. Ur undervisningens synpunkt är det betydelsefullt, att samma lärare under inte alltför kort tid får behålla sin avdelning. Frågan om lågstadiets längd är emellertid beroende av skolorganisationens utformning, centraliseringsfrågans lösning och organisationen av de flerklassiga skolformerna. Genomföres differentiering efter fjärde klassen, ter sig ett fyraklassigt lågstadium naturligt. Lågstadiets utsträckande till tre eller fyra år får sin största betydelse för A-skolorna, ty endast där kan barnen få behålla samma lärare tre eller fyra år. I B 1-formen måste lärarbyte ske både efter andra och efter fjärde klassen. »Överbäggande skäl» talar emellertid för att läraravdelningar, som omfattar tredje och fjärde klassen av B 1-skolor, handhavas av lärare med särskild utbildning för lågstadiet. En utsträckning av lågstadiet kräver en förstärkning av småskollärarytbildningen.

Ledamöterna Hjärne och Kärre slutligen understryker utredningens enhälliga uppfattning, att en förändring av de nuvarande arbetsområdena inom folkskolan inte får medföra en sänkning av lärar-kompetensen på något av skolans stadier. En utsträckning av småskolestadiet bör alltså inte företagas utan att småskollä-rarnas utbildning förstärkes. Med den

nuvarande lärarutbildningen kan en förändring alltså inte generellt tillrättas. De båda ledamöterna håller dessutom före, att olägenheterna av ett lärarbyte dels efter andra, dels efter fjärde klassen är i hög grad överdrivna. Mot ett treårigt småskolestadium talar den därmed följande olikheten mellan städer och landsbygd: i städernas A-skolor går det organisatoriskt lätt att sätta gränsen mellan småskola och folkskola efter tredje klassen, men i landsbygdens B-skolor finge gränsen dras efter fjärde klassen. Under det viktiga fjärde skolåret skulle alltså landsbygdens skolor få nöja sig med svagare utbildade lärarkrafter än städernas.

I en ovan omnämnd till samma betänkande fogad PM har dåvarande undervisningsrådet Weijne givit en redogörelse för de omständigheter av ekonomisk och administrativ art, som är förenade med en utsträckning av småskolestadiet till tre eller fyra år. Efter en historik över småskolan och en redogörelse för det nuvarande förhållandet mellan småskola och folkskola samt ett referat av inkomna framställningar om utvidgning av småskolläraernas kompetensområde, avgränsar författaren frågeställningen:

Frågan om en utsträckning av småskolestadiet till att omfatta flera klasser än vad som nu är fallet är egentligen ett spörsmål, som väsentligen berör skolor av A-form. Endast i denna skolform är det möjligt att låta samme lärare, som handhaft barnens undervisning under de två första åren, direkt fortsätta med samma avdelning. I övriga skolformer blir frågan om lärarbytet beroende av själva skolformens konstruktion. I skolor av B 3-form och i de mindre folkskolorna undervisar samme lärare samtliga klasser, i skolor av B 2-form måste byte av lärare ske, när barnen lämna småskolan för att övergå till en tredje klass. Även i skolor av B 1-form blir skolformen avgörande för vid vilken tidpunkt ombyte av lärare skall ske. Sådant byte måste regelmässigt äga rum efter andra skolåret. Praktiskt taget alltid sker lärarbyte också efter fjärde skolåret, då det van-

liga är, att samme lärare år efter år undervisar klasserna 3 och 4, respektive klasserna 5 och 6 (7). Om däremot lärarna på folkskolestadiet växlade och hade lägre respektive högre avdelningen exempelvis två år i taget, skulle byte av lärare i vissa fall icke behöva ske efter fjärde skolåret. I sådant fall skulle emellertid en del barn nödgas byta lärare efter tredje och femte skolåret.

Även i A-skolor sker ibland lärarbyte också efter fjärde klassen.

Författaren diskuterar och understrycker därefter värdet av ett särskilt småskolestadium. Frågan om dettas längd — framhåller författaren — är i någon mån beroende av hur långt upp i skolan klasslärarsystem kan tillämpas. Med säkerhet kan man inte räkna med mer än sex klasser. Vid ställningstagande till frågan, hur detta sexåriga stadium bör uppdelas på de båda lärarkategorierna, bör viss betydelse tillmätas önskvärdheten av att samme lärare under icke alltför kort tid får behålla sin avdelning. Två år måste anses vara väl kort tid. »En utsträckning av lågstadiet till tre år kan av nyssnämnda skäl ha starka motiv för sig. Å andra sidan skulle en utsträckning till fyra år komma att inkräkta på den tid, läraren på högstadiet bör ha hand om sin avdelning. En naturlig uppdelning vore därför ett lågstadium å tre år och ett högstadium å tre eller fyra år, beroende på om klasslärarsystemet upprätthålles obrutet i sjunde klassen eller icke.» Av större vikt är dock de pedagogiska och psykologiska skälen:

Ser man på ämnesstoffets fördelning för de tre första klasserna vid skolor av A-form, kunna starka skäl anföras för ett sammanförande av nämnda klasser till ett gemensamt lågstadium. Sålunda är hembygdsundervisningen ett ämne, som endast förekommer under de tre första skolåren, där det bildar ett sammanhängande helt. »Orienteringsämnen» geografi, naturkunnighet och historia förekomma icke å timplanen förrän under fjärde skolåret, även om geografistudiet kan påbörjas under slutet av vårterminen i tredje klassen. Icke heller skolans övriga äm-

nen kunna sägas i något hänseende utgöra hinder för ett lågstadium om tre skolår.

Vad barnens utveckling beträffar torde det vara nog att framhålla, att efter skolmognaden något nytt skede i barnens psykiska liv i varje fall icke inträffar förrän efter det barnen vid i genomsnitt tio års ålder lämnat den tredje folkskoleklassen.

Någon större ekonomisk besparing torde ett utsträckande av lågstadiet till tre år inte innebära. Småskolläraryrarna måste nämligen erhålla en bättre löneställning, och det blir nödvändigt av organisatoriska skäl att behålla lågstadiets lägre barnantal per klass också i tredje klassen. För detta sistnämnda torde emellertid starka pedagogiska skäl tala.

Detta gäller A-skolan. För B 1-skolan gäller, att inga organisatoriska skäl kan anföras för en ändring. »Det är uppenbarligen lika lätt att ordna skolorganisationen, vilkendera examen läraren i klasserna 3—4 än avlagt. Eleverna måste i vart fall byta lärare såväl efter andra som efter fjärde skolåret.» Ur pedagogisk synpunkt måste man kräva, att läraren i klasserna 3—4 är fullt kompetent för sin uppgift. Men uppenbart är, att man kan låta dessa klasser undervisas av lärare med något kortare utbildning än den som är föreskriven för lärarna på det högre stadiet.

Sammanfattningsvis kan alltså sägas, att skäl av såväl organisatorisk och pedagogisk som ekonomisk natur tala för att lågstadiets lärarinnor får handhava undervisningen jämväl av tredje klassen i A-skolor, medan det ur pedagogisk och organisatorisk synpunkt knappast är önskligt, att nämnda lärarinnor undervisa jämväl fjärde klassen. Frågan huruvida lågstadiets lärarinnor skola bestrida undervisningen i klasserna 3—4 av B 1-skolor är närmast en ekonomisk fråga. En ändring av småskolans läraravdelningar i B-skolorna till att omfatta jämväl klasserna 3 och 4 eller enbart klass 3 kan icke anses lämplig.

Skolkommissionen delar den i denna PM framlagda uppfattningen. Då kommissionen i motsats till skolutredningen

har i uppdrag också att utreda frågan om den framtida lärarutbildningen och i kapitel 9 framlägger förslag till en förstärkning av småskolläraryrutbildningen, bortfaller för kommissionen väsentligen de invändningar mot en förlängning av småskolestadiet, som framförts av vissa av skolutredningens ledamöter. Kommissionen föreslår, att småskolläraryrnas utbildning avpassas för de fyra första skolåren. Kommissionen föreslår vidare, att småskolläraryrnas arbetsområde i A-skolan blir de tre första klasserna, i B 1-skolan antingen de två eller de fyra första klasserna, i B 2-skolan de två första klasserna. I fråga om B 1-skolan bör spörsmålet, om undervisningen i klasserna 3 och 4 skall bestridas av småskollärare eller lärare från det högre stadiet, få avgöras från fall till fall, varvid hänsyn bör tagas till tillgången på lämplig lärare och till lokala förhållanden i övrigt. Lämplig folkskollärare bör dock ha företräde. Förslaget i dess helhet förutsätter, att lärarna för mellanstadiet utbildas för undervisning också i klass 3. Systemet med skolor av lägre form än B 2 bör ställas på avskrivning.

Skolkommissionens *förslag* innebär alltså, att den nioåriga enhetsskolan indelas i tre stadier, vardera om tre år. Stadierna kan beskrivas på följande sätt.

1. Lågstadiet, kallat *småskolan*, omfattar klasserna 1—3. Eleverna befinner sig i åldern 7—9 år, de tidigt skolmogna av dem i åldern 6—8 år, de sent utvecklade i åldern 8—10 år. Möjlighet bör beredas eleverna att genomgå småskolan på två år, om begåvningsförutsättningar härför finns. Då så kan ske, bör en särskild mognadsklass för de sent utvecklade inrättas i stället för att uppskjuta skolgången för dem till åttaårsåldern.

Stadiets mest karakteristiska uppgift är ett individuellt införande i och tillägnan-

de av vissa färdigheter, framför allt läsfärdigheten.

Klasslärarsystem tillämpas. Undervisningen ombesörjes av speciellt för nybörjarundervisningen utbildade småskollärare. Lärarbyte sker på detta stadium endast i B-skolor och då efter klass 2. I B-skolans tredje klass bestrides undervisningen av folkskollärare eller småskollärare.

2. Mellanstadiet, i fortsättningen av detta betänkande kallat *mellanskolan*, omfattar klasserna 4—6. Eleverna befinner sig i åldern 10—12 år (tidigt skolmogna i åldern 9—11 år, sent utvecklade i åldern 11—13 år).

Detta stadium är särskilt lämpat för ett allmänt och vidsträckt samlande av konkreta kunskaper, vilka emellertid ännu knappast kan ges slutgiltig systematisk fasthet.

Elevmaterialet är ännu odifferentierat (ev. med undantag för språkundervisningen). Klasslärarsystem (modifierat med hänsyn till vissa ämnen) tillämpas. Undervisningen handhaves av för klasslärarundervisning speciellt utbildade lärare; visst inslag av ämneslärare för språkundervisning och övningsämnen bör uppmuntras. I fjärde klassen i B-skolor kan under vissa förhållanden småskollärare undervisa.

3. Högstadiet, i fortsättningen av detta betänkande kallat *realskolan*, om-

fattar klasserna 7—9. Eleverna befinner sig i åldern 13—15 år (tidigt skolmogna i åldern 12—14, sent utvecklade i åldern 14—16 år).

Stadiet ägnar sig särskilt för en orientering mot framtida levnadsväg samt för mer systematiskt fixerande av de allmänna kunskaperna.

Undervisningen är differentierad på grundval av elevernas ämnesval, och denna differentiering stegras etappvis. I klass 9 sker fullständig linjedelning. Ämneslärarsystem tillämpas, varvid mycken undervisning bör lämnas åt klassföreståndaren. Undervisningen handhaves av akademiskt utbildade ämneslärare och fackutbildade övningsämneslärare samt — under vissa förutsättningar — av därför särskilt lämpade lärare, vilka utbildats för mellanstadiet men fått kompletterande utbildning (se härom närmare i kapitel 9!). I klass 9 y undervisar dessutom yrkeslärare.

Den stadiindelning och den struktur, som den nioåriga skolan på här föreslaget sätt erhåller, möjliggör för envar en för honom avpassad studiegång, tillrättalagd så att den inte störes av skol- och miljöbyten, inte har att uppvisa skarvar och i möjligaste mån jämsätter olika studievägar med varandra. En verklig enhetsskola, som motsvarar kraven på samordning och nyansering, skulle därmed vara skapad.

FJÄRDE KAPITLET

ENHETSSKOLAN: ARBETSSÄTT OCH ÄMNESINNEHÅLL

I. Inledning.

1. Allmänna synpunkter.

I närmast föregående kapitel har skolkommissionen dragit upp riktlinjerna för den kommande enhetsskolans organisation. Flera av de nämnda förslagen till organisatorisk utbyggnad och omorganisation kan till följd av yttre hinder inte förverkligas under de närmaste åren. Redan innan enhetsskolan nått sin organisatoriska form, är det emellertid möjligt att genomföra åtskilliga förbättringar i fråga om arbetssätt och ämnesinnehåll i våra skolor. Inom den nuvarande skolorganisationens ram, i folkskola och realskola, kan man successivt vidtaga förändringar, som närmar innehållet till vad som föreslås för den kommande enhetsskolan.

En reformering av skolans inre arbete kan i stor utsträckning ske utan direkta beslut från statsmakterna, helt genom initiativ från enskilda lärare eller från läroboksförfattare, inspektörer och skolmyndigheter. Emellertid skulle skolornas inre reformverksamhet i hög grad påskyndas, om statsmakterna fattade beslut om sådana stödåtgärder, som underlättar lärarnas verksamhet och stimulerar den pedagogiska utvecklingen.

Den inre skolreformen är redan på väg. Varje pedagogiskt intresserad lärare lämnar sitt bidrag till den genom att noggrant pröva sina dagliga erfarenheter, göra jämförelser med andras rön samt förändra och förbättra sin undervisning med ledning av iakttagelserna. För att få en klarare bild av de pedagogiska utvecklingstendenserna i landet har skolkommissionen genomfört en inventering av försöksverksamheten vid svenska skolor. Lärarna visade därvid stort intresse, och ett omfattande och värdefullt material sändes in till kommissionen. Ett följande avsnitt är ägnat åt denna inventering. En utförligare redovisning av inventeringens resultat kommer att lämnas separat i ett senare sammanhang.

Grundvalen för rekommendationerna i detta kapitel är i första hand det material, som insänts vid inventeringen av den pedagogiska försöksverksamheten. Naturligtvis har enskilda förslag och uppslag ur materialet i regel inte kunnat omnämnas, eftersom betänkandet endast avser att lämna mer principiella synpunkter på skolreformen. Men de huvudtendenser och den anda, som huvud-

parten av bidragen ger uttryck åt, har varit vägledande vid de förberedande diskussionerna och vid utformningen av den föreliggande framställningen. Till viktig komplettering har andra källor använts: de av professor John Elmgren för kommissionens räkning utförda undersökningarna samt resultatet av en genomgång av vetenskapliga uppsatser, som publicerats i svenska och utländska tidskrifter. I viss mån kan kapitlet sägas utveckla konsekvenserna av betänkanedets kapitel 2, som innehåller kommissionens synpunkter på målsättningen, vilka också de i stor utsträckning utarbetats med de här nämnda källorna som utgångspunkt.

Den framställning om arbetssätt och innehåll, som kapitlet ger, avser närmast enhetsskolan. Vad som säges gäller emellertid i tillämpliga delar även de skolformer, som nu svarar häremot, folkskola och realskola. Utanför faller däremot yrkesundervisningen, som behandlas i sjätte kapitlet, och gymnasiet, som behandlas i sjunde.

2. Inventering av försöksverksamheten.

I samarbete med lärarorganisationerna företog skolkommissionen under vårterminen 1946 en inventering av den pedagogiska försöksverksamheten vid våra skolor. Genom upprop i lärartidningarna och cirkulär till organisationernas lokalavdelningar och genom förmedling av rektorer och folkskoleinspektörer inbjöds lärarna att tillstålla kommissionen skriftliga redogörelser för pedagogiska försök, vilka de företagit i samband med sin undervisning. Material insändes av omkring 850 lärare, varibland omkring 250 vid läroverk och flickskolor. Bidragen är av stort intresse. Många lärare redogör för försök i fråga om de enskilda ämnenas metodik. Sär-

skilt ofta har modersmålsundervisningens problem tagits upp. I åtskilliga redogörelser behandlas allmänna pedagogiska ämnen, t. ex. samlad undervisning, intresseområden, individuellt arbete, grupp-arbete, arbetsböcker, dramatisering, prov, skolmateriel och bibliotek.

Vid sidan av de lärare, som insänt rapporter om försöksverksamhet, finns det givetvis många andra, som arbetar med pedagogiska experiment. Det måste betraktas som ett glädjande bevis på lärarkårens pedagogiska intresse, att så många lärare tar initiativ till egna försök för att utveckla arbetssättet och ämnesmetodiken. Intresset är så mycket mer anmärkningsvärt, som verksamhet av detta slag hittills erhållit alltför ringa uppmuntran. Många faktorer i den nuvarande skolorganisationen kan i stället sägas verka hämmande på försöksverksamheten. Sålunda torde hänsyn till kursplan, inspektion och examina delvis ha bidragit till att endast mycket få lärare kan redogöra för pedagogiska försök med undervisningsstoff, som avviker från det normala. Försöksverksamheten har i regel gällt arbetssätt och metoder, medan lärostoffet hållits i stort sett konstant.

Vid inventeringen har insänts många värdefulla bidrag från lärare vid landsbygdsskolor med flerklassiga läraravdelningar (B-skolor). Vid dessa skolor har vissa slag av försöksverksamhet främjats av rent organisatoriska förhållanden. Eftersom läraren i en B-skola inte hela tiden kan ge muntlig undervisning åt elever, som tillhör skilda klasser, måste vissa elever sysselsättas med vad som i 1919 års undervisningsplan kallas »tysta övningar». Dessa övningar, som en gång närmast betraktades som en nödfallsutväg, uppmärksammas nu som en viktig del av arbetet. Ofta förbereds de noggrant av läraren, varefter barnen ar-

betar relativt självständigt med individuellt avpassade uppgifter inom kursens ram. Många tecken tyder också på att B-skolornas arbetsresultat är jämförliga med A-skolornas, om man tar hänsyn till de mindre gynnsamma förutsättningar, inte minst i materiellt avseende, under vilka B-skolorna arbetar.

De redogörelser, som sänts in till kommissionen, kommer att utgöra ett värdefullt källmaterial, när det gäller att åstadkomma en sammanställning av metodiska uppslag till lärarnas tjänst. Som komplettering bör givetvis utnyttjas rapporter om försöksverksamhet, publicerade i den pedagogiska litteraturen.

3. En fortskridande skolreform.

Den pedagogiska inventeringen bekräftar, att undervisningen vid våra skolor genomgår en lovande utveckling genom initiativ från intresserade lärare. Det är angeläget, att denna utveckling fortsätter på bredare front och i ökad takt. För att detta skall bli möjligt, fordras stödande åtgärder av skilda slag. Å ena sidan behövs uppslag och idéer samt en säkrare kunskap om de bästa vägarna, å andra sidan förbättrade yttre förutsättningar för skolarbetet.

Det fordras säkrare och mer utbredda kunskaper om vilka riktlinjer för den pedagogiska utvecklingen som leder till de bästa resultaten. De problem, som rör skolans mål, behöver bli föremål för diskussioner och vetenskapliga undersökningar. Den enskilde läraren bör vid planläggningen av skolarbetet analysera målsättningen och ta hänsyn till alla de element, som där ingår. Våra kunskaper om de bästa vägarna att nå studiemålen kan i hög grad berikas, om ökat stöd lämnas åt den psykologiska och pedagogiska forskningen och åt den pedagogiska för-

söksverksamheten. De forskningsresultat och pedagogiska uppslag, som framkommer, måste genom litteraturspridning och kursverksamhet snabbt föras ut och bli allmän egendom bland lärarna. Blivande lärare bör få en god grundutbildning, som ger dem förutsättningar och intresse att följa den pedagogiska utvecklingen.

Kunskaper om mål och metoder är emellertid inte nog för att goda resultat skall uppnås. Läraren, som skall leda arbetet, måste också få de yttre resurser, som han behöver. Det fordras tillräcklig och god materiel för elevernas arbete. Läroböcker och andra hjälpmedel behöver anpassas efter den pedagogiska utvecklingen och de nya rön, som framkommer. Arbetsförhållandena i skolan måste i möjligaste mån förbättras genom organisatoriska åtgärder, så att läraren får ökade möjligheter att lära känna varje elev (jfr s. 92 ff!). Kursplaner, inspektion och prov bör få sådan karaktär, att de inte verkar hämmande utan stimulerar till initiativ och framsteg. Läraren har behov av frihet för att kunna anpassa arbetet efter barnen, för att känna arbetsglädje och för att ha möjlighet att bidra till den pedagogiska utvecklingen genom eget nyskapande.

De stödande åtgärderna kan inte genomföras på en gång utan endast successivt, ofta efter ett omfattande förarbete. Man kan då inte heller räkna med att en genomgripande reformering av skolarbetet skall kunna sätta in vid en bestämd tidpunkt över hela linjen. Vad som kan åstadkommas, är en fortskridande skolreform, en utveckling av skolarbetet, som sker etappvis eller kontinuerligt och som aldrig avstannar.

I den följande avdelningen av detta kapitel skall ett försök göras att något närmare presentera de skilda slag av åtgärder, som är önskvärda som stöd åt

en fortskridande skolreform. Först behandlas inre förutsättningar, såsom analys av målsättningen samt ökad pedagogisk forskning och försöksverksamhet,

därpå diskuteras de yttre förutsättningar, som fordras för att lärarna allmänt skall kunna omsätta de pedagogiska idéerna i praktiken.

II. Förutsättningarna för en fortskridande skolreform.

1. Nödvändigheten av en analys av studiemålen.

Skolkommissionen har i kapitel 2 diskuterat målsättningen för skolundervisningen. Det skulle vara mycket värdefullt, om kommissionens synpunkter på målsättningen eller andra inlägg i samma fråga kunde bli upptakten till en mera allmän debatt bland fackmän och lekmän om skolans mål. Det vore beklagligt, om detta viktiga ämne alltför mycket skulle komma i skymundan för mer speciella pedagogiska frågor.

Under en fortskridande skolreform får icke målsättningen anses en gång för alla fastställd; även den skall vara föremål för diskussioner och undersökningar. Enighet om huvudlinjerna för målsättningen är av stort värde och torde i vårt land vara lättare att åstadkomma än på de flesta andra håll. Men en sådan enighet kan väl förenas med livliga debatter om nyanserna, om delproblemen och om vilka vägar som bäst leder till målet.

Att målsättningen kommer i centrum för uppmärksamheten, kan stimulera den pedagogiska utvecklingen. En effektiv undervisning kräver nämligen en noggrann analys av studiemålen, en undersökning av vilken utformning av skolarbetet som lättast leder till de uppställda målen, och en ständig jämförelse mellan målsättning och i praktiken uppnådda resultat. En sådan medveten pedagogisk planering garanterar med större säkerhet, att alla viktiga studiemål beaktas, än det

mest samvetsgranna utnyttjande av goda läroböcker och gängse prov. Samtidigt kan denna planläggning ge den största frihet åt lärare och elever.

Det är uppenbart, att målsättningen måste ha avgörande betydelse för kursernas innehåll. Däremot har man icke alltid insett, att även arbetssättet är beroende av målsättningen. Att skolans mål också här är av största vikt, är emellertid obestridligt. Vill man exempelvis starkare betona sådana mål för skolan som att fostra människor med självständig hållning och med intresse för samarbete, måste den mest lämpliga reformen vara just en förändring i arbetssättet. Även för den fortskridande reformeringen av arbetssättet är en analys av målsättningen av betydelse.

Det kan vara lämpligt att i detta avsnitt ge en kort sammanfattning av kommissionens syn på skolans mål och därefter diskutera de principer som måste vara vägledande, när man från den allmänna målsättningen går till detaljproblemen.

Skolans målsättning bör vara ett koncentrerat uttryck för vilka färdigheter, kunskaper, vanor och intressen man anser mest värda att uppmuntra. Målsättningen måste sålunda utgå från vissa grundläggande värderingar. Enighet torde råda om sådana värderingar som att individen bör fostras till en god och hederlig människa, förberedas för att bli en ansvarig medborgare, skolas för insatser i arbetslivet och samhällslivet,

beredas förutsättningar för att kunna leva ett intresserikt liv och bli andra till glädje. Skolan har därför många mål att uppmärksamma. Den skall ge social fostran till familjeliv och samhällsliv, vidare hälsofostran och fysisk fostran, praktisk fostran, en grund för fortsatt yrkesutbildning, träning av de elementära skolfärdigheterna, samt studievana, innefattande övning att på egen hand och med ömde skaffa sig kunskaper. Vidare måste skolan ge allmänbildning i fråga om naturföreteelserna och kulturlivets olika grenar, den skall svara för utveckling av estetiska och andra värdefulla intressen samt för en allsidig personlighets- och karaktärsutveckling. Men skolan skall inte endast förbereda barnet för den vuxnes liv, den bör också ge trivsel och livsglädje under uppväxttiden.

När studiernas innehåll utformas i detalj, tvingas man att göra ett urval bland allt det, som skulle vara av värde för de här uppräknade målen. Det gäller att bedöma, vad som med hänsyn till de uppställda huvudmålen är mest väsentligt. En god ledning kan härvid den praktiska pedagogiska erfarenheten ge. Ett viktigt önskemål för framtiden är emellertid, att man dessutom får omfattande vetenskapliga undersökningar att stödja sig på vid utformningen av målsättningens detaljer.

Individernas aktuella behov i det nutida samhället bör ha den största betydelse för detaljutformningen av studiearbetet. En viss hänsyn måste emellertid också tagas till kontinuitet och tradition. Vidare måste man komma ihåg, att kunskapsstoffet i sig självt ställer vissa krav på utformningen av lärogången och att därför en del skenbart obehövligen detaljer måste tagas med. Arbetet att anpassa målsättningens detaljer efter de aktuella behoven försvåras slutligen av den moderna civilisationens snabba förändring-

ar. Vad som tycks viktigt, när barnen går i skolan, kan vara mindre väsentligt, när de en gång är ute i livet. I detta läge blir det betydelsefullt, att eleverna utvecklar förmågan att på egen hand orientera sig, möta nya situationer och analysera nya problem.

2. Stöd åt den psykologiska och pedagogiska forskningen.

De bästa anvisningarna om vilka vägar som leder till de uppställda studiemålen lämnar den vetenskapliga forskningen och den praktiska försöksverksamheten. Den psykologiska och pedagogiska forskningens ord bör tillmätas en avgörande betydelse i fråga om problem, där omfattande och noggranna vetenskapliga undersökningar hittills hunnit genomföras. Även på områden, som ännu icke blivit grundligt genomforskade, finns ofta vissa preliminära psykologiska undersökningsresultat, som kan utnyttjas som arbetshypoteser av den praktiska pedagogiken.

Psykologiska undersökningar spelar stor roll för lösningen av pedagogiska problem. Psykologiska synpunkter kan i viss utsträckning påverka urvalet av lärostoff, bland annat genom att utesluta sådant som barn inte kan tillägna sig. Ännu större är behovet av psykologisk kunskap om barnens utveckling, när det gäller att fördela kurserna mellan olika stadier och anpassa dem efter mognadsnivån. Av stor vikt är också, att psykologins rön utnyttjas vid utformningen av arbetssättet i skolan. Genom vetenskapliga undersökningar kan vi få ökad kunskap om vilka arbetsformer som lättast leder till de mål, som ställts upp, och vilka arbetsmetoder, som passar bäst på olika mognadsnivåer. Den psykologiska forskningen ökar våra möjligheter att upptäcka och ta hänsyn till individuella

olikheter, den hjälper oss analysera och utnyttja barnens intresse i skolarbetet, den ger kunskap om samspelet mellan olika egenskaper hos elever och om samspelet mellan olika lärjungar.

Den psykologisk-pedagogiska forskningen är emellertid ännu i början av sin utveckling. I vårt land har den icke heller nått så långt som i vissa andra länder, när det gäller behandling av problem, som har direkt betydelse för den praktiska pedagogiken. Vi har inte i vårt land, såsom fallet är i många andra länder, professurer i uppfostrans teori och praktik, direkt inriktade på vetenskapligt studium av skolväsendet, dess förutsättningar, målsättning och arbetsmetoder. Vidare har de materiella resurserna för vetenskapligt forskningsarbete inom pedagogik och psykologi varit otillfredsställande. För skolans framtida utveckling är det av största betydelse, att den psykologisk-pedagogiska forskningen erhåller frikostigt stöd av det allmänna. Statens psykologisk-pedagogiska institut, vars insatser måste spela en väsentlig roll för den fortskridande skolreformen, bör erhålla ökade resurser. Detsamma gäller universitetens och högskolornas psykologisk-pedagogiska institutioner, som arbetar under svåra ekonomiska förhållanden. Medel måste finnas både till den psykologiska grundforskningen och till de undersökningar, som är direkt inriktade på praktiska pedagogiska problem.

Hur stor den samhällsekonomiska vinsten kan bli av anslag till den psykologisk-pedagogiska forskningen är givetvis omöjligt att beräkna. Redan om forskningen åstadkommer några procents effektivitetsförbättring av t. ex. läsundervisningen eller undervisningen i studieteknik, måste emellertid den samhällsekonomiska vinsten, till följd av att så många blir föremål för undervisning, gå upp till belopp av en helt annan storleks-

ordning än de anslag till forskning som kan komma i fråga.

Skolkommissionens strävan har varit att så långt som möjligt bygga sitt arbete på psykologiska undersökningar och forskningsresultat. Kommissionen har, såsom tidigare nämnts, uppdragit åt professor John Elmgren att i samråd med statens psykologisk-pedagogiska institut företa vissa undersökningar. Resultatet av dessa kommer att redovisas i annat sammanhang. En systematisk genomgång av väsentliga rön, som publicerats i svensk och utländsk pedagogisk facklitteratur, har dessutom påbörjats. Genom sin kursplanedelegation har skolkommissionen redan i viss utsträckning tagit del av den samlade och sovrade erfarenhet, som vetenskapen på området redovisat. Innan kommissionen framlägger detaljerade planer för det framtida skolarbetet, erfordras ytterligare samarbete med sakkunniga i olika skolfrågor och studieämnen och en fortsatt genomgång av de viktiga rön, som publicerats i den vetenskapliga litteraturen.

Eftersom så många pedagogiska problem ännu ej grundligt behandlats av forskningen, och eftersom ännu motstridiga resultat föreligger på flera områden, har det givetvis icke varit möjligt att på mer än ett begränsat antal områden nå fram till av forskningen underbyggda resultat. Kommissionen anser det vara mycket viktigt, att den pedagogiska utvecklingen i landet inte hårt bindes på områden, där man tills vidare måste grunda alla förslag på en mindre säker erfarenhet. Principen om en fortskridande skolreform bör innebära, att samtliga stadgor, planer och anvisningar inom skolväsendet göres lätt reviderbara, så att de kan modifieras i enlighet med vad kommande forskningsresultat och praktisk erfarenhet visar vara önskvärt. Där så är möjligt, bör vidare de planer

och anvisningar, som utfärdas, ha en elastisk karaktär, så att nya rön omedelbart kan börja tillämpas utan att någon revision först behöver ske.

3. Stöd åt försöksverksamheten.

Den psykologiska och pedagogiska forskningen måste kompletteras med praktiskt inriktad pedagogisk försöksverksamhet. Såsom skolkommissionen framhållit i första kapitlet, måste de enskilda lärarnas intresse för pedagogiska försök tillmätas den allra största betydelse. Endast genom att pröva skilda tillvägagångssätt kan läraren nå kunskap om vilka metoder som bäst passar hans egen läggning och som ger de värdefullaste resultaten i olika skolsituationer och för olika elever. Pedagogiska experiment är en nödvändig förutsättning för framsteg på undervisningens område.

Varje intresserad lärare bör därför uppmuntras att inom vissa gränser bedriva fri försöksverksamhet. Naturligtvis kan man inte rekommendera en prövning av lösa hugskott. Varje pedagogiskt försök måste vara underbyggt av en tanke, en pedagogisk hypotes. Men även de pedagogiska experiment, som inte leder till framgång på det område, som läraren avsett, kan mycket väl få goda verkningar i ett annat avseende och därigenom leda fram till värdefulla resultat. De pedagogiska försöken medför vidare, att lärarens personlighet engageras i undervisningen i särskilt hög grad, något som måste ha en stimulerande verkan på skolarbetet och elevernas intresse.

Det bör understrykas, att läraren redan nu har frihet att genomföra pedagogiska försök. Principiellt finns alltså inte något hinder för en snabb utveckling av lärarnas spontana försöksverksamhet. Vad som hämmar försöksverksamheten är emellertid flera faktorer: många lä-

rare är inte medvetna om friheten till försök, andra tvekar av hänsyn till överordnade och kamrater, många känner trycket av examina och fasta kursplaner, och slutligen lider alla av de begränsade möjligheterna att skaffa det arbetsmaterial som behövs för många försök.

Lärarnas spontana försöksverksamhet behöver därför få påtagligt stöd i många former. Det bör finnas tillräckliga och rörliga anslag, som kan utnyttjas för anskaffande av det material, som försöksverksamheten kräver. En lärare, som med framgång sysslat med försöksverksamhet, bör få räkna detta arbete som en betydelsefull merit. Skolmyndigheter och inspektörer måste känna sig skyldiga att uppmuntra pedagogiska försök, oberoende av om de i det enskilda fallet har samma mening som läraren om det bästa tillvägagångssättet. Såsom närmare kommer att utvecklas i ett senare avsnitt (avsnitt 8), bör inom skolöverstyrelsen upprättas en särskild instans, som har till uppgift att följa och inspirera den spontana försöksverksamheten.

Samma instans bör ansvara för att resultaten av den värdefulla försöksverksamhet, som lärarna bedriver, inte stannar inom klassrummets väggar. Intressanta uppslag, som prövats ute i skolorna, bör samlas in och spridas till andra lärare. Det är härvid önskvärt, att även misslyckade försök inrapporteras. Den nämnda instansen kan vidare sörja för att uppslag och försök vid behov efterprövas i större skala under kontroll.

Som ett viktigt komplement till de spontana pedagogiska experimenten fordras försöksverksamhet av mera permanent och systematisk karaktär. Syftemålet med den systematiska försöksverksamheten bör vara att underkasta pedagogiska uppslag en noggrant kontrollerad praktisk prövning under förhållanden, som i varje fall inte är ogymsamma,

för att på detta sätt skapa klarhet om metodernas bärkraft. De pedagogiska verkningarna av skilda organisatoriska arrangemang kan också undersökas. För att dessa syften skall nås, bör man inrätta särskilda försöksskolor, som har möjlighet att hålla ständig kontakt med den psykologisk-pedagogiska forskningen och med skolöverstyrelsens centrala instans för försöksverksamhet.

Försöksskolorna måste få ett elevurval av genomsnittstyp, för att resultaten skall kunna anses representativa. Vidare måste dessa skolor få lärare, som är lämpade för försöksundervisning. Detta kan ske, endast om anställning vid dessa skolor erhålles enligt andra grunder än de vanliga. Personlig lämplighet, som svårigen kan styrkas med vanliga tjänstgöringsbetyg och som även måste innebära förmåga att samarbeta med skolans ledning och dess övriga personal, samt styrkt intresse för försöksverksamhet och gärna goda kunskaper i teoretisk och praktisk pedagogik och psykologi bör anses vara förutsättningar för sådan anställning.

Försöksskolornas chefer måste väljas med yttersta omsorg. I själva verket torde projektets framgång i högre grad komma att bli beroende av deras lämplighet än av någon annan faktor. För den händelse de rätta personerna kan förmås att överta chefsbefattningarna vid försöksskolorna, torde en mycket betydande personlig frihet böra lämnas dem att själva lägga upp försöksverksamheten. Deras förhållande till skolöverstyrelsen och andra överordnade organ måste präglas av den principen, att om man väljer bästa möjliga person till en uppgift, bör man också visa honom största möjliga förtroende. Endast på sådant sätt kan man tänkas undgå byråkratiseringens faror. Utan medgivande av försöksskolans chef bör i regel inte utifrån förelagden försöksverksamhet åläggas skolan.

Försöksskolorna måste skyddas från krav att på en gång pröva idéer som strider mot varandra.

I några skolor bör det kunna inträffa, att alla till skolan redan knutna lärare är intresserade av försöksverksamhet. I sådana fall bör skolan utan större svårigheter kunna organiseras som försöksskola. På andra håll kan det vara möjligt att få till stånd en försöksskola genom obetydliga omplaceringar inom ett skoldistrikt. I de flesta fall är det emellertid inte möjligt att skapa förutsättningar för systematisk försöksverksamhet, om man nöjer sig med att utse några redan existerande skolor till försöksskolor. Varken skolledning eller lärarkår har i dem utvalts med tanke just på försöksverksamhet. Det förefaller alltså, som om de önskvärda försöksskolorna i regel borde nyinrättas. Därvid torde det vara mest lämpligt, att försöksskolor upprättas på platser, där nya skolor under alla förhållanden måste komma till stånd inom en nära framtid. Att upprätta nya skolor endast med hänsyn till försöksverksamheten bör alltså inte vara behövt. Inte heller synes det nödvändigt att dröja med startandet av försöksskolorna, tills skolreformen är genomförd. Tvärtom är det önskvärt, att de kommer till stånd omedelbart. Till skoldistriktet bör utgå meddelande, att de vid utbyggande av skolväsendet och vid upprättande av nya skolor har möjlighet att hos Kungl. Maj:t erhålla tillstånd att organisera undervisning av försökskaraktär.

Den systematiska försöksverksamheten gör inte de spontana försöken i de vanliga skolorna onödiga. En samverkan mellan de särskilda försöksskolorna och de lärare, som i vanlig skolmiljö söker bryta nya vägar, kan bäst befrämja en levande utveckling inom vårt skolväsende och möjliggöra en fortskridande skolreform.

4. Lärarnas vidareutbildning.

Ett omfattande arbete måste nedläggas på uppgiften att få resultaten av forskning och försöksverksamhet väl kända bland lärarna. I den grundläggande lärarutbildningen bör därför undervisningen i psykologi, pedagogik och metodik förstärkas. Viktigt är också att lärare, som redan är ute i tjänstgöring, får stöd till sin fortsatta pedagogiska utbildning. Lärarorganisationer och enskilda lärare lägger nu ned ansevliga summor på kurser för vidareutbildning. Det måste anses som statsmakternas skyldighet inte blott mot lärarna utan också mot skolan att stödja en omfattande pedagogisk kursverksamhet. Uppmuntran bör också ges åt pedagogiska diskussions- och studiecirklar för lärare samt för lärare och föräldrar. I kapitlet om lärarutbildningen (kap. 9) behandlas lärarnas pedagogiska utbildning och vidareutbildning mer ingående.

För vidareutbildningen måste lämplig studiemateriel finnas tillgänglig. Till lärarens förfogande bör ställas samlingar av metodiska uppslag, som med vissa mellanrum kompletteras och förnyas. Enligt ett förslag, som förtjänar att övervägas, bör studieanvisningar och brevkurser utarbetas kring de problem, som aktualiseras av den fortskridande skolreformen. Ett berättigat önskemål är, att goda pedagogiska standardverk ingår i varje skolas lärarbibliotek, ett annat, att skolorna får uppgifter om de offentliga bibliotekens och de blivande lärarhögskolornas nyanskaffning av psykologiska och pedagogiska arbeten och att de utan svårigheter kan låna den behövlige litteraturen. De pedagogiska meddelanden, som skolöverstyrelsen planerar att utge, kan komma att bli av betydelse för vidareutbildningen.

Radion skulle kunna bli till stor hjälp

för fortsatt utbildning genom att anordna program, som vänder sig direkt till lärare i olika skolformer och redogör för rön och idéer i fråga om såväl arbetssätt som ämnesinnehåll. Serier av dylika program kunde eventuellt samordnas med korrespondenskurser.

Det vore önskvärt, att man vid meritvärderingen kunde taga vederbörlig hänsyn till den pedagogiska vidareutbildningen. Svårigheten att nå fram till enkla och rättvisa principer är stor, men problemet förtjänar att närmare undersökas. Man kan härvid bland annat överväga möjligheten att låta lärarhögskolorna medverka vid ledning och meritvärdering av pedagogiska utbildningskurser.

5. Hjälpmedel i skolarbetet.

Av största betydelse för den fortskridande skolreformen, ja en förutsättning för den, är tillgången på lämpliga hjälpmedel i skolarbetet. Det är visserligen sant, att en skicklig lärare kan åstadkomma goda resultat även med den sämsta materielutrustning. Resultatet av skolarbetet är sålunda ytterst beroende av lärarens personliga insats. Men å andra sidan kan tillgång på goda hjälpmedel oerhört underlätta lärarens arbete att effektivisera och berika undervisningen och stimulera till självverksamhet.

Som de viktigaste hjälpmedlen i skolarbetet brukar läroböckerna betraktas. I ett år 1947 avgivet betänkande (SOU 1947:51) behandlar 1945 års lärobokskommitté läroböckerna även ur pedagogisk synpunkt. Skolkommissionen anser sig därför inte i detta sammanhang behöva ingå mera i detalj på läroböckernas uppläggning. Emellertid bör några huvudsynpunkter framhållas.

Det är angeläget, att läroboksbeståndet underkastas en successiv reformering och anpassas efter psykologiska och pedago-

giska rön och den målsättning, som gäller för skolarbetet. Traditionella ensidigheter i stoffurvalet, vilka inte kan sakligt motiveras, bör arbetas bort. Vidare kan rent allmänt sägas, att hjälpmedlen inte får inskränka sig till en eller ett par läroböcker i varje ämne. I modersmålet och främmande språk behövs ökad tillgång till läsmaterial, anpassat efter barnens utvecklingsståndpunkt och intresse, så att eleverna får rika möjligheter vid valet av litteratur för frivillig läsning. I orienteringsämnen kan läraren lättare få till stånd aktivitet och självverksamhet bland eleverna, om dessa får arbeta med läseböcker och läroböcker som har en fyllig framställning. Språket i böcker, avsedda för självverksamhet, måste vara konkret och föra in nya termer i måttlig takt. Utom vanliga läro- och läseböcker bör det finnas småskrifter med fylligare framställning av viktigare kursmoment. Av stort värde är, att lärjungarna ibland får möjlighet att använda flera källor samtidigt genom att läraren ger dem anvisning på ett par böcker, som behandlar samma ämne från skilda utgångspunkter. Eleverna måste lära sig utnyttja uppslagsböcker, kartor, tidskrifter och sådana böcker, som inte är särskilt skrivna för skolbruk men har ett lättbegripligt språk.

Ett aktivt och individualiserande arbetssätt kräver riklig tillgång på böcker och annat arbetsmaterial. Det skulle emellertid ställa sig för dyrbart, om allt studiematerial skulle bli den enskilde lärjungens egendom. Skolbiblioteket måste därför spela en betydande roll för det dagliga arbetet inom de teoretiska ämnena. Biblioteket skall utgöra ett centrum för elevernas studiearbete individuellt och i grupp. Om den pedagogiska utvecklingen inte skall bromsas, blir det nödvändigt, att skolbiblioteken rustas upp med hjälp av ökade anslag från stat och

kommun. Inom varje skola bör finnas såväl klassbibliotek som ett för klasserna gemensamt, mera välförsett bibliotek.

Eleverna måste vid läsningen uppnå inte bara orientering utan också fasta kunskaper. Fylligare studiemateriel som här rekommenderats bereder emellertid många elever svårigheter att på egen hand finna ut det väsentliga, det som bör ingå i de bestående kunskaperna. Vägledning på denna punkt kan lämnas på olika sätt. För ett högre stadium har det ibland visat sig värdefullt, att man använder en tillbakablickande sammanfattning, som systematiskt inordnar stoffet. Om tryckta repetitionsfrågor ges, måste det alltid betonas, att de är att betrakta som exempel och bör kompletteras med hänsyn till aktuella behov och intressen. Värdefullast är det givetvis alltid, om klassen eller eleven själv kan arbeta fram kärnpunkterna. I orienteringsämnen bör den sammanfattande systematiken i regel komma efter de extensiva och aktiva studierna.

Till ledning för elevernas arbete med stoff från läseböcker, kartor o. s. v. fordras arbetsuppgifter av olika svårighetsgrad. I anvisningar och studieplaner bör lämnas exempel på dylika uppgifter, så att läraren, under elevernas aktiva medverkan, själv kan utarbeta arbetsuppgifter, som är lämpliga att utnyttjas i klassen.

En utmärkt hjälp, när det gäller att innöta och åskådliggöra elementära och viktiga kunskaper, ger pedagogiska spel och annat arbets- och sysselsättningsmateriel, som gör det möjligt för eleverna att själva genast se när de lyckats lösa sina uppgifter riktigt. Särskilt gäller detta på lägre stadier och för barn med större inläringssvårigheter. I regel bör man emellertid undvika att använda dylikt material för avsnitt, som inte är avsedda att generellt inläras.

I lärjungarnas praktiska verksamhet bör ingå arbete på att förbättra skolans tillgång på hjälpmedel för undervisningen. Många slag av undervisnings- och demonstrationsmateriel, även enklare apparater, kan eleverna själva tillverka själva. I ett skolarkiv kan samlas ett urval av varje elevgenerations prestationer, såsom skoltidningar, uppsatser och teckningar, vilka i många fall kan komma senare undervisning till godo och i varje fall kan ge skolan dess »historia». Barnen bör tidigt uppmuntras att lämna bidrag till och känna medansvar för naturaliesamlingarna och för de bildarkiv, som varje skola bör ha.

Skolan bör ha en förråds-kammare med olika slags materiel, prover och dylikt samt virke, spik och papper. Här bör eleverna kunna hämta materiel, när de skall göra något självvalt föremål på slöjdekationer eller på fritiden, komplettera undervisningsmaterialet eller inredningen i klassrummet eller dekorera för en teaterpjäs. En genom åren lagrad samling av enkla rekvisita samt någon anspråkslös anordning för uppställning av kulisser kan öka elevernas intresse för dramatisering, uppläsning etc.

För de skilda grenarna av slöjd, målning m. m. är det önskvärt, att det finns tillgång till olika slags materiel, så att eleverna får en viss valfrihet, till gagn för såväl arbetsglädjen som smakutvecklingen. Symaskiner bör finnas och användas av barnen redan på mellanstadiet, och för trä- och metallslöjd är undervisningsresultatet mycket beroende av den maskinella utrustningen.

Särskilt centralskolorna behöver en god utrustning av materiel för hemkunskap samt för de naturvetenskapliga ämnena och geografi.

Skrivmaskiner och duplikatorer måste betraktas som oundgängliga för modern skolundervisning. Läraren behöver dem

i stor utsträckning för att mångfaldiga arbetsuppgifter, arbetsanvisningar, underlagskort m. m. Eleverna kan behöva dem för duplicering av uppsatser, referat och klass- eller skoltidningar. Om skolan dessutom har ett enkelt tryckeri, som barnen på lågstadiet får arbeta med, underlättar detta i hög grad tillägandet av färdigheterna i läsning, skrivning och räkning.

För såväl språk- som musik- och gymnastikundervisningen är grammo fonen ovärderlig och förtjänt av en högre uppskattning än nu, särskilt som den smidigt kan inpassas i elevernas självverksamhet. Vissa värdefulla standardprogram och språklektioner, som förekommit i radio, kan spelas in på grammo fonskivor, så att de kan upprepas när och så ofta som man önskar i en klass.

Skall musiken få den plats i skolans liv, som bör tillkomma den, fordras att skolorna är välrustade med musikinstrument: piano eller orgel av god kvalitet samt en uppsättning mindre instrument, som ger eleverna rika tillfällen till musikutövning.

Radio och film intar en särställning bland moderna tekniska hjälpmedel i skolan. Kommissionen kommer därför att i ett särskilt kapitel (kap. 13) behandla skolradion och skolfilmen.

För att de olika hjälpmedlen i undervisningen, bland annat skolfilm, skolradio och läroböcker, skall få bästa möjliga utformning, bör man genomföra psykologiska undersökningar av elevernas mottaglighet, behållning och aktivitet, när hjälpmedlen utnyttjas.

6. Organisatoriska stödåtgärder.

Undervisningens resultat är i hög grad beroende av i vilken utsträckning läraren har möjligheter att personligen lära känna och handleda varje elev. Man bör

noga pröva i vilken utsträckning denna uppgift kan underlättas för lärare genom organisatoriska stödåtgärder.

Av största betydelse är en minskning av klassernas storlek. Detta reformkrav måste anses som ett av de mera väsentliga. Till följd av nativitetsutvecklingen befinner sig emellertid under 1950-talet, ovanligt stora barnkullar i skolåldern medan samtidigt de årsklasser, varur lärare lättast kan rekryteras, är relativt små. Till detta kommer, att det icke finns möjligheter att snabbt utbygga skollokalerna till den grad, som fordras för minskning av klasserna. Skolkommissionen kan därför icke se, hur en sänkning av barnantalet i klasserna för närvarande skulle kunna komma till stånd.

Kommissionen vill dock uttala som sin åsikt, att klassernas storlek bör reduceras, så snart tillgången på lärare och på skollokalerna gör detta genomförbart. För att denna situation inte skall inträda för sent, är det av yttersta vikt, att skolornas vitala behov beaktas, när avvägning sker mellan olika byggnadsändamål, och att verksamma åtgärder vidtages för att öka antalet lärare. För att en minskning av klasserna skall bli möjlig, är det angeläget, att antalet årligen utbildade lärare förblir högt även sedan man täckt det speciella lärarbehov, som följer av barnkullarnas storlek under 1950-talet. Härvid är det naturligtvis av största betydelse, att alla lärare, som utbildas, verkligen tas i anspråk för minskning av klasserna och utbyggande av skolväsendet.

När man vill bedöma möjligheterna att under en övergångstid avstå från en minskning av klassavdelningarna, bör man skaffa sig en bild av den tidigare utvecklingen. Efter år 1940 har en viss ökning av medeltalet barn per klassavdelning inträtt i folkskolor av A-form.

Emellertid är medeltalet fortfarande avsevärt lägre än på 1920-talet. Följande uppställning visar det genomsnittliga antalet barn per läraravdelning i den egentliga folkskolans huvudformer åren 1921, 1940 och 1944. Siffrorna är hämtade från skolutredningens betänkande om folkskolan, allmän del (SOU 1946:11).

	1920	1940	1944
A-skolor	31,3	24,9	25,7
B 1-skolor ..	31,9	22,2	21,6
B 2-skolor ..	34,5	22,9	22,4
B 3-skolor ..	22,6	15,7	15,3

I skolutredningens betänkande om den teoretiska realskolan (SOU 1945:61) lämnas några uppgifter om medeltalet elever per avdelning i realskolan. Under höstterminen 1941 var medeltalet i den femåriga realskolan 29,8 och i den fyraåriga realskolan 24,2. Som jämförelse anföres, att medeltalet för höstterminen 1926 i den dåvarande sexåriga realskolan var 26,4. Det är givetvis nödvändigt att hålla i minnet att dylika medeltal alltid döljer många avdelningar med betydligt högre eller betydligt lägre elevantal än det genomsnittliga.

Undersöker man hur stora läraravdelningarna är i andra kulturländer, visar det sig, att förhållandena där vanligen är sämre än i vårt land. Ofta har lärarna där att arbeta med mycket stora avdelningar. Detta bör givetvis inte avhålla oss från att ytterligare försöka förbättra förhållandena i de svenska skolorna.

Man bör icke underskatta de ekonomiska konsekvenser, som en önskvärd sänkning av elevantalet i klasserna måste föra med sig. Skolutredningen har i denna fråga presenterat ett antal beräkningar (SOU 1946:11 och SOU 1945:61). Den sänkning av barnantalet per avdelning i folkskolan, som skolutredningens majoritet förordar, skulle enligt beräkningarna medföra byggnads-

kostnader på 77,6 miljoner kronor och en årlig kostnadsökning för lärare på 30,1 miljoner kronor. Den minskning av avdelningarnas storlek, som föreslås för realskolor och mellanskolor, skulle medföra en årlig kostnadsökning för lärare på cirka 6 miljoner kronor, vartill kommer skolbyggnadskostnader för cirka 500 klassrum. Enligt en beräkning (SOU 1945:61, bil. 3) skulle den årliga merkostnaden bli 115 kronor per lärjunge i realskolor och 160 kronor per lärjunge i kommunala mellanskolor, om hänsyn toges endast till de lärjungar, som tillhör klassavdelningar, vilka måste uppdelas till följd av reformen, och om lärarkostnader men ej byggnadskostnader medräknas.

För de nyss nämnda kostnaderna skulle man enligt skolutredningen vinna, att bland annat följande regler för klassavdelningarna kunde tillämpas. I klasserna 1—4 i folkskolan (a- och b-form på småskolestadiet, A-form i den egentliga folkskolan) kunde uppdelning ske på två avdelningar vid 26 elever, tre avdelningar vid 45, fyra avdelningar vid 67 etc. Inom klasserna 5 och däröver i folkskolan samt i realskolan utom dess avslutningsklass skulle samma uppdelningar ske vid 31, 57 respektive 85 elever. I realskolans avgångsklass finge man företa uppdelning vid 27, 49 och 73 elever.

De anförda kostnadsberäkningarna gäller budgetåret 1943/44 (folkskolan) och h.t. 1944 (realskolor och mellanskolor). Skall kostnaderna i dagens läge beräknas för samma reformer, måste en väsentlig justering uppåt ske till följd av barnkullarnas ökade storlek och den lönereglering, som genomförts för lärarkåren.

Under de år, då en minskning av klasserna icke kan genomföras till följd av bristen på lärare och skollokaler, är det

nödvändigt, att de pedagogiska olägenheterna härav minskas genom särskilda åtgärder och rekommendationer.

Genom olika slag av förstärkningsanordningar kan läraren få ökade tillfällen att individuellt handleda eleverna. I sitt betänkande om folkskolan, allmän del (SOU 1946:11) ger 1940 års skolutredning en översikt över befintliga förstärkningsanordningar. Dessa har framför allt haft till syfte att underlätta undervisningen i skolor med flerklassiga läraravdelningar genom att avdelningarna uppdelas i grupper, som vissa timmar undervisas var för sig. Enligt nu gällande bestämmelser för sjuklassiga folkskolor får en sådan uppdelning äga rum när storleken hos en läraravdelning överstiger 20 elever i B 3- och D 1-skolor, 25 elever i B 2-skolor, 30 elever i B 1-skolans högre, treklassiga avdelning och 35 i dess lägre, tvåklassiga. I småskolor av b-form får uppdelning ske, om antalet elever i läraravdelningen överstiger 25. Utredningen föreslår, att uppdelning får ske redan vid något lägre lärjungeantal, nämligen vid minst 15 elever i B 3- och D 1-skolor, 20 i B 2-skolor, 25 i B 1-skolornas treklassiga avdelningar och 28 i deras tvåklassiga avdelningar och slutligen 18 i småskolor av b-form.

I vissa skoldistrikt med småskola av a-form har barnens lästid per vecka i första och undantagsvis i andra klassen reducerats efter medgivande av Kungl. Maj:t. Den del av lärarens tjänstgöringstid, som härigenom annars skulle ha frigjorts, har använts till förstärkningsanordningar, varvid klassen indelats i två grupper, som fått undervisning var för sig under ett antal veckotimmar.

Skolutredningen anser, att dessa försök utfallit positivt. Vad som förlorats i tid, har återvunnits genom att lärarinnan kunnat ge individuell handledning i

större utsträckning. Speciellt värdefullt har detta ansetts vara i fråga om huvudämnena modersmålet och räkning. Skolutredningen föreslår därför, att i en skola av a-form uppdelning får ske av första klassen i två grupper under fyra veckotimmar. För andra klassen föreslår utredningen, att uppdelningen i grupper får ske under två veckotimmar. I både första och andra klassen förutsättes härvid, att barnantalet i läraravdelningen uppgår till minst 20. Den föreslagna uppdelningen är enligt utredningen möjlig utan reducering av elevernas totala timtal, om lärarens tjänstgöringstid helt tas i anspråk av klassen och ej dessutom utnyttjas till slöjdundervisning i annan klass och dylikt.

Skolkommissionen delar skolutredningens uppfattning, att uppdelning av en läraravdelning är av stor betydelse för undervisningen. Förstärkningsanordningar av detta slag bör därför byggas ut, och uppdelning bör enligt kommissionens mening tillåtas vid lägre minimi-antal elever än enligt nu gällande regler.

För skolans lågstadium, för skolor av såväl a- som b-form, föreslår kommissionen, att gruppuppdelning sker under flera timmar än enligt skolutredningens förslag. Detta blir möjligt genom den sänkning av veckotimtalet på skolans lågstadium, som kommissionen föreslår och närmare motiverar längre fram i detta kapitel (se avsnitt III: 10!).

Kommissionen anser det vidare vara nödvändigt, att en uppdelning av klassen får ske i viss utsträckning vid undervisningen i engelska på medborgarskolans mellanstadium, i klasserna 5 och 6. Vissa schematekniska svårigheter kan inställa sig, men uppdelningen kan ha ett så betydande pedagogiskt värde, att den bör genomföras överallt, där någon lösning är möjlig. En uppdelning på mindre grupper vissa timmar är önskvärd, även

där eleverna, såsom föreslagits i tredje kapitlet, vid engelskundervisningen är fördelade på parallellavdelningar efter sin förmåga att tillgodogöra sig språkundervisningen.

Att uppdelningen av klasserna i första hand bör ske på ett lägre stadium, motiveras av att den elementära undervisningen i färdighetsämnen ställer särskilda krav på individuell handledning, hjälp och ingripanden. I ämnen, som eleverna sedan flera år är förtrogna med, kan den individuella undervisningen i större utsträckning bestå i att eleverna stimuleras att lösa uppgifter på egen hand eller i grupp. Lärjungarna kan då lättare arbeta självständigt och med utnyttjande av egna initiativ.

Vid större skolor bör man ha möjlighet att pröva följande typ av förstärkningsanordning i ordets vidare betydelse. Under lektionstid kan en lärare regelbundet tjänstgöra i biblioteket. Dit kan då lärare med stora klasser hänvisa sådana lärjungar, som skulle vinna mera på att arbeta rent individuellt än på att delta i den gemensamma undervisning, som för tillfället pågår i klassen. Ett sådant arrangemang skulle i vissa fall kunna ge större allmän avlastning, än om samme lärare utnyttjades så, att en av de större avdelningarna delades och han erhöll en egen avdelning.

Vid sidan av frågorna om förstärkningsanordningar och om klassavdelningarnas storlek finns andra organisatoriska problem, vilkas lösning är av betydelse för den pedagogiska utvecklingen. En av dem är frågan, hur stor del av undervisningen inom en avdelning skall bedrivas av samme lärare, en annan hur många år en avdelning skall få behålla samme lärare.

En klasslärare, som har hand om praktiskt taget hela undervisningen i sin avdelning, har större yttre förutsättning-

är än en ämneslärare att personligen lära känna barnen och ta hänsyn till deras individuella svårigheter och intressen. Han har också mycket goda möjligheter att effektivt samordna undervisningen i olika ämnen till ett organiskt helt. Häremot bör vägas, att en ämneslärare kan skaffa sig djupare kunskaper på de mera begränsade områden som hans undervisning gäller, vilket kan göra det lättare för honom att bedriva en intressant undervisning, och vidare att det kan vara till fördel för barnens utveckling, att de får kontakt med flera lärarpersonligheter.

För klasserna upp till och med den sjätte har skolkommissionen stannat för att anse klassläraresystemet mest fördelaktigt. Ämneslärarens större fackkunskap har här ännu icke så stor betydelse som klasslärarens större möjligheter att individuellt lära känna och handleda barnen. Kommissionen gör ett undantag för undervisningen i engelska, där en mycket grundlig ämnesutbildning hos läraren är önskvärd för nybörjarundervisningen.

I skolor, där de yttre förhållandena gör det möjligt, kan det ofta vara lämpligt att modifiera det rena klassläraresystemet så, att man samtidigt tar vara på en av ämnesläraresystemets fördelar: att barnen lär känna olika lärarpersonligheter. I detta syfte kan det redan nu förekommande bruket med timbyten mellan klasslärare uppmuntras och utvidgas. Om en klass har sin ordinarie klasslärare under två tredjedelar eller tre fjärdedelar av tiden, kan det ofta vara till fördel, att den under övriga timmar handledes av en annan lärare. En förutsättning är dock, att de båda lärarna samordnar sin undervisning och att deras metoder inte bryter för skarpt mot varandra. Ett utvidgat timbyte kan också medföra den fördelen, att lärarna får koncentrera sin

vidareutbildning till ett mera begränsat antal ämnen.

Under 7:e—9:e åren, då skolarbetet ledes av ämneslärare, är det angeläget att undvika en stark splittring på många olika lärare. Särskilt viktigt är det, att klassföreståndaren får ett högt timal i sin klass. Genom sin verksamhet som klassföreståndare har läraren bättre möjligheter än annars att lära känna eleverna från olika sidor. Även när det gäller rent personliga problem, som inte direkt hör till skolan, bör lärjungarna i många fall kunna få hjälp av sin klassföreståndare. Eftersom klassföreståndarskapet betyder så mycket för den personliga kontakten mellan lärare och elever, bör man icke överlämna för mycket av klassföreståndarens uppgifter till en kurator, som är gemensam för hela skolan.

Även varje annan lärare, som undervisar i klassen, bör om möjligt ha flera ämnen där. Om en ämneslärare i stället för att undervisa i sex klasser, vilket nu inte är ovanligt, kan få sin undervisning koncentrerad till tre klasser, har han inte mer än hälften så många elever som tidigare att lära känna. En sådan koncentration stöter vanligen på stora svårigheter till följd av ämneskombinationernas art, men den bör företagas överallt, där så är möjligt.

Kan en lärare behålla sin klass under flera år, betyder detta givetvis mycket för hans kannedom om eleverna. Han har då också möjligheter att lägga upp arbetet på längre sikt, vilket kan ge eleverna ökad överblick och bättre sammanhang mellan kunskaperna. Elevernas flyttning mellan olika orter och lärarnas byte av skola försvårar emellertid i många fall både den personliga kannedomen om eleverna och planläggningen på längre sikt. De svåraste komplikationerna vid elevers flyttning och vid lärarbyte övervinns dock, om det väsentliga i

grundkursernas innehåll, såsom närmare utformas i följande avsnitt, är gemensamt för alla skolor, och om läraren för varje ny elev får del av den tidigare lärarens anteckningar på ett särskilt elevkort.

Slutligen bör anmärkas, att läraren kan få värdefulla hjälpmedel att bättre lära känna barnens fallenhet, brister och särskilda intressen på olika områden, allteftersom man lyckas utarbeta psykologiskt och pedagogiskt tillfredsställande prov med diagnostiskt syfte.

7. Kursplaner och studieplaner.

Det har i många sammanhang framhållits, att undervisningen i våra skolor i regel allt för mycket bindes av läroböckerna. Kursen uppfattas ofta som liktydig med lärobokens innehåll.

Blir studiematerialet av det slag, som rekommenderats i avsnitt 5, motverkas emellertid detta betraktelsesätt. När eleverna arbetar med läroböcker, som har en fyllig och bred framställning, eller med flera läseböcker och andra källor, är det givetvis inte meningen, att de skall behärska allt stoff, de går igenom. Vad som kommer att fast inläras, blir ett urval, som eleven gör med lärarens hjälp.

Det har också hävdats, att beroendet av läroböckerna kan minskas genom en lämplig utformning av kursplanerna. Kursplanernas uppgift är för närvarande att till huvudsaklig ledning ange det väsentliga i skolarbetets innehåll. En uppfattning som framförts är nu, att läraren skulle stå mera fri gentemot läroböckerna, om kursplanerna gjordes mera detaljerade. Denna tankegång torde icke vara riktig. Läroböckerna kan lätt anpassas efter den detaljerade kursplanen, och de blir då ännu mera bindande än förut.

Kommissionen anser emellertid, att det bör vara möjligt att på en gång tillfreds-

ställa önskemålen, att planerna skall vara utförliga och att de icke skall verka bindande.

För att tillfredsställa många lärares behov av utförligare anvisningar, bör man utarbeta detaljerade planer. Dessa vill kommissionen på grund av den betydande olikheten gentemot nuvarande kursplaner kalla för »studieplaner». Liksom studieplanerna inom det frivilliga bildningsarbetet bör planerna för skolarbetet innehålla även litteraturanvisningar och exempel på arbetsuppgifter. En studieplan måste emellertid betraktas uteslutande som ett förslag. För att karaktären av förslag skall klart framgå, bör flera parallella studieplaner utarbetas. Detta medför ytterligare en fördel — en av planerna kan anpassas efter mer traditionellt lagd undervisning, andra efter ett försiktigt respektive radikalt reformpedagogiskt arbetssätt. De lärare, som så önskar, får därigenom på en gång ledning i detalj och frihet att själva välja planläggning och arbetssätt. Samtidigt har den lärare, som föredrar att själv utforma en studieplan för sin klass, ett stort utrymme för egna initiativ, eftersom de officiella studieplanerna blott utgör förslag.

Varje studieplan bör räkna med två slags stoff, grundkurs och överkurser. Härigenom erkännes officiellt vad som länge varit praxis i många lärares undervisning.

Grundkursen innehåller det material, som är avsett för alla lärjungar i klassen. Då grundkursen inte kan vara alltför knapphändig, bör man inte begära, att alla eller ens de flesta elever skall aktivt behärska den helt och hållet. Fast och säker kunskap kan man kräva endast beträffande en del av grundkursen, en kärna av omistliga fasta färdigheter och vitala kunskapselement. För att en elev skall anses godkänt behärska ett ämne,

bör han åtminstone ha kontroll över dessa primära delar av ämnet. I fråga om övriga delar av grundkursen får man ställa mindre stränga krav. Särskilt när det gäller ämnen som historia, geografi och biologi, är det mest träffande att säga, att lärjungarna skall ha en viss orientering rörande denna del av grundkursen.

Överkursernas syfte är att ge fördjupning utöver grundkursen. De motsvarar i viss mån den fria bredvidläsning i skolämnen, som många elever redan nu sysslar med. Den förändring, som kan sägas inträda med att förslag till överkurser tas upp i studieplanerna, är närmast att lärarna uppfordras att i större utsträckning än nu hjälpa de intresserade eleverna med anvisningar.

Den fasta kärnan i grundkurserna, det som fordras som ett minimum för godkänt betyg vid flyttning, bör ingå oförändrad i de olika parallella studieplanerna. Tack vare detta gemensamma stoff behöver inga allvarliga svårigheter uppstå, när en elev flyttar till annan ort eller när en klass får en ny lärare.

De övriga delarna av grundkursen, d. v. s. det stoff, som har till uppgift att ge samtliga elever i en klass en allmän orientering i ämnet, behöver däremot inte få samma karaktär och uppläggning i den ena parallella studieplanen som i den andra. Läraren har sålunda stor frihet vid valet och behandlingen av de delar av grundkursen, som inte räknas till det omistliga minimistoffet.

Allra störst är friheten vid valet av överkurser. Flera olika förslag till överkurser bör tagas upp inom var och en av de parallella studieplanerna. De överkurser som presenteras får aldrig betraktas som annat än exempel, och lärare och elever kan om de så önskar ersätta dem med helt andra kurser.

Av en elev, som visar intresse och fal-

lenhet för ett ämne, kan krävas redovisning för och säker behärskning av det väsentligaste av grundkursen, god orientering och gärna aktiv kontroll av resten av grundkursen, slutligen fördjupning i överkurser, vid vilkas planläggning han medverkat. En lärjunge med stora svårigheter i ämnet bör även han så långt möjligt behärska grundkursens kärna, men man räknar med att hans orientering om grundkursens övriga innehåll blir knapp och bristfällig. Trots sin svaghet bör han få syssla med en mindre överkurs, som han valt med anknytning till sina intressen och som anpassats efter hans förmåga.

I alla ämnen är det angeläget att samtliga elever hinner ägna någon tid åt överkurser, d. v. s. åt sådant som särskilt intresserar dem personligen och som de tycker om att syssla med. Det ligger emellertid i sakens natur att det för en svag elev, som är osäker på grunderna, är lättare att finna lämpliga överkurser i orienteringsämnen än i systematiskt uppbyggda färdighetsämnen.¹

Vid studiearbetet på lektionstid uppmuntrar läraren eleverna att i första hand se till, att de tillgodogör sig grundkursen. En elev, som snabbt tillgodogör sig denna, får mera tid att ägna åt överkurser. När individuellt arbete eller grupparbete bedrivs i klassen, kan läraren låta några elever arbeta med överkurser, medan andra på samma lektioner fortsätter med grundkursen.

¹ När orienteringsämnena nämns här och på andra ställen i detta betänkande, avses ämnen som historia, samhällskunskap, kristendoms-kunskap, geografi, naturkunnsighet, biologi, fysik, kemi. Till färdighetsämnena räknas ämnen som främmande språk och matematik. Gränserna är emellertid flytande, eftersom samtliga ämnen innehåller såväl orienterings- som färdighetsmoment. Inom ämnet svenska dominerar färdighetsmomenten på lägstadiet, medan inslag av orienteringskaraktär, framför allt litteratur-kunskap, får ökat utrymme på högre stadier.

Uppdelningen av studieplanerna i grundkurs och överkurs ansluter sig väl till ett utbrett pedagogiskt bruk. Många lärare räknar redan nu och har länge räknat med dels en grundkurs, som innehåller vad de anser sig böra ge alla elever i klassen, dels överkurser, som ger fördjupning åt intresserade elever. Även i arbetsmaterielen har detta ibland avspeglats sig. Sålunda utgavs år 1931 ett häfte arbetsuppgifter i Sveriges historia för realskolan och följande år ett häfte uppgifter i medborgarkunskap, i båda fallen med uppgifterna fördelade på en grundkurs (A-uppgifter) och en överkurs (B-uppgifter).

Meningen med grundkurs och överkurs illustreras här med några exempel ur ett av dessa häften. Kommissionen vill därmed inte ha uttalat, att just de nämnda uppgifterna är de lämpligaste. I avsnittet om riksdagen räknas till grundkursen bland annat frågan: »Vilka väljer ledamöter i andra kammaren?» Denna fråga kunde man möjligen vilja föra till minnistoffet inom grundkursen. En något osäkrare kunskap, en mer ungefärlig orientering, kan däremot räcka vid följande grundkursfråga: »Hur behandlas riksdagsärendena, innan de avgöras?» Till överkursen räknas i häftet bland annat uppgifterna: »Vilka representera din valkrets i andra kammaren (Almanack för alla)»? »Hur stor procent av de röstberättigade i din valkrets deltog i senaste andrakammarval (Statistisk Årsbok)?» En svårare uppgift: »Anteckna efter en daglig tidning någon lagstiftningsfråga under årets riksdag! Sök följa någon sådan fråga från förslag till beslut!»

Med sitt förslag till principer för studieplanerna har kommissionen velat uppnå frihet för läraren i planläggning av studierna (parallella studieplaner) och i viss utsträckning i fråga om stoffet

(överkurser och delvis grundkursen). Samtidigt har kommissionen velat ge möjlighet till ökad ledning (utförliga studieplaner) och viss överensstämmelse mellan olika skolor (huvudinnehållet i grundkursen). För eleverna avses både frihet efter intresse (överkurser) och gemenskap i stoff med kamrater (grundkursen).

Man måste räkna med att en studieplan, och särskilt en utförlig studieplan, snabbt kan bli föråldrad i vissa partier till följd av nya pedagogiska rön och utvecklingen på ifrågavarande ämnesfält. Studieplanerna bör därför lätt kunna revideras eller ersättas med nya. Det måste åligga en särskild instans att kontinuerligt ta initiativ till behövliga förändringar (se sid. 100 f!).

För det fortlöpande arbetet med studieplaner är det av största vikt, att många aktiva pedagoger medverkar genom att lämna egna uppslag, studera publicerade erfarenheter, delta i överläggningar och praktiskt pröva diskuterade idéer.

Som ett viktigt komplement till studieplanerna bör utges en samling av metodiska uppslag. Innehållet bör utgöras av ett flertal exempel på hur arbetet kan läggas för varje studieområde och stadium. Liksom studieplanerna måste samlingen av uppslag successivt förnyas och kompletteras.

8. Inspektion och konsulentverksamhet.

På skolarbetets utformning har den pedagogiska inspektionen stort inflytande, den kan både uppmuntra och hämma.

Hämmande skulle inspektionen verka, om dess enda syfte vore negativ kontroll och om den siktade mot att åstadkomma enhetlighet på områden, där en fri variation är mera fruktbringande. Ogynnsamma verkningar kunde också bli följden, om de inspekterande själva icke vore

väl orienterade om den pedagogiska forskningens och försöksverksamhetens rön.

Mycket värdefull är däremot en inspektion, vars mål är att ge uppslag, råd och hjälp åt den som önskar, att samla upp och föra vidare idéer och erfarenheter och att uppmuntra lärarnas egna pedagogiska försök. Konsulentverksamhet är ett mer träffande namn på arbete av denna art.

Som konsulentverksamhet kan man i stor utsträckning betrakta den inspektion, som för närvarande bedrivs av folkskoleinspektörer och undervisningsråd. Dessa tjänstemäns pedagogiska insatser hindras emellertid av tyngande administrativa uppgifter. En reform på denna punkt är nödvändig. Frågan härom bör tagas upp i annat sammanhang.

Man skulle önska att konsulenter eller inspektörer hade tid att ägna sig åt sådana uppgifter som t. ex. följande. De kunde ge intresserade lärare bistånd och uppslag för att påskynda den fortskridande reformen av det inre arbetet. De skulle uppmärksamma allmänna pedagogiska frågor, såsom ämnenas samverkan, arbetssättet, social fostran, och särskilt intressera sig för olika slag av försöksverksamhet. Pedagogiska konsulenter kunde starta studiecirklar och diskussionsgrupper och över huvud uppmuntra till vidareutbildning bland lärarna. Av den tid, som de icke tillbringa på resor, borde de få ägna en avsevärd del åt att noggrant följa de nya rön, som framkommer inom den praktiska och teoretiska pedagogiken. Flera skäl talar för att konsulenttjänster av sådan art bör uppehållas av samma person endast ett begränsat antal år.

I tidigare avsnitt av detta kapitel har nämnts två nya pedagogiska uppgifter, som enligt kommissionens mening bör anförtros åt en central instans. Den ena

uppgiften är att följa och stödja den pedagogiska försöksverksamheten, den andra att svara för en kontinuerlig förnyelse av studieplanerna. Eftersom arbetet med studieplaner i stor utsträckning måste bygga på de erfarenheter, som vinnes under pedagogisk försöksverksamhet, är det ändamålsenligt, att ansvaret för dessa båda uppgifter ligger på samma håll. Skolreformen aktualiserar också andra trängande pedagogiska uppgifter av den karaktär, att de bör samordnas med de nu nämnda.

Ur kravet på en fortskridande skolreform framväxer sålunda behovet av en pedagogisk instans med ansvar för det pedagogiska reformarbetet. Så långt man nu kan bedöma, bör särskilt följande uppgifter anförtros åt denna instans. De enskilda lärarnas spontana försöksverksamhet måste följas och uppmuntras, inte minst genom personliga besök. En omfattande systematisk försöksverksamhet bör planeras i samråd med statens psykologisk-pedagogiska institut och de särskilda försöksskolornas ledning. Vid regelbundet återkommande tillfällen bör inventering ske av de pedagogiska rön, som intresserade lärare gjort under skolarbetet. Kännedomen om dessa erfarenheter måste sedan på olika vägar spridas till andra lärare. Den centrala instansen måste ta befattning med den nödvändiga utvidgningen av kursverksamheten för lärarnas vidareutbildning, även om kurser allttjämt anordnas också av t. ex. lärarorganisationer och statens psykologisk-pedagogiska institut. En av de viktigaste uppgifterna blir att leda arbetet på en successiv förnyelse av studieplanerna. Eftersom undervisningen ofta präglas mer av de förekommande provens karaktär än av studieplanernas rekommendationer, måste instansen vidare ta initiativet till att utarbeta prov i anslutning till studieplanernas målsättning och studie-

gång, vilka kan ställas till lärarnas förfogande. Den centrala instansen bör slutligen ta initiativet till regelbundna pedagogisk-statistiska undersökningar av de svenska skolornas undervisningsresultat för att om en försämring skulle inträda genast kunna föreslå motåtgärder.

Flera skäl talar för att den behövliga centrala instansen får sin plats inom skolöverstyrelsen. Några av de arbetsuppgifter som nämnts skulle skolöverstyrelsen redan nu kunna handlägga, om inte dess arbetsbelastning lade hinder i vägen. Arbetet med alla de föreliggande uppgifterna kräver vidare en nära samverkan med de nuvarande rotlarna inom skolöverstyrelsen. Slutligen är det av betydelse, att den nya instansen erhåller karaktären av statlig myndighet med inflytande i administrativa frågor. Då den centrala instansen måste ansvara för synnerligen omfattande och för det pedagogiska framåtskridandet väsentliga uppgifter, torde den inte kunna inskränkas till en enstaka rotel utan bör ges karaktären av en särskild avdelning inom skolöverstyrelsen. En uppbyggnad i etapper kan emellertid vara att rekommendera. För att arbetet inom den nya avdelningen inte skall bli tungrott, fordras icke blott ledande utan också assisterande personal i tillräcklig omfattning. Vidare kräves smidiga former för samverkan med övriga avdelningar inom skolöverstyrelsen.

Av stor betydelse är en nära samverkan mellan den nya avdelningen inom skolöverstyrelsen och statens psykologisk-pedagogiska institut. Vid utarbetandet av studieplaner måste hänsyn tagas inte blott till praktiska erfarenheter utan också till vetenskapliga pedagogiska och psykologiska undersökningar, varvid institutet bör kunna ställa sin sakkunskap till förfogande. Likaså bör institutet kunna göra en insats, när det gäller att utforma prov, som ansluter sig till studie-

planerna. Vid ledningen av den systematiska försöksverksamheten måste institutet och avdelningen samverka, och beträffande den spontana försöksverksamheten i landet måste avdelningen hålla institutet fullt underkunnigt, eftersom lärarnas pedagogiska experiment kan ge uppslag till vetenskapliga pedagogiska undersökningar.

9. Prov som hjälpmedel i skolarbetet.

Proven i skolarbetet har kommit i ett visst vanrykte på grund av sin hittillsvarande utformning. De utifrån pålagda examensproven binder undervisningen och inriktar den ensidigt mot vissa delar av studiemålen. Om både examensprov och många andra prov gäller dessutom, att de ofta framkallar stark spänning och nervositet bland eleverna. Provresultaten influeras ofta av tillfälligheter, och misslyckanden kan medföra klander, underbetyg, kanske kvarsittning.

Från skilda synpunkter kan saklig kritik anföras mot de flesta av de prövningsmetoder, som nu förekommer i skolorna: läxförhör, lappskrivningar, rättskrivningar, provräkningar, översättningar till främmande språk samt muntliga och skriftliga examensprov. Det fordras en grundlig omprövning av de traditionella provtyperna, om en fri pedagogisk utveckling skall bli möjlig och om den av skolkommissionen presenterade målsättningen skall ha utsikt att bli beaktad i skolarbetet.

Därmed är inte sagt, att skolan kan undvara prov. Läraren måste skaffa sig kännedom om klassen och varje enskild elevs kunskaper och färdigheter, för att han skall kunna meddela den undervisning som bäst behövs. Som prövning i vidare bemärkelse kan man räkna allt arbete, som lärjungarna utför under lärarens överinseende, och varje slag av

granskning av elevernas prestationer från lärarens sida. De erfarenheter om eleverna, som en lärare kan få under hand genom att iakttaga deras dagliga arbete, kan ibland räcka långt. Men det är obestriddligt, att läraren får en mer pålitlig och allsidig bild av de enskilda elevernas förmåga och behov, om de allmänna intrycken kompletteras med resultatet av väl planerade prov.

Skolkommissionen vill understryka, att provens huvuduppgift i den kommande skolan måste vara att tjäna som hjälpmedel i undervisningen, att bidra till att varje lärjunge får just den undervisning som han i varje situation bäst behöver. Ett exempel kan åskådliggöra inriktningen. När en lärare prövar barnens rättstavningsförmåga, kan han räkna felet för att få en föreställning om klassens och de enskilda lärjungarnas nivå. Detta får enligt kommissionens mening inte vara allt eller ens det väsentliga. Viktigare är, att han undersöker vilka typer av fel, varje elev gör sig skyldig till, och sedan låter eleverna gruppvis eller individuellt få just den hjälp eller övning, som krävs, för att var och en skall övervinna sina speciella svårigheter.

Bestämda krav måste ställas på de prövningsmetoder, som användes. Proven skall utformas så, att de blir ett hjälpmedel för läraren i hans strävan att ge eleverna den mest lämpliga handledningen. Läraren behöver få en överblick över lärjungarnas ståndpunkt, så att han kan bedöma i vilka avseenden hela klassen kan ha nytta av gemensam undervisning, på vilka områden gruppindelning kan vara lämplig, och vilka individuella arbetsuppgifter de enskilda eleverna är bäst betjänta av. Varje elev skall med ledning av provresultaten kunna få upplysning om var han har sin styrka och vilka brister han särskilt måste inrikta sig på att övervinna. Han får härigenom

klarare mål för arbetet, han vet var han skall sätta in sina ansträngningar, och framstegen blir därför snabbare. Intresset kan ökas ytterligare, om han efter någon tid kan få konstatera, vilken förbättring hans arbete medfört. För läraren har klassens gemensamma provresultat också ett annat värde: genom att studera, vilka framsteg eleverna gjort sedan tidigare provningar, kan han få en klarare uppfattning om värdet av de metoder han använder. Om samma prov använts även i andra klasser, får han också möjlighet att bedöma, om hans klass arbetar bättre eller sämre än genomsnittet.

En klok användning av lämpliga prov kan bli till fördel för arbetsglädjen: elevernas trivsel ökas, om läraren tack vare proven kan leda dem in på arbetsuppgifter, som ansluter sig till deras behov och förmåga. Från samhällsekonomins och studieeffektivitetens synpunkt kan vinsten av lämpliga prov bli väsentlig. Lärjungarna slipper slösa tid på uppgifter, som de redan behärskar, de kan koncentrera sitt arbete till områden, där behovet är störst, och de hinner i god tid reparera brister, som annars skulle försvaga grunden för de fortsatta studierna. Läraren får veta vilken undervisning som behövs bäst i ett givet ögonblick, och han kan snabbare arbeta sig fram till de effektivaste undervisningsmetoderna.

Tyvärr kan de prov, som nu vanligen användes i skolan, endast i begränsad utsträckning betraktas som goda hjälpmedel i skolarbetet. I flera viktiga avseenden behöver de underkastas reformering. De måste anordnas så, att de väcker barnens intresse och inte deras fruktan, och de bör få en sådan utformning, att verkan av tillfälliga och ovidkommande faktorer minskas. Skolarbetets resultat måste bli föremål för en allsidig bedömning, och utifrån pålagda prov rö-

rande begränsade områden får inte tillåtas snedvrیدا undervisningen.

Lärjungarnas inställning till proven beror i hög grad på hur resultaten utnyttjas. Det är naturligt, att inställningen blir positiv, om de får genomgå prov, som har till uppgift att förebygga misslyckanden genom att i god tid avslöja felaktiga vanor och ge anledning till speciell hjälp. Mindre förutsättningar att bli omtyckt har däremot en prövning, som främst avser att ge lärarna material till betygssättning eller slutomdöme. Även en sådan kan emellertid tillvinna sig en viss uppskattning, om lärjungarna vet, att resultaten är relativt oberoende av tillfälligheter och möjliggör rättvisare omdömen än fallet varit om läraren endast hade att gå efter allmänna intryck. Av vikt för många elevers trivsel är vidare, att proven genomföres under så normala former som möjligt, som ett led i det vanliga skolarbetet.

Ibland är det möjligt att låta lärjungarna medverka vid uppställandet av ett prov eller vid granskningen av dess resultat. Vid en intressant form av pedagogisk försöksverksamhet har grupper av elever i samråd med läraren utarbetat provfrågor för olika avsnitt inom orienteringsämnen. Lärjungarnas aktivitet tillvaratages också genom självkontrollerande prov, som tillåter att en elev utan lärarens hjälp kan konstatera, om han i varje särskilt fall löst de givna uppgifterna riktigt.

Vid många av de provningsmetoder, som nu användes i skolarbetet, spelar tillfälligheter en stor roll för resultatet. En provtyp, där elevernas förmåga mätes med ringa precision, är exempelvis översättningarna till främmande språk. Många av de problem, en lärjunge där ställs inför, innebär ett val mellan två grammatiska konstruktioner. Under sådana omständigheter kan antalet fel bli

mycket beroende av slumpfaktorer. Vid andra former av prövning, t. ex. muntliga förhör, lappskrivningar och uppsatser, minskas tillförlitligheten genom att läraren trots den bästa vilja har svårt att bedöma prestationerna fullt objektivt och konsekvent efter enhetliga principer. Flera utländska undersökningar, som åskådliggör otillförlitligheten hos gängse prov, refereras av skolutredningen (SOU 1946:31, sid. 77 ff). Det är önskvärt, att insikten om dylika brister hos proven blir allmänt spridd, och att den psykologiska vetenskapens landvinningar utnyttjas för att så långt möjligt öka objektivitet och precision hos de prov, som utnyttjas.

Att såsom fortfarande sker i flera ämnen i real- och studentexamen, avge ett skrivningsbetyg på grundval av ett enda skriftligt prov är orimligt redan med hänsyn till svårigheten att med tillräcklig noggrannhet mäta vad som presteras. Här tillkommer emellertid ytterligare ett argument: eftersom en lärjunges arbetsförmåga varierar mellan olika tillfällen, kan det aldrig vara riktigt att bygga ett slutomdöme på hans insats i en enda extraordinär situation. Om man vill ta hänsyn till den pedagogiska forskningens rön angående tillförlitligheten av olika provtyper, kan man inte tillmäta ett enstaka muntligt eller skriftligt prov någon avgörande betydelse vid bedömningen av en elevs prestationsförmåga.

De nu vanliga pedagogiska proven mäter endast ett urval av de studieresultat, som skolan enligt sin målsättning skall leda fram till. Det är inte alltid de viktigaste studiemålen som blir föremål för mätning. Vissa provtyper, som varit lätta att konstruera, har bibehållits tämligen oförändrade alltsedan de nu gällande prövningstraditionerna grundlades. Ensidigheten hos det nuvarande systemet av prov inses icke alltid. Alltför ofta har

prov, som bara gäller en del av studiemålet inom ett ämne, kanske inte ens den väsentligaste delen, tillmätts en avgörande betydelse vid bedömningen av studieresultatet i ämnet. Sålunda har översättningarna till det främmande språket ofta fått spela för stor roll för språkbetygen och rättskrivningsproven på lägre stadier för modersmålsbetyget. Vad den enskilde eleven kan prestera under ett muntligt läxförhör, är vidare icke alltid representativt för hans allmänna behärskning av ett ämne. Om åtskilliga av de gängse proven kan man säga, att de inte mäter, vad de avser att mäta, och att de under alla omständigheter ger en ensidig bild av skolarbetets resultat. Proven påverkar också studiarbetets uppläggning: de moment som prövas blir överbetonade på andra viktiga studiemåls bekostnad.

Det finns emellertid möjligheter att bryta det dominerande inflytandet från de nuvarande provtyperna, läxförhören inräknade. Genom forskning och försöksverksamhet kan man arbeta fram prov och iakttagelseschemata, som hjälper läraren att bedöma andra resultat av skolarbetet än dem som nu brukar registreras. I några länder har man på detta område kommit mycket längre än vi. Exempelvis har biblioteksprov utarbetats för att pröva färdigheten att samla och utnyttja studiematerial på egen hand. Andra studiemål, som på psykologiskt lämpliga stadier behöver uppmärksammas på liknande sätt, är t. ex. färdigheten att planlägga eget arbete och grupp- arbete, förmågan att tänka kritiskt och undvika falska generaliseringar, förmågan att relativt snabbt läsa och uppfatta text på främmande språk, behärskandet av ordförrådet i modersmålet och bekantskapen med grundläggande tankegångar och begrepp inom orienteringsämnen.

De muntliga läxförhören kan i många fall med framgång ersättas med andra former för redovisning av utfört arbete. Några exempel kan nämnas. Lärjungen kan erhålla några frågor att besvara muntligen och därvid få en tidsfrist för att sätta upp anteckningar som stöd för sin redogörelse. Han kan också skriftligen få lämna svar på frågor, eventuellt med utnyttjande av givna hjälpmedel och med rätt att välja bland flera frågor. I andra fall kan lärjungarna i förväg få organisera sin redovisning. Några elever kan efter förberedelse belysa ett ämne genom var sitt mindre anförande med illustrationer. De kan också presentera resultatet av ett utfört arbete genom att framföra ett helt program med omväxlande inslag eller, om ämnet är av annan art, hålla var sitt kort inledningsanförande till en diskussion. Individuellt arbete kan redovisas genom arbetsböcker eller små uppsatser över självvalda ämnen, författade med hjälp av källor, och resultatet av grupparbete kan ibland presenteras i form av en utställning eller en elevtidning, maskinskriven eller duplicerad. Allt vad som här nämnts har i större eller mindre utsträckning prövats i praktiskt undervisningsarbete.

Prov, som inte utformats av läraren eller av läraren och eleverna gemensamt utan lägges på klassen utifrån, blir ofta mindre lämpliga. Om skolarbetets innehåll och uppläggning varierar mellan klasserna, kan provet inte ansluta sig direkt till vad man sysslat med i klassen. Provresultatet blir därigenom sämre, än eleverna förtjänar. Anser läraren, att ett gott provresultat är mycket viktigt, något som är naturligt när det gäller examensprov, blir han tvungen att anpassa sin undervisning efter de prov som ges. En alltför stor uniformering blir därför lätt följden av obligatoriska prov pålagda utifrån. Lärarna avskräcks från

att beträda nya vägar, den pedagogiska försöksverksamheten hämmas.

Om man vill ge allmän spridning åt en värdefull provtyp utan att inskränka undervisningens variation och frihet, kan någon av följande utvägar anlitas. Proven kan utarbetas av skolmyndigheter och vetenskapliga institutioner men endast rekommenderas till frivillig användning. Detta tillvägagångssätt har givit gott resultat vid spridningen av skolöverstyrelsens standardiserade prov för räkning och modersmålet i folkskolan. En annan möjlighet är, att exempel på en provtyp ställs till lärarnas förfogande och att de uppmuntras att själva utarbeta prov, som bygger på samma idé men bättre ansluter sig till det arbete, som bedrivits i klassen. Även då det är nödvändigt, att ett visst slag av prov användes i alla skolor, kan man ge enskilda lärare tillstånd att i stället för de officiella proven använda likartade prov, som de själva konstruerat.

Kommissionen har från början betonat, att provens främsta uppgift bör vara att bidra till att varje elev får den undervisning, som han bäst behöver. Med denna utgångspunkt blir slutsatsen, att vi framför allt behöver *diagnostiska prov*. Härmed avses sådana prov, som inte nöjer sig med att ange om eleven lyckats bra eller dåligt i ett ämne utan framför allt analyserar *vari* hans skicklighet eller svaghet består. Huvudintresset gäller inte vilket poängtal han uppnår utan vilka delar av kursen han behärskar och vilka delar av en färdighet han har svårigheter med. Exempelvis kan diagnostiska prov i räkning på lägre stadier avslöja, att en elev ofta räknar fel vid vissa bestämda kombinationer i de grundläggande räknatabellerna, att han använder en opraktisk teknik vid subtraktion eller division, att han är osäker vid sortförvandling i fråga om vikt eller

dylikt. Översiktsprov för större kursavsnitt skulle här inte ge säkra besked. Ett diagnostiskt prov måste koncentrera sig till ett begränsat område och innehålla tillräckligt många exempel på de skilda slag av svårigheter, som där möter. Användes diagnostiska prov, kan felaktiga vanor och tankegångar lätt upptäckas och motarbetas, innan de blivit befästa. Luckor kan fyllas, så att grunden blir stark nog för det fortsatta arbetet.

Sedan resultatet av ett diagnostiskt prov analyserats, får varje elev syssla med övningar för att övervinna de svårigheter, som han personligen har att brottas med. De lärjungar, som lyckats helt med provet, behöver däremot inte längre använda tid till sådant som de redan behärskar utan kan ägna sig åt andra typer av uppgifter. Användning av diagnostiska prov är sålunda en utmärkt inledning till en effektiv och väl planerad individualiserande undervisning.

Vid sidan av de diagnostiska proven behöver läraren i många fall även översiktsprov, som visar klassens allmänna ståndpunkt i ett ämne. Han kan behöva dem för att få en uppfattning om klassens nivå, när han börjar undervisningen, och för att efteråt konstatera, om de metoder han använt varit effektiva. Måste han avge betyg eller omdömen om eleverna, behöver han vidare veta om klassens standard ligger under eller över den genomsnittliga. Största nyttan har läraren härvid av s. k. *standardiserade prov*. Ett sådant prov är så konstruerat, att det noggrant differentierar eleverna. Det skall i förväg ha utprovats på en statistiskt representativ elevgrupp, så att man vet, vilket resultat som kan anses som genomsnittligt för elever på ett visst stadium och vilket resultat som krävs för att en elev skall tillhöra exempelvis den bästa tiondelen i en normalt sammansatt

elevgrupp. Provets utformning skall vara sådan, att tillfälligheter får så litet inflytande på resultaten som möjligt.

Användes blott ett enda standardiserat prov, kan läraren med hjälp därav bedöma klassens ståndpunkt men däremot inte den enskilde elevens. Man kommer nämligen aldrig helt ifrån de tillfälliga avvikelser, som beror på att en elev inte alltid känner sig lika väl disponerad. Eftersom tillfälligheterna i fråga om kondition och dylikt brukar utjämnas inom en klass, betraktad som helhet, kan provet däremot ge en tillförlitlig uppfattning om klassens allmänna nivå i den färdighet som prövas. Vid bedömningen av den enskilde eleven bör läraren, såsom tidigare framhållits, ta hänsyn till resultatet av flera prov samt till sin erfarenhet från det dagliga arbetet i klassen.

Inom folkskolan används redan standardiserade prov för att pröva resultaten av arbetet i räkning och modersmålet i klasserna 2, 4 och 6. En utbyggnad bör emellertid ske, så att lämpliga prov finns tillgängliga för sista klassen inom varje treårsstadium inom medborgarskolan. Proven måste kontinuerligt förnyas, och det är angeläget att man vid utarbetandet tar hänsyn till forskningens rön, så att den pedagogiska utvecklingen icke kommer att bromsas. Av stor vikt är, att lärarna blir grundligt instruerade om de standardiserade provens syfte och rätta användning.

Standardiserade prov måste användas med urskillning. Det torde inte vara lämpligt att med sådana prov mäta exempelvis hela grundkursens kunskapsstoff i orienteringsämnena. Härigenom skulle undervisningen alltför mycket bindas, med fara att orienteringsämnenas bildningsvärde skulle minskas. De standardiserade proven bör främst brukas till att mäta arbetsresultat i färdighets-

ämnena. Dessutom torde det finnas möjlighet att konstruera dylika prov i avslutning till färdighetsmoment inom orienteringsämnena, t. ex. studieförmåga och kritiskt tänkande. Även sammansatta och högt utvecklade färdigheter kan det så småningom bli möjligt att bedöma med hjälpmedel av denna art.

En närmare diskussion av proven i realexamen återfinnes i femte kapitlet och av proven i studentexamen i sjunde kapitlet.

10. Journalföring och betyg.

Lärarens strävan att anpassa undervisning och fostran efter varje elevs behov kan i avsevärd grad underlättas genom pedagogisk journalföring. Läraren för redan nu i regel vissa anteckningar om eleverna. Detta arbete bör uppmuntras genom att elevkort för varje lärjunge ställas till lärarens förfogande.

När en elev vid flyttning, övergång till nytt stadium eller annat tillfälle får en ny lärare, behöver denne veta, hur långt eleven redan hunnit i olika ämnen och ämnesdelar, för att undervisning och handledning genast skall kunna sätta in på de rätta punkterna. I dessa fall kan det vara till stor hjälp för den nye läraren att direkt från föregående lärare erhålla ett elevkort, som inte bara innehåller betyg utan också preciserade uppgifter om hur långt lärjungen nått på olika områden. Ett dylikt kort bör vara avsett endast för de mest nödvändiga uppgifterna och vara så enkelt att föra, att inga omfattande anvisningar behövs.

Vid sidan av elevkortet bör det finnas formulärförslag till en utförligare journal, som kan utnyttjas av särskilt intresserade lärare för anteckningar till eget bruk. I fråga om barn, som har särskilda svårigheter, kan en noggrann journalföring vara särskilt nyttig. I de svåra

fall, då specialisthjälp kräves, bör en intresserad och kunnig lärare med hjälp av sin journal kunna ge värdefulla upplysningar. Läraren bör i samband med sin yrkesutbildning och vidareutbildning få övning att göra iakttagelser på elever och därvid föra journal.

Den närmare utformningen av rubrikförslag och anvisningar till elevkort och journal bör fastställas först efter noggrant övervägande av sakkunniga. Olika typer av journaler bör få prövas samtidigt av olika lärare.

Ett mycket omdiskuterat problem är, i vilken utsträckning lärarens omdöme om eleverna bör ställas till barnens, hemmens och blivande arbetsgivares förfogande i form av *betyg*. Vid diskussionen är det önskvärt, att man håller i sär avgångsbetyg och terminsbetyg, eftersom dessa slag av betyg har helt olika uppgifter.

1940 års skolutredning förordar att *avgångsbetygen* bibehållas (SOU 1945: 45). Det synes också vara ett allmänt önskemål, att så sker. Såväl arbetsgivare som gymnasier och olika fackutbildningsanstalter önskar i regel ta del av den avlämnande skolans omdöme om de sökande. Styrkan hos det utifrån kommande kravet på att skolan skall gradera eleverna inbördes beror i hög grad på konkurrensen om platserna på arbetsmarknaden och i utbildningsanstalter.

Det har ibland föreslagits, att graderade betyg skulle ges endast i teoretiska färdighetsämnen, som matematik, främmande språk och modersmålet, men ej i orienteringsämnen och manuella färdighetsämnen. Mot detta förslag kan emellertid invändas, att ändringen skulle medföra en ytterligare förskjutning av de flesta elevers intresse från övriga ämnen till teoretiska färdighetsämnen. En sådan förskjutning kan icke försvaras under de år, som ligger närmast före avgången från

medborgarskolan. Dessa år bör ungdomarna nämligen i stor utsträckning ägna åt att skaffa sig orientering och överblick på såväl teoretiska som praktiska områden. Enligt kommissionens mening bör graderade avgångsbetyg ges i alla ämnen.

Även om skolan på grund av kraven utifrån alltjämt måste avge slutbetyg, kan dock formen för dessa diskuteras. Bland annat genom svaren på en lokal rundfråga har det framkommit, att många arbetsgivare anser, att de nuvarande betygen inte i alla delar har en fullt tillfredsställande utformning. De menar, att det å ena sidan lämnas onödiga upplysningar, medan det å andra sidan saknas uppgifter, som skulle vara av värde. Ytterligare utredning under kontakt med arbetslivets representanter torde vara önskvärd i denna fråga.

Skolan bör emellertid inte nöja sig med att ge elevernas kommande arbetsgivare ledning genom att avlämna slutomdömen. Ännu viktigare är, att skolan bistår yrkesvägledningens organ vid uppgiften att ge avgående lärjungar råd inför deras fortsatta verksamhet. 1940 års skolutredning föreslår,

att skolans slutbetyg få behålla sin hävdvunna form men att lärarnas personliga kännedom om elevernas individuella egenart tillvaratages genom utfärdande av ett *komplement* till varje lärjunges betyg, utformat i anslutning till de önskemål, som framställas av de yrkesrådgivande organen, och avsett att innehålla en vid avgångstillfället omedelbart användbar karakteristik till vägledning vid val av verksamhetsområde. Detta kompletterande intyg bör vid för yrkesvägledningen lämplig tidpunkt under sista skolåret utfärdas av vederbörande klasslärare eller klasskonferens och tillställas såväl lärjungen som den yrkesrådgivande instansen på orten, varjämte ett exemplar bör förvaras i skolans arkiv. (SOU 1945: 45.)

Skolkommissionen anser det önskvärt att man på detta område inte binder sig

vid något bestämt förfaringssätt. Yrkesvägledningens och skolans representanter bör sträva efter att skapa allt bättre former för samverkan. Där ett personligt samtal mellan lärare och yrkesvägledare kan komma till stånd, ökar detta ofta yrkesvägledarens möjligheter att råda de avgående eleverna i rätt riktning. Viktigt är givetvis, att läraren erhåller sådana instruktioner för bedömningen av eleverna, att hans skriftliga eller muntliga omdöme om dem blir nog tillförlitligt. Vid utbildning och vidareutbildning för lärare bör dessa frågor beaktas.

Efter att ha genomgått enhetsskolan fortsätter en betydande del av eleverna sin utbildning vid gymnasium eller annan skoltyp. Den mottagande skolan har därvid ett behov av den avlämnande skolans omdöme om eleverna. Vid platsbrist måste detta omdöme ofta bli den väsentliga grunden för urvalet bland de sökande. I sådana sammanhang är det av vikt, att betygen utgör något mera än omdömen om elevernas kontrollerbara kunskaper och deras förmåga att felfritt behärska vissa färdigheter. För att ge vägledning om elevens framtida studieframgång bör betygen i lika hög grad vara uttryck för två andra ting, dels förmågan att arbeta relativt självständigt, dels den intellektuella begåvningen, så som den framträder i förmågan att tänka klart och utnyttja stoffet i vederbörande ämne. För att lärarens strävan att ta hänsyn till dessa olika faktorer skall underlättas, är det önskvärt att prov rörande självständig studieförmåga och begåvning för olika ämnen utarbetas och ställs till förfogande för lärarna på enhetsskolans högstadium.

Terminsbetygen diskuteras av 1940 års skolutredning å sid. 56—61 i dess betänkande om skolans betygssättning (SOU 1945:45). Utredningen sammanfattar på

sid. 88 sina förslag om terminsbetygen sålunda:

Vi föreslå således, att under de tre första terminerna i grundskolan endast kortfattade meddelanden lämnas hemmen om barnens allmänna förmåga att följa undervisningen samt om deras uppförande i skolan. För den följande skoltiden anse vi, icke minst med hänsyn till hemmens berättigade krav på att hållas underrättade om elevernas framsteg och allmänna uppförande i skolan, terminsbetyg i vanlig ordning alltjämt erforderliga.

I likhet med skolutredningen anser kommissionen, att detaljgraderade terminsbetyg inte bör ges under barnens första skoltid. Kommissionen vill emellertid framhålla, att de meddelanden till hemmet, som ersätter terminsbetygen, inte bör vara alltför summariska. De får inte inskränka sig till en kategorisk förklaring, att skolarbete och uppförande är tillfredsställande eller otillfredsställande. Det är möjligt att ange barnets starkare och svagare punkter utan jämförelse med kamraterna.

Kommissionen anser vidare, i likhet med skolutredningen, att man måste ta hänsyn till hemmens önskan att hållas underrättade om elevernas framsteg och allmänna uppförande i skolan. Rundfrågor, som företagits, tyder på att såväl läraropinion som föräldrapinion betraktar terminsbetyg som ett nödvändigt medel för kontakten mellan skola och hem. Detta är helt naturligt, eftersom inte något lämpligt alternativ till terminsbetygen prövats i större utsträckning i vårt land.

Innan någon lämplig ersättning visat sig hålla måttet vid försöksverksamhet inom landet, bör betyg behållas för den del av skoltiden som följer efter de första terminerna. Generell frihet bör emellertid finnas för skolor av alla slag att begränsa utdelningen av terminsbetyg till att gälla endast vårterminen. Barnens utveckling under höstter-

minen bör föräldrarna i så fall få kännedom om genom informella brev eller vid de föräldramöten, som under alla omständigheter bör anordnas.

Kommissionen vill vidare föreslå vissa partiella reformer av betygsgivningen. Bland de berättigade kritiska synpunkter, som framförts mot terminsbetygen, bör man uppmärksamma anmärkningen, att betygen främst inriktar eleverna på jämförelse med kamraternas resultat men inte på jämförelse med egna tidigare prestationer. Kommissionen vill förordna, att den statistiska översikt över klasskamraternas betyg, som ofta införts på terminsbetygen, för framtiden icke tages med. Genom en sådan förändring undviker man i varje fall att särskilt understrika jämförelsen med kamraterna. Med anledning av olikheterna mellan lärarnas betygsnormer har en betygsöversikt ofta kunnat bidra till att klarare ange värdet av ett betyg. Allteftersom flera objektiva prov ställs till lärarnas förfogande för att hjälpa dem att normalisera sin betygsskala, kommer emellertid denna synpunkt att minska i betydelse. Ibland kan ett betyg, som satts enligt en normaliserad skala, t. o. m. ge en mera riktig uppfattning, om det inte jämföres med någon klassöversikt. Exempelvis kan en lärare med full rätt ge ovanligt många höga betyg i en klass, som enligt objektiva prov är klart bättre än de flesta klasser. Det begås då en orättvisa, om en elev från en sådan klass får sitt betyg nedvärderat av en iakttagare, som bygger sitt omdöme blott på översikten över betygen i klassen. När uppgifter lämnas till stipendiemyndigheter och vid andra liknande tillfällen kan naturligtvis en betygsöversikt allttjämt ges, men den bör då kompletteras med uppgift om i vilken utsträckning normaliserande objektiva prov använts.

Det har också anmärkts mot terminsbetygen, att de utgör en rapport endast i ena riktningen, från skolan till hemmet, och att de inte tillräckligt tydligt inbjuder hemmen till samverkan. Som ett försök att minska denna brist vill kommissionen förordna följande. Terminsbetyget bör innehålla en inbjudan till föräldrarna att samarbeta med skolan. Ofta kan det vara lämpligt att på själva betyget ange tid och plats för en konferens mellan lärare och föräldrar. Dyliga konferenser förekommer redan nu på många håll, men de bör överallt bli en regelbunden institution. Ätminstone så länge det gäller lågstadiet, bör föräldrarna vidare uppmanas att delge läraren sin uppfattning om barnet.

Om det vid fortsatta undersökningar visar sig, att avgångsbetygen behöver reformeras för att bättre fylla arbetslivets och de högre skolornas behov, kommer parallella förändringar av terminsbetygen att aktualiseras.

Förutom de här nämnda förändringarna vill kommissionen föreslå, att försöksverksamhet i fråga om betygssättningen snarast kommer till stånd. Genom systematiska försök vid ett antal skolor bör man pröva möjligheten att ersätta terminsbetygen med andra slag av meddelanden, som dels är fylligare, dels lägger tyngdpunkten på jämförelsen med elevens egna tidigare prestationer.

I denna försöksverksamhet bör ingå, att uppgifter lämnas till hemmen om elevernas arbetsvanor, och man kan därvid hålla i sär förmågan att arbeta självständigt och förmågan att samarbeta med kamraterna. Upplysningarna om arbetet i ämnena kunde eventuellt specificeras på huvudgrenar inom viktiga ämnen. En mekanisering av betygssättningen kan motverkas genom att läraren regelbundet gör en särskild anteckning, när han anser elevens arbetsprestation vara

mer berömvärd, än de objektiva resultaten till följd av ogynnsamma yttre omständigheter visar.

Vid försöksverksamheten bör man vidare pröva att låta meddelandena till hemmet om arbetet i de olika ämnena få en något annan karaktär än vanliga betyg. Upplysning bör ges om *framstegen* under terminen på grundval av en jämförelse med elevens tidigare prestationer. Läraren får härvid tillfälle att bedöma eleven efter dennes egna förutsättningar. För att läraren vid denna bedömning skall ha något fast att hålla sig till, måste han emellertid i regel utgå från sina egna anteckningar om elevernas ställning i förhållande till ett elevgenomsnitt på stadiet. Man kan tänka sig, att de upplysningar som läraren ger blir mera schematiska och blott anger, om framstegen i de enskilda ämnena varit mer eller mindre tillfredsställande. Men det är också möjligt att göra rapporterna fylliga och låta dem precisera, inom vilka delar av varje ämne lärjungen gått framåt och inom vilka delar utvecklingen varit mindre påtaglig.

Även om de regelbundna meddelandena vid försöksverksamheten på detta sätt endast talar om framstegen, är det uppenbart, att man för lärjungen och hans föräldrar varken kan eller bör fördölja den ungefärliga ställningen i jämförelse med elevgenomsnittet. För inriktning på kommande verksamhet kan kunskap här om vara värdefull redan på ett jämförelsevis tidigt stadium. Lärjungen själv kan bli orienterad om sin ställning under skolarbetets gång, och föräldrarna kan få upplysningar härom vid de föräldrakonferenser, som regelbundet måste hållas vid skolor, som deltar i försöksverksamheten. Emellertid är det sannolikt nödvändigt att dessutom vid några tillfällen låta meddelandena till hemmet innehålla

uppgift även om den allmänna ställningen och icke blott om framstegen.

Det kan synas, som om avvikelserna från det nuvarande systemet icke skulle bli så stor, men olikheten finns dock och innebär främst en skillnad i betoningen. De regelbundna meddelandena vid försöksverksamheten lägger tonvikten på och uttalar sig direkt om lärjungens prestation i förhållande till hans eget tidigare arbete. Endast indirekt, genom jämförelse med tidigare uppgifter om hans allmänna ställning, framgår hans placering i förhållande till elevgenomsnittet. Vanliga terminsbetyg fäster där emot genast och uteslutande uppmärksamheten på elevens ställning i förhållande till andra elever. Endast indirekt, genom jämförelse med äldre betyg, blir det klart, hurudana framstegen varit. Denna ändrade inriktning av uppmärksamheten kan vara välgörande och är just vad som ofta efterlysts av dem, som kritiserat betygssystemet. En stor vinst är, att varje elev, oavsett sina förutsättningar, skulle ha möjlighet att få ett positivt omdöme. Lärjungar med svårigheter skulle härigenom säkerligen stimuleras i arbetet. Framgångsrika elever upplever tillräckligt sin framgång i skolarbetet utan att varje terminsbetyg understryker deras överlägsenhet.

Även om den försöksverksamhet, som här skisserats, så småningom skulle visa nya vägar för terminsmeddelandena, kommer graderade omdömen om lärjungarna att finnas kvar: i lärarens anteckningar, som bildar grund för alla andra uppgifter, i underhandsmeddelanden till lärjungar och föräldrar samt i avgångsbetyg.

Det är då önskvärt, att de graderade omdömena inte blir missvisande. Redan inom samma skolform finns emellertid olikheter. För att så långt möjligt få samma principer för betygssättningen

tillämpade av skilda lärare, har man tillgripit åtgärder av olika slag, bland annat inspektion, examina och standardiserade prov. Kommissionen har ovan i avsnitt 9 framhållit värdet av att standardiserade prov utarbetas i ökad omfattning.

Ännu större betydelskillnader finns mellan betygen i folkskolan å ena sidan och samma betyg i realskolan å den andra. 1940 års skolutredning framhåller, att verklig jämförlighet kan uppnås endast genom ett omfattande system av objektiva prov, och hänvisar till undersöknings- och försöksverksamhet (SOU 1945:45, sid. 87). Kommissionen, som delar skolutredningens mening på denna punkt, vill understryka vikten av att förarbeten kommer till stånd, som kan möjliggöra rättvisande avgångsbetyg från den nioåriga medborgarskolan för lärjungar med olika studiegång.

Elever med praktisk och teoretisk studiegång kan efter medborgarskolan ibland väntas konkurrera om samma anställningar och, ev. efter kompletteringsläsning, om inträde i samma utbildningsanstalter. Det är därför viktigt, att man kan direkt jämföra deras betyg i ämnen, där studiemålet är gemensamt, och att man klart kan ange skillnaden, där målen är olika.

11. Några synpunkter ur en lärarenkät.

I de föregående avsnitten i detta kapitel har diskuterats olika slag av stödåtgärder, som skulle kunna bidra till den praktiska pedagogikens utveckling. Till avslutning skall samma ämne belysas genom en kort redogörelse för svaren på några frågor i en lärarenkät.

Vid sidan av sina större psykologiska undersökningar för skolkommissionens räkning genomförde professor John Elmgren en mindre enkät under hösten 1946.

En rundfråga rörande skilda pedagogiska problem riktades därvid till lärarna vid Göteborgs folkskolor. Enkäten omfattade icke lärarna vid småskolor och vid hjälpklasser. Två omfattande frågeformulär besvarades av 308 respektive 300 lärare, vilka utgjorde cirka 63 procent av samtliga lärare som anmodats medverka.

Det ena av formulären innehöll frågan: »Vilken är enligt Eder uppfattning den angelägnaste undervisningsreformen?» Deltagarna erhöll inte några förslag att välja mellan. Följande reformer nämndes oftast: mindre klasser (37 procent), mindre kurser (12 procent), bättre läroböcker (8 procent), kursernas anpassning efter barnens ålder (8 procent), större frihet gentemot kursplanen (6 procent), tillvaratagandet av barnens initiativ och verksamhetsbehov (6 procent), skolan bör fostra och lära för livet (5 procent), aktivitetsundervisning (5 procent), samordning av folkskolans och läroverkens kurser (4 procent).

Det andra formuläret innehöll en likartad uppgift: »Poängvärdera de här nedan uppräknade förslagen till reformer med 5 för de enligt Eder uppfattning angelägnaste och 0 för de minst behövlige. Använd om möjligt alla mellangrader 3, 4 etc.» De uppräknade förslagen ordnas här från det som erhöll högsta genomsnittspoäng av lärarna till det som erhöll lägsta: mindre klassavdelningar, anpassningar av kurserna enligt barnens intellektuella nivå, stoffbegränsning med starkare koncentration till väsentliga kursmoment, ökad och förbättrad lärareutbildning, anpassning av undervisningen efter barnens behov av lustbetonat arbete och trivsel, mera individuell undervisning på klassundervisningens bekostnad, bättre skolmateriel, samordning av kurserna i olika ämnen, större frihet för läraren att själv bestämma kursurvalet, friare undervisningsformer ur sche-

mateknisk synpunkt. De två sist nämnda förslagen erhöll dock inte lägre genomsnittspoäng än 2,5 av 5 möjliga.

»Hur skall man övervinna pedagogiska svårigheter vid spridning i fråga om elevernas prestationer?» var en annan fråga. Några ledförslag gavs inte. Följande åtgärder nämndes av det största antalet lärare: individuell undervisning och lämpligt organiserat grupparbete (26 procent), mindre klasser (17 procent), extra träning för de svaga (13 procent), delad klass (10 procent), utvidgad kurs för de begåvade (8 procent), särklasser (7 procent).

»Poängvärdera med 0—5, vad som enligt Eder uppfattning är de största fördelarna med individuell undervisning!» lydde en uppgift. Bland sju förslag värderades följande högst: de mera begåvade eleverna bromsas ej av de mindre begåvade, förmåga till självständigt tän-

kande utvecklas, varje elev får utlopp för de naturliga aktivitetsbehoven.

Som de väsentligaste hindren för bedrivande av individuell undervisning, så att klassens alla elever ständigt är fullt sysselsatta, framhöll lärarna bland tio ledförslag främst följande tre: för stora klasser, brist på lämpligt studiematerial, för stor bundenhet vid kursplanen.

I svaren på en fråga, vilka uppfostrans viktigaste mål vore enligt lärarens uppfattning, gavs något högre poängvärdering åt »utveckla självständigt tänkande» och »anpassa eleverna socialt» än åt »bibringra kunskaper och färdigheter» och andra förslag.

Därefter ställdes frågan, vilka mål som faktiskt med framgång kan förverkligas i skolan. Här placerades främst »bibringra kunskaper och färdigheter» och först därefter »anpassa eleven socialt» och »utveckla självständigt tänkande».

III. Arbetssättet.

1. 1940 års skolutredning om arbetssättet.

I sitt betänkande om Skolans inre arbete (SOU 1946:31) diskuterar 1940 års skolutredning olika problem, som hör samman med arbetssättet. Här nedan refereras några av synpunkterna i fråga om individualisering, intresseväckande skolarbete, självverksamhet, social fostern och ämnenas samverkan.

Utredningen diskuterar först *klassundervisning* kontra *individualisering*.

I vårt land, som därvidlag hämtat impulser från tyskt skolliv, har särskilt från 1800-talets senare hälft klassundervisningens metodik fått en alltmera fast och regelbunden utformning. Kännetecknande för klassundervisningen är en strävan »att föra klassens lärjungar fram genom kursen i obruten och så långt

möjligt jämn linje». För en mönstergill lektion vid klassundervisning fordras av läraren både kunnighet och gott omdöme. »Lärjungarnas uppmärksamhet måste hela tiden hållas fången, och det är ingen ringa konst att ha alla lärjungarna med på samma linje, eftersom det individuella intresset och förutsättningarna i övrigt så starkt skifta.» De bättre utrustade måste fullt sysselsättas, samtidigt som de svagare inte får lämnas efter. I sin renodlade form betecknas klassundervisningsmetoden som gammalmodig.

Lektionerna få lätt en schablonmässig prägel, och lärjungarna komma att inta en alltför passiv hållning, under det att läraren får svara för aktiviteten. Arbetet i skolan vädjar ej tillräckligt till lärjungarnas aktiva intresse, och deras »skapande», produktiva krafter få ej ut-

lösning. Lärjungarna sporras inte till självverksamhet, och arbetssättet lämnar ej utrymme för samarbete mellan lärjungarna. Någon hänsyn till lärjungarnas individuella egenart, studieförutsättningar och intressen är inte möjlig i nämnvärd utsträckning, och en stark tonvikt kommer under alla förhållanden att läggas på deras intellektuella förmåga. Andra egenskaper, som kunna visa sig värdefulla i livet, målmedveten uthållighet, förmåga till samarbete, ledaregenskaper, praktiskt handlag o. s. v., komma ej i lika mån till sin rätt. Det är till slut också, menar man, en chimär, att lärjungarna gå fram genom kursen på samma linje.

Metoden har emellertid så småningom modifierats och anpassats efter psykologiska och praktiskt-pedagogiska rön. Den laborativa metoden i de naturvetenskapliga ämnena har i vårt land nått en föredömligt hög standard. »Inom de humanistiska ämnena motsvaras den laborativa arbetsmetoden av studier i anslutning till skolbiblioteket.» Även härvid har under senare år ett målmedvetet arbete utträttats. På lågstadiet har användningen av arbetsböcker motverkat klassundervisningens alltför stela former.

En metod, som ej sönderbryter klassen som enhet men ändå söker undvika det alltför bundna i klassundervisningsmetoden, är arbetsuppgiftsmetoden. Efter gemensamma förberedelser, varunder lärjungarna själva blir i tillfälle att ställa sina uppgifter, fixera det närmaste arbetsmålet och planlägga arbetet med hänsyn till arbetsmetod och hjälpmedel, försiggår arbetet, individuellt och gruppvis, under lektionstid. Metoden, som kan varieras på olika sätt,

syftar uppenbarligen till att motverka lärjungarnas passiva inställning till skolarbetet. Den vill väcka deras intresse genom att de själva finna luckor i sitt vetande, som måste fyllas, känna ett behov att vidga sin kunskap eller sin färdighet i ett bestämt avseende, och den vill göra dem handlingsdugliga och målmedvetna genom att låta dem själva vara med

om att både bestämma arbetsuppgiften och överväga arbetssättet.

Skolutredningen håller före att

klassundervisningen i sin traditionella utformning icke är den gynnsammaste arbetsmetoden. Den bör i varje fall uppmjukas på så sätt, att större möjlighet beredes de bäst begåvade lärjungarna i klassen att vidga och fördjupa sina kunskaper inom kursens ram, och därvid låta deras personliga intressen få i viss utsträckning göra sig gällande.

Utredningen redogör därefter för den s. k. Daltonplanen, en individualiserande metod av speciell och utpräglad typ. Gentemot denna anföres vissa kritiska synpunkter, och det betecknas som utslutet, att den skulle kunna genomföras som den allmänna undervisningsmetoden inom skolväsendet i ett land.

Emellertid betonar skolutredningen, att man inte kan komma bort ifrån att individuella arbetsformer i större utsträckning än som nu sker borde vinna beaktande inom vår undervisning, särskilt med hänsyn till att de skapar större intresse och starkare ansvarskänsla. Individualisering är nödvändig speciellt för de utpräglade studiebegåvningarna samt för dem som rekryterar kvarsittarnas skara. Utredningen diskuterar i detta sammanhang även möjligheterna att för studiebegåvade lärjungar tillämpa systemet med fri flyttning men stannar inför fördelarna av att lärjungarna följer sin årsklass genom hela skolan. Individualiseringen bör enligt skolutredningen tillämpas på annat sätt.

Den lärjunge, som har bättre studieförutsättningar, bör få tillfälle att i sitt arbete i skolan inhämta en fördjupad kurs i respektive ämnen, i stället för att hållas tillbaka, och den åter, som har svårt att följa flertalets arbetstakt, bör kunna få begränsa sig till ett minimum av arbetsuppgifter inom kursens ram.

Om utnyttjandet av *elevernas intresse* anför skolutredningen bland annat följande:

Eftersom det arbete, som utföres med intresse, både göres lättare och ger bättre resultat, bör man söka genom stoffurval och stoffbehandling tillföra skolarbetet största möjliga intresse från lärjungarnas sida. Det behöves trots detta säkerligen ej befaras, i skolan lika litet som i livet, att det kommer att fattas sådana arbetsprestationer, som förutsätta trogen pliktuppfyllelse och uthållighet, utan hänsyn till det aktuella intresset för arbetsuppgiften.

En omfattande och, som det vill synas, mycket noggrant planlagd undersökning av skolan sedd från barnens synpunkt, både med hänsyn till de olika skolämnena och i andra avseenden, genomfördes för några år sedan i Norge. De slutsatser, som denna undersökning utmynade i, inneburo bl. a., dels att undervisningsstoffet borde aktualiseras, så att skolan toge större hänsyn till lärjungarnas intressen, även sådana i livet utanför skolan, och att lärostoffet i möjligaste mån anpassades att tillgodose ett av lärjungarna känt kunskapsbehov, dels att lärjungarnas arbete borde aktiviseras, så att kunskapsförvärvet skedde genom att lärjungarna själva fingo vara med om att både planlägga sitt arbete, överväga sin arbetsmetod och så långt möjligt på egen hand utföra arbetsuppgiften. Därjämte hade det visat sig önskvärt, att lärjungarna själva finge tillfälle att kontrollera sina arbetsresultat genom på lämpligt sätt anordnade prov, grafisk registrering e. d.

Skolutredningen ger en kort översikt över de huvudmoment av *självverksamhet* som ingår i arbetsskolepedagogisk undervisning.

Lärjungen upptäcker — gärna åtminstone skenbart på egen hand — en brist i sitt vetande, han erfar ett behov att vidga sina kunskaper på ett visst område, och han föresätter sig att tillgodose detta behov, liksom man beslutar sig för att med egna händer tillverka en bokhylla, då man har behov av en sådan. Han ställer sig sålunda före en arbetsuppgift, vars innebörd han får söka närmare ange och som han är personligt intresserad av att utföra. Han får överväga planen för sitt arbete, ta reda på arbetssätt och lämpliga och tillgängliga hjälpmedel, och likaså beakta den tid, som bör stå till förfogande för uppgiften. Sålunda rustad sätter han i gång med arbetet, och både vid förberedelserna och under arbetets förlopp är han givetvis hänvisad till läraren för bistånd och råd. Slutligen

kommer redogörelsen för arbetet, som kan ske i olika former, muntligt genom förhör, föredrag inför klassen e. d., skriftligt genom uppsats, anteckningar i arbetsbok m. m. Givet är, att det i många fall kan vara lämpligt, att två eller flera lärjungar slå sig samman om en arbetsuppgift. Likaså bör nämnas, att uppgifterna icke alltid behöva vara av enbart teoretisk art. I en arbetsskola utgör ofta arbetsuppgiften en kombination av teoretisk och praktisk sysselsättning, och dess teoretiska del griper ej sällan ut över flera olika kunskapsämnen, liksom dess praktiska del kan beröra olika övningsämnen.

I bilagor till samma betänkande lämnas bland annat några redogörelser för försök med aktivitetspedagogik, självverksamhet och individualisering i skolarbetet.

Skolutredningen framhåller, att såväl en individualiserad undervisning som den nuvarande klassundervisningen, vilken inte tillräckligt tillvaratager de uppfostningsmöjligheter, som klassens sociala enhet erbjuder, måste erhålla en motvikt i *social verksamhet* inom klassen eller möjligen inom en ännu större enhet av lärjungar. Härvid pekas på samarbete mellan lärjungarna vid det individuella arbetet, på grupparbete samt kollektiv verksamhet t. ex. i form av lärjungarnas »samlings» med dramatisk framställning, föredrag, uppläsning, musik och sång, diskussion o. s. v. Även ett gemensamt »intressecentrum» kan förverkliga en social gemenskap.

Olika möjligheter att *minska splittningen i skolarbetet* diskuteras av skolutredningen.

För lågstadiet ligger det enligt utredningen nära till hands att använda s. k. samlad undervisning, d. v. s. att icke hålla de olika skolämnena strängt åtskilda på arbetsschemat. På högstadiet är ett sådant sammanförande av de skilda ämnena till ett samlat intresseområde svårare, men samarbete bör ske, och vid

sidan av skolämnen kan man inlägga ett s. k. intressecentrum. Arbetsdagens splittring på olika ämnen kan minskas genom koncentrationsläsning och genom att ett stort antal dubbeltimmar inläggs på schemat. En annan utväg, som sporadiskt prövats, vore att »till en enhet sammanföra vissa närbesläktade ämnen, exempelvis historia, litteraturhistoria och kyrkohistoria på gymnasiestadiet». Svårigheten härvidlag anses bestå i att få lärare med tillräckligt omfattande kompetens.

2. Utvecklingslinjer för arbetssättet.

Skolkommissionen delar i stort sett de synpunkter på arbetssättet, som skolutredningen framfört i sitt betänkande »Skolans inre arbete» och som refereras i föregående avsnitt. Kommissionen anser det sålunda vara önskvärt, att det dagliga arbetet i skolan utvecklas i bland annat följande fem viktiga hänseenden: i riktning mot ökad individualisering, mer målmedvetet utnyttjande av elevernas intresse och behov, mer vidsträckt självverksamhet, fler tillfällen till samarbete och minskad splittring i arbetet.

Däremot bör det icke vara tal om att försöka binda skolarbetet vid något bestämt metodiskt system. Varje lärare måste själv få arbeta sig fram till de metoder, med vilka just han kan leda eleverna till goda resultat. Givet är också, att samma metod inte passar på skilda åldersstadier och i skilda ämnen. Även olika skolmiljöer och olika barn kan kräva skilda metoder av läraren. Med ledning av metodiska uppslag, studieplaner, rapporter om försöksverksamhet och egna erfarenheter bör läraren arbeta sig fram till metoder, som passar i varje särskilt fall. Varje lärare, som tänker igenom sin metod och medvetet väljer, är värd respekt.

Kommissionen vill endast framhäva vissa önskvärda tendenser i den pedagogiska utvecklingen, en viss allmän syn på barn och skolarbete. Denna syn harmonierar med vad som i kap. 2 anförts om målsättningen och även med huvudsynpunkterna i skolutredningens nyss refererade framställning.

Alla som har ansvar för skolarbetets uppläggning bör intresserat följa den psykologiska och pedagogiska forskning, som småningom arbetar sig fram och som kan lära oss mer om barnens natur och utveckling. De pedagogiskt ansvariga skall ha den inställningen, att hänsyn, så långt rimligen kan ske, skall tas till varje barns individualitet och särskilda behov. Läraren bör betrakta sig som en handledare med uppgift att stimulera eleven att så långt möjligt reda sig på egen hand men också med uppgift att ingripa, när eleven hejdas av svårigheter. Å ena sidan skall läraren alltså uppmuntra barnens utveckling mot ökad självständighet, men å andra sidan skall han också skapa tillfällen till ett socialt fostrande samarbete mellan elever. Lärarens uppmärksamhet bör helst inte begränsas till någon viss del av barnets verksamhet, t. ex. dess framsteg i bestämda färdigheter. Hans intresse bör om möjligt gälla barnets hela person med alla dess samverkande egenskaper.

Den pedagogiska utvecklingen bör inte leda till ett ensidigt utnyttjande av ett enda tillvägagångssätt utan till ökad omväxling i skolarbetet. Skolutredningens kritik mot ensidig klassundervisning är berättigad. Å andra sidan kan verksamheten i skolan knappast begränsas till individuellt arbete eller till grupparbete. En planmässig kombination torde ge de bästa resultaten. Skolan skall liksom livet bjuda på varierande situationer, som ger rytm åt arbetet och övning i skilda slag av verksamhet. Olika moment kan

avlösa varandra: individuellt arbete, grupparbete och för hela klassen gemensamt arbete.

Vid många tillfällen måste hela klassen utgöra en arbetsenhet: läraren presenterar ett nytt arbetsområde, förklarar svårigheter eller ger kompletterande upplysningar, hela klassen samtalar om gemensamma ämnen, och elever redogör inför kamraterna för resultaten av individuellt arbete och grupparbete. I andra situationer kan arbetsenheterna bestå av grupper inom klassen: gruppmedlemmarna arbetar individuellt men under inbördes hjälp eller planerar arbetet gemensamt och utför olika deluppgifter, som sedan passas samman till ett gruppresultat. Slutligen bör tid anslås till rent individuellt arbete, varvid lärjungarna arbetar helt i sin egen takt och med arbetsuppgifter, som så långt möjligt är individuellt avpassade efter deras förmåga och intresse.

Hur pedagogiska situationer av olika karaktär kan följa efter varandra vid behandlingen av ett enda intresseområde, exemplifieras i ett engelskt pedagogiskt arbete. Följande serie av moment nämnes: inledande frågor av läraren och av eleverna — diskussion — gruppering av materialet — val av undersökningsämnen — undersökning (i grupper eller individuellt) — presentation av resultatet (skriftliga eller muntliga redogörelser, visning av bilder eller föremål). Besläktade program har prövats av åtskilliga lärare i Sverige. Utan svårighet kan man anföra andra serier och andra situationer, som ofta behöver ingå i undervisningen. Exempelvis talar erfarenheten för att man till den serie, som nu citerats, ibland lägger ytterligare ett par punkter: komplettering och sammanfattning från läraren samt diagnostisk prövning, huruvida eleverna tillgodogjort sig vad som anses väsentligt. Särskilt färdighetsämne-

na kräver vidare en metodisk instruktion från läraren, innan eleverna börjar arbeta individuellt eller gruppvis med något nytt moment. Inom såväl orienterings- som färdighetsämnen fordrar givetvis situationer med självständigt arbete, att läraren givit lärjungarna en god handledning i studieteknik.

Ingen av de skilda pedagogiska situationer, vilka här nämnts som exempel, innebär något nytt för svenska lärare. De flesta lärare har i sin undervisning länge utnyttjat stimulerande frågor, de har låtit eleverna syssla med diskussioner, grupparbete och individuellt arbete, och de betraktar sammanhängande redogörelser för större studieavsnitt som värdefulla inslag. Skolkommissionens inventering av den pedagogiska försöksverksamheten ger vid handen, att utvecklingen på åtskilliga håll gått ännu längre: överläggning mellan klassen och läraren inleder regelbundet varje nytt studiemoment, eleverna är själva med om att ställa upp arbetsmålen, grupparbete och individuellt arbete är det viktigaste inslaget på lektionerna, och lärarens främsta intresse är att hjälpa eleven till sådana arbetsuppgifter, som bäst ansluter sig till hans individuella förmåga och behov.

Förändringar, som en lärare anser sig behöva genomföra i sin undervisning, bör inte ske brådstörtat och utan förberedelse. En dåligt planlagd övergång till nya principer kan lätt leda till misslyckanden. En omläggning av arbetssättet bör alltid föregås av psykologiska och pedagogiska studier och av försök i mindre skala.

Det står vidare klart, att även de bästa föresatser kan få obetydliga resultat, om de yttre förhållandena är ogynnsamma. Redan före denna diskussion om utvecklingslinjer för arbetssättet har kommissionen därför framhållit, att reformer till lärarens hjälp är nödvändiga i fråga

om t. ex. arbetsmateriel (bland annat skolbibliotekens utrustning), studieplaner och prov, förstärkningsanordningar och vidareutbildning.

Det måste betecknas som synnerligen betydelsefullt, att den enskilde läraren erhåller största möjliga frihet, så att han kan utforma och förändra arbetssättet med hänsyn till egna erfarenheter och resultatet av egna pedagogiska försök. Frihet för läraren måste emellertid leda till olikheter mellan skilda lärares metoder. Vid sidan av de många vinster, som denna variation medför, finns också en olägenhet. När en elev flyttar eller av andra skäl byter lärare, kan det till en början uppstå svårigheter för honom, om han får stifta bekantskap med ett nytt arbetssätt. Det är därför av vikt, att läraren vinnlägger sig om att varsamt föra in en ny elev i det arbetssätt som tillämpas och att till en början ställa mera begränsade krav.

3. Arbetssättets effektivitet.

Av största vikt är, att de förändringar i skolans arbetssätt som genomföres leder till förbättrade resultat. Vid en bedömning av arbetssättet måste effektivitetssynpunkten ständigt hållas i sikte.

De utvecklingstendenser inom arbetssättet, som här har rekommenderats, kan på allmänna psykologiska grunder antagas förbättra skolarbetets resultat. Men därmed är inte allt klart. Nya principer kan ibland leda till misslyckanden på grund av lärares bristande utbildning för ändamålet eller brist på lämplig materiel. Möjligheten finns, att idéerna missuppfattas och att det praktiska resultatet blir ett annat än det som avsetts. Slutligen finns det för varje arbetssätt olika metodiska grepp att välja mellan. Några av dessa kan vara mer, andra mindre effektiva.

Dessa överväganden talar för att såväl arbetssättet i allmänhet som speciella metoder bör bli föremål för noggrann försöksverksamhet med värdering av resultaten. Härigenom blir det möjligt att avgöra, vilka framgångar och misslyckanden som kan anses som tillfälliga och vilka som mera tycks följa av en metods inre natur. Både gamla och nya metoder bör underkastas kontroll. Varningar för de blindskär, som lättast vållar misslyckanden, kan med ledning av försöken ges till lärare utan längre erfarenhet. Vidare ger försöken ökad kunskap om vilka varianter av ett arbetssätt som är effektivast i olika ämnen och på olika stadier. Slutligen kan på detta sätt vinnas en allmän kontroll över att utvecklingen leder till bättre resultat.

För att man skall kunna bedöma effektiviteten vid dylik försöksverksamhet, fordras först och främst klarhet om vad man menar med effektivitet. Det vid pedagogisk forskning vanliga språkbruket är, att man betecknar som effektivast det arbetssätt, som i högsta grad leder till att skolans mål uppnås. Om man godtar denna definition, måste man vid försöksverksamheten beakta varje viktig del av medborgarskolans målsättning.

Man bör undersöka kunskapsnivån och särskilt mängden av levande, aktivt behärskad och tillämpbar kunskap. Mycket viktig är prövningen av de grundläggande språk- och räknefärdigheterna. Men det skulle vara ensidigt att stanna vid detta. Det finns andra viktiga färdigheter, som inte kan mätas lika lätt med prov av de mera kända typerna men som man på annat sätt kan skaffa sig en bild av. Sådana färdigheter är förmågan att på egen hand skaffa sig orientering och ordna kunskapsstoff, att överhuvud arbeta och tänka utan direkt ledning. Hit hör också goda arbetsvanor, egna initiativ, koncentration och noggrannhet samt

slutligen förmåga att samarbeta med andra.

Man får icke nöja sig med att konstatera, att ett arbetssätt i stort sett leder till gynnsamma resultat i förhållande till målsättningen. Det är nödvändigt att ta hänsyn till varje enskilt studiemål för sig. En vinst på ett håll kan inte alltid sägas kompensera förlust på ett annat. Så skulle t. ex. en ökning av kunskapsnivån i orienteringsämnena inte vara lycklig, om den skedde på bekostnad av färdigheter i modersmålet och räkning.

I utlandet uppnådda försöksresultat i fråga om praktisk pedagogik kan inte reservationslöst anses gälla för svenska förhållanden. Det är därför av stor vikt, att systematisk försöksverksamhet kommer till stånd i vårt eget land med utgångspunkt från de här diskuterade problemen. Emellertid har det sitt givna intresse att ta del av de resultat, som vunnits vid några stort upplagda försök i USA att bestämma effektiviteten hos olika typer av arbetssätt.

Genom en serie undersökningar, som omfattade såväl folkskolestadiet som det högre skolstadiet, gjordes en direkt jämförelse mellan arbetsresultaten i skolor av traditionell och skolor av friare, progressiv eller experimentell karaktär. Det kontrollerades noga, att elevgrupperna från de jämförda skoltyperna motsvarade varandra till intelligens och i fråga om hemmens sociala och ekonomiska ställning. Även lärarnas examina och antal tjänsteår motsvarade varandra i de båda grupperna av skolor, liksom klassernas storlek, skolkommunernas ekonomiska ställning och skolkostnaderna per elev. Vid jämförelserna användes standardiserade prov och schemata för systematiska iakttagelser.

Resultaten pekar i den riktningen, att lärjungarna i de friare amerikanska skolorna når åtminstone lika långt som lär-

jungarna i mera traditionella amerikanska skolor, när det gäller ämneskunskaper i såväl orienterings- som färdighetsämnena. Eleverna i friare skolor synes dessutom nå längre, när det gäller att på egen hand förvärva och ordna kunskap, tolka fakta, dra slutsatser och tillämpa kunskap på nya situationer, ta initiativ och ägna sig åt skapande verksamhet. Deras sociala och naturvetenskapliga kringssyn är större, likaså deras samarbetsförmåga.¹

Genom en annan stor amerikansk undersökning har man prövat det arbete, som utfördes vid högskolorna (colleges) dels av elever från traditionella, dels av elever från progressiva läroverk (high schools). En överenskommelse träffades, att elever från 30 progressiva läroverk skulle få inträde vid högskolorna utan prövning, enbart efter de avlämnade rektorernas förord. Omkring 1500 studenter från de experimentella skolorna jämfördes med en kontrollgrupp studenter från de traditionella skolorna med samma begåvning och samma hemmiljö. Examensbetygen vid högskolorna blev obetydligt bättre för de studenter som fått sin föregående utbildning i progressiva läroverk. När man särskilt undersökte, vilka resultat som uppnåddes av studenterna från de sex mest radikala reformskolorna, fann man, att deras examensresultat var tydligt överlägsna de övriga studenternas. De officiella studieresultaten var blott en del av vad som undersöktes. Eleverna från de experimentella skolorna, och framför allt från de sex radikalaste, befanns vara påtagligt överlägsna kamraterna även i fråga om intellektuell nyfikenhet, kritisk

¹ Wrightstone J. W.: Appraisal of Experimental High School Practises. Teachers College, New York 1936. Wrightstone, J. W.: Appraisal of Newer Elementary School Practises. Teachers College, New York, 1938.

analys och objektivitet, intresse för allmänna frågor (stor skillnad), vilja till samarbete och antal förtroendeuppdrag i studentlivet.¹

En svårighet vid undersökningar, som jämför olika skolyper, är att man inte kan garantera, att lärare med olika slags undervisning lägger ned i genomsnitt samma intresse i arbetet. Det bör också observeras, att nya metoder vid en jämförelse sannolikt skulle framstå som ännu mer effektiva, om inte lärarutbildning och materiel nu främst hade anpassats efter ett traditionellt arbetssätt.

4. Utnyttjandet av elevernas intresse.

Effektivt verkande motiv eller drivkrafter för arbetet fordras för att lärjungarna skall göra goda framsteg i skolan. Motiven har i uppfostrans historia ofta haft föga med arbetets innehåll att göra. Å ena sidan strävan efter belöning, utmärkelse, beröm eller lärarens sympati och å andra sidan fruktan för straff, öppet klander eller ogillande har varit och är alltså mycket vanliga motiv för elevernas arbete. Önskvärt är emellertid, att dylika motiv kan kompletteras och i möjligaste mån ersättas med andra, som har ett inre sammanhang med uppgifternas natur. Om skolarbete, som främst utnyttjar sådana motiv, brukar man säga, att det bygger på elevernas intresse.

I en skola, där man lyckas väcka barnens intresse, förvärvas såväl kunskaper som färdigheter och vanor snabbare och säkrare. Kunskaper, som inläres med intresse, blir mera varaktiga, levande och användbara än andra. Intresset leder till

¹ Undersökningen behandlas i en serie på fem volymer med titeln »Adventure in American Education», Harper, New York. Se speciellt volym IV: »Did they succeed in College?» 1942. Ett referat av resultaten ger Oscar Olsson i *Tiden* 1948:1.

ökad effektivitet i arbetet mot samtliga studiemål.

Psykologiska forskningsresultat visar, att redan en klar insikt om målet för arbetet ökar elevernas intresse och prestationer. Om eleverna inte på egen hand kan inse meningen med en arbetsuppgift, är det därför viktigt, att läraren förklarar ändamålet för dem. Ännu bättre resultat kan man nå, när eleverna utan förklaring inser, att de arbetar för ett meningsfullt och betydelsefullt mål. För intresse och arbetstakt vore det därför en vinst, om de nödvändiga kunskaperna och färdigheterna i allt större utsträckning kunde förvärvas genom arbete, som har omedelbar praktisk betydelse och inte uteslutande tjänar som övning. Givetvis måste produktiva arbetsuppgifter väljas med urskillning och så att de leder utvecklingen i riktning mot studiemålen. Närmare undersökningar bör göras för att utröna, vilka nya typer av produktiv sysselsättning som kan vara värda att allmänt utnyttjas. Förslag till dylika uppgifter kan ges i studieplaner och i samlingar av metodiska uppslag.

Föga likhet med det meningsfyllda arbetet ute i praktiska livet har den ofta tillämpade principen, att alla elever i en klass läser exakt samma kurs med hjälp av samma lärobok och att alla tillverkar exakt samma föremål i de praktiska ämnen. Intresset blir ett helt annat, om varje elev får arbeta med en speciell uppgift, som han har åtagit sig ensam eller tillsammans med några få kamrater. Ännu större blir intresset, om läraren låter eleverna vara med om att fastställa sina speciella uppgifter och ställa upp målen för arbetet. Särskilt när det gäller orienteringsämnenas överkurser, kan läraren ge eleverna ett stort inflytande över valet av uppgifter. De bör där helst få välja själva, medan lärarens roll är att vara rådgivande och stimulerande.

Elevernas frihet att välja uppgifter och arbetssätt är mycket viktig i estetiska och praktiska ämnen. Blir friheten inskränkt, kommer några av dessa ämnens viktigaste mål i skymundan: att eleverna skall få tillfälle att vara spontant aktiva, ge uttryck åt sina egna idéer och känslor och utveckla bestående intressen. Intresse för skolarbetet kan ofta stärkas genom anknytning till elevernas fritidsintressen. Till dessa kan då fritt valda överkurser bilda en så smidig övergång, att man tvekar om var gränsen går. På medborgarskolans högstadium kan anpassningen till spirande yrkesintressen ytterligare stärka motiven i arbetet. Många elevers intresse för skolarbetet skulle i hög grad befrämjas, om de teoretiska momenten i största utsträckning kunde sammankopplas med manuellt arbete. Deras behov att se påtagliga resultat av sin verksamhet skulle härigenom lättare kunna tillfredsställas.

Det är en gammal iakttagelse, att de flesta människor har lättast att intressera sig för sådant, som de redan vet åtminstone något om eller som de har några anknytningspunkter till. Skolan bör ta hänsyn härtill, bland annat genom att bättre utnyttja elevernas intresse för det aktuella och det lokala. Aktuella händelser och uppmärksammade tidsförhållanden kan i hög grad utnyttjas för att ge startpunkter i undervisningen. Kommissionen föreslår längre fram, under behandlingen av ämnet samhällskunskap, att aktuella frågor regelbundet tas upp till samtal och diskussioner. Både elevernas och lärarnas intressen färgas alltid i viss mån av traktens förhållanden. Detta bör få ta sig tydligt uttryck under hela skolarbetet och framför allt vid val av överkurser, tillämpningsuppgifter och exempel samt vid val av ämnen för skrivning, föredrag och diskussioner. Genom en anknytning till byg-

dens problem kommer arbetet att få mera mening för eleverna. Förhållandena på orten kan ofta bli en lämplig utgångspunkt för behandlingen av en fråga, som utvecklas så att den ger vida utblickar.

Det kan synas, som om det mesta av vad som här sagts om intresse, främst kan tillämpas inom orienteringsämnen. Emellertid har många uppslag prövats även i syfte att öka intresset inom färdighetsämnen. Inom matematik kan valet av tillämpningsexempel betyda mycket. Arbetet kan stimuleras genom att exemplen anknyter till lokala förhållanden och till elevernas intressesfär. Framgångsrika experiment har gjorts med att ibland låta eleverna själva bestämma de huvudområden av mänskligt liv och verksamhet som räkneexemplen skall gälla. I många färdighetsämnen är det möjligt att utnyttja lärjungarnas intresse att se påtagliga bevis på egna framsteg. De kan sålunda få jämföra, hur de löst samma uppgift, t. ex. i välskrivning, före och efter en träningsperiod.

När läraren försöker effektivisera undervisningen genom att bygga på elevernas intresse, måste han ta stor hänsyn till mognadsgången. Medan intresset hos yngre elever endast en kort tid hålles samlat kring samma sak, kan man hos äldre elever räkna med långvarigt intresserat arbete och bestående intresseinriktningar. Många undersökningar har företagits i avsikt att klarlägga barnens intressen vid olika åldrar. Utvecklingen på detta forskningsområde synes gå i den riktningen, att man inte längre främst samlar in uppgifter om olika tillfälliga intressen utan söker analysera och karakterisera den allmänna grunden för varje stadiums skiftande intressen.

För att elevernas intresse i ökad grad skall kunna utnyttjas i skolarbetet, fordras en förändrad och friare inställning

till kurserna. Genom sitt förslag till flera parallella studieplaner och fritt valda överkurser avser kommissionen att stimulera utvecklingen i denna riktning.

5. Självverksamhet.

Allt förvärvande av kunskaper och färdigheter kräver aktivitet från elevernas sida. En viss grad av självverksamhet är en förutsättning för att skolarbetet skall ge resultat. Men självverksamhet utan minsta hjälp eller ledning ger endast långsamma framsteg. Om en elev måste göra varje upptäckt själv, om han alltid måste pröva en mängd felaktiga vägar, innan han finner den rätta, skulle den förvärvade kunskapsmängden bli obetydlig.

Självverksamhet och handledning bör förenas i skolarbetet. En grannlaga uppgift, en av lärarens främsta och svåraste uppgifter, är att ge handledning på ett sådant sätt, att elevens aktivitet och självverksamhet stimuleras och icke hämmas. När lärarens handledning är som bäst, utgår den från elevens eget sökande. Läraren uppmuntrar tendenser i rätt riktning, men han ger inte lösningen färdig, om lärjungen själv kan nå fram till den utan större tidsförlust.

En handledning av denna art måste i stor utsträckning vara individualiserande. Olika elevtyper ställer krav på handledning av olika art. Aktiva lärjungar vänder sig inte sällan spontant till läraren och begär upplysningar och hjälp. De mera passiva måste läraren oftare själv söka upp och hjälpa. Läraren bör givetvis inte försumma någon av elevtyperna. Han skall leda svagare elever över svårigheterna och leda elever med goda förutsättningar in på arbetsområden, som är nog svåra och stimulerande för dem.

På skilda stadier blir handledning och självverksamhet av olika karaktär. På ett

lägre stadium måste läraren oftare ge direkt handledning med förklaringar, kontroll och ingripanden. Läraren får själv i större utsträckning ansvara för planläggningen, arbetsmålen måste vara näraliggande och arbetsuppgifterna kortvariga. På ett högre stadium utsträcks varje arbete över längre tid, och eleverna medverkar mera aktivt, när arbetet planeras. Då kan lärjungarna också visa tydligare exempel på självständigt tänkande och kritisk användning av materialet, särskilt om en utveckling i denna riktning uppmuntras i skolan.

På många håll har man i skolarbetet på ett lyckligt sätt kunnat förena självverksamhet och god handledning. Uppläggningen i exempelvis orienteringsämnen på mellanstadiet kan därvid vara följande. Läraren försöker väcka elevernas intresse för ett ämne genom några upplysningar och frågor, som anknyter till tidigare intressen eller vädjar till naturliga motiv. Då intresset väckts, kan läraren inleda med en skildring av kunskapsfältet i stort. Han stimulerar sedan lärjungarna att sätta upp arbetsmål, och han ingriper för att leda valet av uppgifter i en lämpligare riktning, om detta blir nödvändigt. Han lär dem omsorgsfullt själva arbetstekniken, visar på materiel, som kan utnyttjas, och ger förklaringar, när så erfordras. Han hjälper elever, som stoppas av svårigheter, och utövar en viss kontroll. När lärjungarna redovisat arbetsresultaten, avslutar läraren med en levande sammanfattning eller komplettering.

Detta slag av handledning lämnar plats åt en omfattande självverksamhet. Lärjungarna får vara med om att ställa upp målen och planlägga arbetets detaljer. De får på egen hand arbeta med det varierande materialet, och de får till slut ge en muntlig eller skriftlig redogörelse för sitt arbetsresultat.

Många studiemål uppnås lättare, om lärjungarnas självverksamhet får tillräckligt utrymme. När eleverna arbetar på egen hand i skolan, kan läraren ge akt på deras arbetsmetoder och stimulera dem till goda arbetsvanor, koncentration, tillvaratagande av tiden, uthållighet, noggrannhet och ordning. Läraren får även tillfälle att ge en mer systematisk handledning i studieteknik i samband med det självständiga arbetet på lektionstid. Han kan ge anvisningar om bästa sättet att lära in grundläggande stoff, att angripa ett problem, att planlägga arbetet med en större uppgift.

Redan på mellanstadiet men framför allt på högstadiet bör läraren uppmuntra eleven att använda studiematerialet med en viss kritik. Självverksamheten kommer då också att innefatta ansatser till självständigt tänkande. När det gäller att utveckla denna förmåga hos eleverna, har läraren stor hjälp av ett rikhaltigt klass- och skolbibliotek. Den kritiska inställningen kan då väckas genom att lärjungarna läser i flera böcker om samma ämne och härvid upptäcker, att vissa uppgifter inte stämmer överens. Särskilt på högstadiet men även tidigare kan tidningar och tidskrifter utnyttjas i skolarbetet. Såväl böcker som tidningar och tidskrifter ger lärjungarna tillfälle att iaktta, att icke allt som tryckes är fakta utan att misstag och förhastade uttalanden ibland insmyger sig och att många upplysningar efter en tid blir föråldrade. I naturliga sammanhang och genom åskådliga exempel bör läraren sträva att väcka elevernas kritik mot oriktiga generaliseringar och utbredda fördomar, bland annat sådana som gäller egenskaper hos olika grupper av människor. Om lättfattligt och intresseväckande material kunde utarbetas, skulle en behandling av exempel på vanliga tankefel kunna ske på högstadiet.

Självverksamheten främjas genom att inlärandet av givna fakta och procedurer alltid kompletteras med lösande av meningsfulla problem. Under arbetet med problem måste eleverna själva göra nya kombinationer av vad de förut lärt sig och kritiskt granska olika förslag till lösningar. Redan förskolebarnet kan lösa enkla problem, upptäcka principer och tillämpa dem i nya situationer. Förmågan att resonera sig fram till resultat tillväxer successivt, och den bör övas skolan igenom i skilda ämnen. Barnets naturliga förutsättningar spelar stor roll, men mycket kan vinnas genom övning. Olika metoder att angripa problem kan läras och en kritisk inställning kan uppmuntras gentemot förutfattade meningar och känslöimpulser. Ett självständigt sysslande med problem bör få ökat utrymme inom de flesta ämnen, exempelvis i geometri, naturkunnighet, geografi och inte minst samhällskunskap. Det skulle kunna få en stor betydelse för den enskildes insats som medborgare, om skolan såg som en huvuduppgift att vänja eleverna vid att kritiskt och intresserat ge sig i kast med olika samhällsfrågor.

Den psykologiska forskningen kan väntas ge oss allt större klarhet om de bästa villkoren för ett effektivt kunskapsinhämtande. Enighet torde emellertid råda om att studieresultaten vinner på att eleverna själva får arbeta sig igenom stoffet, ordna det efter huvudlinjer och skaffa sig en helhetsuppfattning. Emellertid är det omdiskuterat, hur tillrättalagt kunskapsmaterialet skall vara, huruvida det skall vara fylligt eller koncentrerat till vad som bör fast inläras. Om målet är uteslutande att på kort tid förvärva kunskap om fakta, torde det vara effektivast, att materialet är koncentrerat och tillrättalagt. Då inbesparas det intellektuella arbetet att sovra från en fylligare text och det manuella arbetet att anteckna

vad som befunnits väsentligt. I gengäld kan det ej undvikas, att stoffet då ofta blir mindre intresseväckande. Vill skolan, att eleverna skall uppnå vissa andra mål samtidigt med kunskaperna om fakta, är det däremot värdefullt, att studiematerialet blir fylligare. Lärjungarna får då övning i att se det väsentliga i en framställning, de får större intresse för stoffet, ökad förståelse för sammanhangen och slutligen kunskaper som är mer hållbara och levande.

Praktisk och konstnärlig verksamhet ger kanske mer än annat skolarbete tillfälle till egna initiativ och självständigt skapande. Personliga variationer är här särskilt värdefulla, och ett bestämt resultat kan sällan betecknas som det rätta eller det bästa. Skolarbetet kan få en tydligare prägel av självverksamhet, om teoretiska arbetsmoment förbindes med manuell och estetiska.

Ett viktigt mål för skolan är att stimulera eleven till värdefulla intressen, som han ägnar sig åt redan under fritiden i skolåldern och gärna fortsätter med även som vuxen. En viss betydelse har det, om eleverna i själva skolan får syssla med vad som kan utvecklas till fritidsintressen. Viktigt är då, att verksamheten även i skolans regi ger frihet, plats för egna initiativ och självverksamhet. En av de amerikanska undersökningar av olika skoltypers resultat, som omnämns i ett tidigare avsnitt, visade att större procent av eleverna i fria skolor än av andra elever ägnade sig åt vissa värdefulla fritidssysselsättningar. Av de fria skolornas elever besökte 95 procent bibliotek på fritiden, av övriga skolors elever 54 procent. I fråga om tidningsläsning var siffrorna 39 procent och 6 procent. Slöjd och annat arbete, som kräver användning av verktyg, förekom som fritidssyssla hos 59 procent av eleverna vid fria skolor och hos 12 procent

av övriga elever. Givetvis är det omöjligt att av dessa siffror med full säkerhet läsa ut, vilken av de många olikheterna mellan fria och traditionella skolor som närmast utgör orsaken till dessa skillnader i fritidsverksamhet.¹

6. Individualisering.

Kommissionen har i sin diskussion av målsättningen framhållit, att alla elever bör få erfara glädjen att uppnå resultat och göra framsteg. Detta är en av de betydelsefullaste motiveringarna för en individualisering av skolarbetet. Arbetsuppgifterna bör vara anpassade efter förmågan och mognaden hos varje elev. Intresset och arbetsglädjen blir störst, om uppgifterna inte är så svåra, att de leder till ständiga misslyckanden, och inte heller så lätta, att arbetet blir likgiltigt.

Vikten av att varje elevs individuella anlag upptäcks och utvecklas har också betonats av kommissionen. För att de skiftande anlagen skall kunna utvecklas och utgöra en grund för kommande yrkes- och fritidssysselsättningar, fordras en viss individualisering även av arbetets inriktning, inte blott av svårighetsgraden.

Lyckas man allt bättre anpassa arbetsuppgifterna efter varje lärjunges förmåga, förbättras med säkerhet arbetsresultatet. Elever med goda förutsättningar kan av svårare uppgifter stimuleras till större prestationer. Om svagare rustade elever får syssla med uppgifter, som ligger inom deras förmåga, kan de av framgången stimuleras till ökat arbete. Krav över deras förmåga leder däremot lätt till förlamande modlöshet. Individualisering efter speciella anlag och intressen ger eleverna starkare motiv för

¹ Wrightstone, J. W.: An Appraisal of Newer Elementary School Practises. Teachers College, New York, 1938.

arbetet och ökar därigenom arbetsresultatet.

Skolarbetet kan uppvisa många olika slag av individualisering. Som redan nämnts kan arbetsuppgifterna anpassas efter såväl förmåga som intresse. Individualisering kan i vissa fall bestå i personlig handledning av varje elev, medan den i andra fall innebär, att eleverna lämnas att arbeta med individuella uppgifter på egen hand. Dessa olikheter har ibland medfört oklarheter i den pedagogiska debatten. Några huvudtyper av individualisering skall här nämnas.

Ett mycket värdefullt individuellt arbetssätt innebär, att lärjungarna sysslar med samma studieområde men där fördjupar sig i olika grad. Alla läser t. ex. om Frankrike i geografi. En svagare elev använder bara en enda bok, lär sig de viktigaste uppgifterna ur den och ritar en enkel karta, en annan elev läser dessutom något i en extra läsebok och ritar två kartor, en tredje snabbt arbetande elev utnyttjar flera böcker, ritar diagram och kartor. Eftersom alla sysslar med Frankrike, är det möjligt att samla hela klassen till ett givande samtal om ämnet och att avsluta arbetet med ett program, där olika elever redogör för sina arbetsresultat. Därefter kan allas intresse samlas kring ett stimulerande inledningssamtal kring nästa geografiska uppgift. Även i matematik är det möjligt att låta alla arbeta med samma kursmoment. En elev nöter in de behandlade räknepinciperna med hjälp av exempel, som ställer obetydliga krav på begåvning för ämnet. En annan elev, som är matematiskt begåvad, får inom samma avsnitt räkna tillämpningsexempel av högre svårighetsgrad, möjligen också i större antal. Efter en tid börjar ett nytt kursmoment med att läraren demonstrerar och förklarar exempelvis för hela klassen. Individualisering- en i dessa båda fall sker alltså genom

att arbetsuppgifterna på samma område växlar i omfattning, svårighetsgrad eller antal alltefter lärjungarnas förmåga. En sådan »fördjupningsindividualisering» är särskilt användbar i orienteringsämnen, och den kan med framgång användas även i färdighetsämnen, om det finns material för arbete av växlande svårighetsgrad.

En annan metod är att individualisera i fråga om arbetstakten. Tillvägagångssättet, t. ex. i matematik, kan vara följande. När en elev visar sig behärska ett kursmoment, går han vidare, utan att vänta på de andra. Han har kanske fått fler och svårare exempel att lösa än kamraterna, men läraren har dock inte gett honom så många fyllnadsuppgifter, att skillnaden i hastighet jämnats ut. Vid utpräglad individualisering av denna typ skulle alla lärjungar befinna sig på olika ställen i kursen. Lärarens arbete kan emellertid förenklas, om elever, som arbetar i ungefär samma takt, föres samlas till en grupp. Läraren går då igenom ett nytt moment med alla medlemmar i gruppen samtidigt. Denna »hastighetsindividualisering» används ofta inom färdighetsämnen. Den är i dessa ämnen att föredra framför fördjupningsindividualisering, om man inte har tillgång till sådant arbetsmaterial, som skulle göra en fortsatt fördjupning för en begåvad elev verkligt givande. Fylliga och lättbegripliga anvisningar i arbetsmaterialet kan minska lärarens arbete med att gå igenom nya moment med de skilda grupperna.

Såsom tidigare nämnts, kan individualisering också innebära en anpassning efter elevernas intressen och behov. Medan några lärjungar sysslar med t. ex. fri målnings, skulle andra kunna ägna sig åt linearritning. Arbetet med de fritt valda överkurserna utgör en sådan intresseindividualisering inom samtliga äm-

nen. Denna form av individualisering kan förenas med någon av de föregående. Det nyss nämnda exemplet från behandlingen av Frankrikes geografi kan sålunda kompletteras. Den extraläsning, som eleverna hinner med efter den allmänna översikten av Frankrike, kan växa både till omfattning och inriktning. Medan en elev läser om Paris, intresserar sig en annan för livet i de franska byarna och en tredje för Frankrikes textilindustri och det franska inflytandet på klämoderna.

Oberoende av om själva arbetsuppgifterna är olika eller ej, kan man tala om individualisering i sättet att lösa uppgifterna. Vid ett arbetssätt med omfattande självverksamhet kan även de elever, som har samma eller ungefär samma arbetsuppgifter, göra ett individuellt val av böcker och andra källor och disponera sitt arbete på ett personligt sätt.

Individuell handledning och individuell hjälp, som läraren personligen ger åt varje elev, är den form av individualisering, som är mest krävande för läraren. Individuell handledning är särskilt angelägen när viktiga färdigheter skall grundläggas. Det gäller läs-, skriv- och räknefärdigheterna samt främmande språk men också den allmänna studietekniken, förmågan att arbeta på egen hand och i grupp.

Man kan också tänka sig individualisering av studietiden för olika ämnen. Individuella olikheter finns nu i elevernas hemarbetstid för ämnena men mindre ofta i arbetstiden i skolan. Klasslärare på låg- eller mellanstadiet, som låter eleverna arbeta med individuellt växlande uppgifter inom varje ämne, kan emellertid även låta olika elever arbeta med olika ämnen under samma lektion, t. ex. så att en elev räknar, medan en annan sysslar med fri skrivning. En elev, som har mycket lätt för sig inom ett

område och svårt inom ett annat, kan under några timmar ägna sig åt det för honom svåra ämnet, medan hans kamrater arbetar med det lätta.

På högstadiet är individualiseringen av studietiden i skolan svår att åstadkomma till följd av ämneslärarsystemet. Även där skulle emellertid detta slag av individualisering ha betydelse för att i vissa ämnen ge ökad tid åt elever, som vill reparera luckor eller fördjupa sig efter intresse. Behovet kan tillgodoses genom det förslag som kommissionen framlagt i tredje kapitlet: några veckotimmar på högstadiet ägnas åt fritt valt skolarbete. Under dessa timmar arbetar eleverna självständigt med utnyttjande av skolans materiel. Om en lärjunge kommit efter i något ämne och måste ta igen det förlorade, kan han utnyttja denna tid. Andra elever kan använda den till självvalt extraarbete i ett eller flera ämnen, som särskilt intresserar dem. Man kan därvid räkna med att åtskilliga elever kommer att utnyttja tiden till de konstnärliga ämnena musik och teckning. Timmarna blir också mycket värdefulla för den, som vid högstadiets ämnesdifferentiering gjort ett förhastat val och efter en tid önskar byta ut ett tillvalsämne mot ett annat. Han kan då använda tiden till att arbeta in något av vad kamraterna redan hunnit med i det nya ämne han vill övergå till. Även den, som vill studera ett extra ämne, skulle ha behov av tiden.

Om timmarna för fritt valt arbete förlägges till samma tidpunkt för alla högstadiets klasser i en skola och ingår i timplanen, kan eleverna i stor utsträckning få handledning under arbetet av sina ordinarie lärare. På högstadiet kan varje lärares tjänstgöringstid beräknas till ungefär två tredjedelar av elevernas lektionstid. Om denna princip får gälla även de fria timmarna, kan sålunda varje

lärare utan ökning av tjänstgöringstiden vara närvarande exempelvis under två timmar av tre, som ägnas åt fritt arbete. De elever, som t. ex. väljer att syssla med geografi, samlas i samma lokal eller lokaler, fast de tillhör skilda klasser. Den hjälp de kan få, måste bli rent individuell handledning, och under större delen av tiden bör de kunna arbeta självständigt. Innan några generella anvisningar utfärdas om att timmar för fritt valt arbete skall avdelas, bör man genom försöksverksamhet pröva olika förslag om hur de organisatoriska svårigheterna bäst skall lösas.

I motsats till en ämneslärare kan, såsom redan framhållits, en klasslärare åstadkomma en avsevärd individualisering av studietiden utan hjälp av särskilda organisatoriska åtgärder. Där klasslärare undervisar, finns sålunda inte samma anledning att införa schemabundna timmar för fritt valt arbete, särskilt som meningen är, att läraren över huvud bör stå mera fri gentemot schemat.

7. Samarbete.

Ett av skolans viktigaste mål är att fostra människor med intresse för samverkan och förmåga att samarbeta med andra. Skolan måste på detta område göra väsentligt större insatser än för närvarande. En teoretisk undervisning om samarbetets nödvändighet är inte nog. Viktigare är, att skolan ger barnen riktiga tillfällen att samverka i grupper och även på andra sätt i praktiken uppmuntrar samarbete.

Uppfostran till samarbete förenas på ett naturligt sätt med övrig karaktärsfostran. För att flera elever skall kunna samarbeta, måste de visa hänsyn gentemot varandra, låta det gemensamma målet gå före särintressena. Det fordras självkontroll, om inte onödiga konflikter

skall framkallas. Pålitlighet och hederlighet är en grundförutsättning för konfliktfri samverkan. För att det gemensamma arbetsresultatet skall bli gott, fordras vidare en viss arbetsmoral: samvetsgrannhet, ansvarskänsla, hjälpsamhet. Över huvud taget är de flesta karaktärsenskaper, som anses allmänt önskvärda, också värdefulla för samarbetet inom en elevgrupp.

När samarbete äger rum i skolan, visar sig också bristerna i lärjungarnas allmänna karaktärsutveckling. Det uppstår konflikter och andra svårigheter. På detta sätt upptäcker läraren bättre än annars, var hans uppfostrande arbete måste sätta in. Att påverka lärjungarnas sociala beteende och karaktär i övrigt i en önskvärd riktning är en av lärarens svåraste uppgifter. När han kan utgå från samarbetets behov, är det dock lättare än eljest att vinna den aktiva medverkan från eleverna själva, som är nödvändig. Samarbete bör anordnas så, att eleverna är intresserade för verksamheten och deltar i planläggningen. Om så sker, finns också vissa förutsättningar för att den enskilde eleven hos sig själv och kamraterna skall vilja motarbeta ett beteende, som stör samarbetet.

Samarbete under en del av tiden i skolan är till fördel inte blott för karaktärsfostran utan ibland även för arbetsresultatet i övrigt. Ofta uppnår eleverna i samarbete bättre prestationer än var och en för sig, särskilt om det gäller att lägga fram förslag och planer eller om arbetsuppgiften är så sammansatt, att olika elevers specialkunskap kan utnyttjas. Förbättrade resultat kan vinnas också därigenom, att samarbetet ofta kan öka lärjungarnas intresse för arbetsuppgifterna.

Samarbetet i skolan har många olika former och grader. En elementär form är, att eleverna har tillåtelse att ge

varandra hjälp, medan de arbetar med individuella uppgifter. Inbördes hjälp bör normalt vara tillåtet, när individuellt arbete förekommer i skolan. Man bör eftersträva en normal arbetssituation och inte ge för stor del av lektionerna karaktär av prov.

Inte desto mindre måste individuella prov ibland ingå i skolarbetet, för att läraren skall ha några utgångspunkter, när han vill ge varje elev den hjälp som denne bäst behöver. En viktig fråga är hur man i sådana fall skall kunna motarbeta skolfusk i form av otillåtet samarbete. Frestelsen att fuska under ett prov minskas givetvis, om läraren vid sin bedömning av eleverna tar större hänsyn till sin allmänna erfarenhet av deras arbete än till de speciella proven. En vädjan till fair play har också verkan, åtminstone i de fall då lärjungarna känner en viss intressegemenskap med läraren och ingen motsättning råder. Av stor betydelse är vidare provens karaktär. Om prövningen gäller minnesdetaljer, om felfrihet är det väsentliga, om kraven är obilliga eller om syftet att hjälpa eleverna är oklart, ökas benägenheten att använda otillåtna medel. Motsatsen är fallet, om uppgiften kräver en personlig utformning, om den är anpassad efter elevernas förmåga, om bedömningen får bero av förtjänsterna mer än av felen, och om upptäckten av svagheter främst utnyttjas till att ge eleven speciell hjälp.

Viktigare än ett mer tillfälligt samarbete, medan eleverna sysslar med individuella uppgifter, är det systematiska samarbetet efter uppdelning av eleverna på grupper. Indelningen av en klass i grupper kan följa två skilda huvudprinciper. En metod innebär, att läraren grupperar eleverna efter deras nivå i det ämne som läses. Syftet är då främst, att medlemmarna av gruppen skall kunna arbeta med uppgifter av samma art och

svårighetsgrad och erhålla den erforderliga instruktionen från läraren samtidigt. Gruppindelning av detta slag har stor betydelse redan på lågstadiet, t. ex. vid läsning och räkning, och den har en uppgift att fylla i hela enhetsskolan, särskilt i färdighetsämnena. Enligt en annan princip får eleverna själva huvudansvaret för gruppindelningen, de får välja kamrater och tillsammans med dessa organisera det gemensamma arbetet. Huvudmålet är härvid den sociala fostran: lärjungarna skall vänja sig vid att hjälpa varandra och organisera en lämplig arbetsfördelning. Grupper av denna typ kan särskilt framgångsrikt arbeta med orienteringsämnen och praktisk-estetisk verksamhet. Ett mer bestämt grupparbete av sådan art brukar kunna börja i skolans tredje klass. Enligt ett språkbruk, som följes i detta betänkande, åsyftas den senare typen av grupper, när det talas om grupparbete rätt och slätt.

Vid det egentliga grupparbetet är planläggning och redovisning gemensam för gruppens medlemmar. Mycket av arbetet utföres emellertid tämligen självständigt av varje elev. En grupp lärjungar gör tillsammans upp en plan för arbetet, varvid samråd med läraren sker. Var och en väljer en speciell uppgift, som skall bidra till resultatet, och arbetar sedan individuellt men får vid behov hjälp av kamraterna. Redovisningen för arbetet kan ske individuellt. Ofta föres emellertid gruppmedlemmarnas resultat samman till ett helt, som presenteras som gruppens samlade arbetsprestation. Även då kan man emellertid urskilja varje elevs insats. Redovisningen kan ske t. ex. genom en arbetsbok, på högstadiet snarare ett slags tidskriftshäfte, där var och en infört sitt bidrag. Resultatet kan också presenteras muntligt. Eleverna kan referera vad de funnit under arbetet, hålla anföranden eller i all anspråkslös-

het berätta något. Ämnet kan ofta illustreras på olika sätt, t. ex. med bilder, sång, musik.

Grupparbetet ger samtidigt övning i samverkan och i självständigt arbete, något som ofta förbises av dem som kritiserar denna arbetsform. Med den här rekommenderade uppläggningsen kan grupparbetet användas som ett viktigt arbetssätt på mellan- och högstadiet, speciellt i orienteringsämnen och konstnärliga och praktiska ämnen. Dessa ämnesgrupper kan ingå i en fruktbarande samverkan under grupparbetet. Övning i muntlig och skriftlig framställning, läsning och studieteknik blir automatiskt ett viktigt inslag i arbetet.

På högstadiet bör studiecirkelverksamheten bli en viktig form av samarbete. Cirkelarbetet skiljer sig från annat grupparbete främst däri, att studiearbetet följs av mera ingående samtal och diskussioner. Genom cirkelverksamheten kommer skolan att ur metodisk synpunkt ge en bättre förberedelse till det fria folkbildningsarbetet. Det är givetvis nödvändigt, att de lärare, som ger handledning, själva väl känner till studiecirkelarbetets teknik. Sin största betydelse kan cirkelarna väntas få inom ämnena samhällskunskap, historia, geografi, kristendoms-kunskap och modersmålet.

I många skolor förekommer också andra uppgifter, som kräver samverkan, t. ex. framförandet av teaterpjäser och annat dramatiserat stoff, diskussioner och sammanträdesförhandlingar, olika lagidrotter och särskilt på lågstadiet gemensamt praktiskt och skapande arbete, t. ex. utförandet av en större slöjd- eller dekorationsuppgift, där medverkan från flera barn är behövlig. Verksamhet av dessa slag måste erhålla tillräckligt utrymme.

Lärjungarnas intresse för olika former av samarbete kan ökas genom att man uppmuntrar byte av arbetets resultat

mellan olika klasser. Muntliga program kan klasser i samma skoldistrikt eller i granndistrikt bjuda varandra på. Stimulerande kontakter kan skapas, om skriftliga resultat av samarbete, såsom klass-tidningar, bytes mellan skolor i skilda landsdelar. Byte kan även ske med skolor i de nordiska grannländerna, något som också ger en meningsfull övning i de danska och norska språken.

Vill man intressera eleverna för grupparbete i egentlig mening, är det viktigt, att införandet inte sker tvångsmässigt. Lärjungarna måste vara intresserade och medverka, när reglerna för arbetet göres upp. Utöver de samarbetssvårigheter, som följer av brister i karaktärsutvecklingen, kommer i början andra, som beror på ovana och obetänksamhet. Många elever har sålunda svårt att välja lämpliga kamrater att samarbeta med. Andra glömmer lätt, att samtalen måste vara lågmälda och endast gälla arbetet. Grupparbetet måste väl förberedas av läraren, och det är ofta lämpligt, att det till en början förekommer endast under en mycket begränsad del av arbetstiden. När lärjungarna vant sig vid arbetssättet, kan grupparbetet gradvis erhålla ökad omfattning.

Kommer ett välutvecklat grupparbete till stånd i en klass, kan detta i hög grad påverka andan i klassen. Om grupperna i samråd med läraren får bestämma både målen och ordningsreglerna för verksamheten, kan lärjungarna bli synnerligen solidariska med sitt arbete. De växer automatiskt in i känslan av ansvar och plikt, och deras plikt-känsla knyter sig till intresset för gruppens bästa, den blir oberoende av fruktan för straff och hopp om personlig belöning.

Fostran till ordning och disciplin har sålunda en god bundsförvant i grupparbetet. Eleverna lär sig genom egna erfarenheter, att gruppen inte kan åstad-

komma mycket, om ordningen är dålig eller om gruppmedlemmarna visar brist på självdisciplin. De kommer att vänja sig vid en disciplin, som stammar ur kamratskapet och som är nödvändig för samarbetets skull. En sådan inre disciplin är i längden värdefullare än en rent yttre disciplin, där allt ansvar vilar på läraren.

I en klass, som är van vid att läraren ansvarar för disciplinen, kan man inte plötsligt överlämna ansvaret till lärjungarna och hoppas att de själva genast skall kunna hålla god ordning. Förmågan av samarbete och självkontroll behöves uppövas, eleverna växer endast småningom in i demokratiska arbetsformer. En av lärarens främsta uppgifter är att i skolan skapa sådana situationer, en sådan miljö, att lärjungarnas förmåga av ansvar, självdisciplin och samarbete ständigt utvecklas.

Självstyrelse och samstyrelse.

En demokratiskt uppbyggd elevstyrelse inom skolan ger lärjungarna goda tillfällen att samarbeta i ordnade former, att gemensamt fatta beslut under ansvar. Redan på mellanstadiet kan en självstyrelse för eleverna inom klassens ram anta fasta former, med tyngdpunkten förlagd till praktiska uppgifter. Framgångsrika försök med klassnämnder av lärjungar har genomförts i såväl folkskola som läroverk.

På enhetsskolans högstadium samt i gymnasier och andra skolor för mera vuxen ungdom är det naturligt, att självstyrelsen utvidgas till att omfatta hela skolan. Eleverna behöver då ett representativt organ: elevråd, elevnämnd eller elevstyrelse. En sådan självstyrelseorganisation finns för närvarande icke blott

vid ett större antal högre allmänna läroverk utan också vid vissa realskolor och kommunala mellanskolor. Vid några internatskolor har elevrepresentationen fått särskilt omfattande uppgifter. Den delar där beslutanderätt och ansvar med lärarkollegiet i viktiga frågor rörande skolans sociala liv och bildar tillsammans med kollegiet vad man kallat för samstyrelse.

Kommissionen är ense med skolutredningen däri, att utvecklingen av lärjungarnas självstyrelse inte bör bindas genom några generella bestämmelser. Elevernas strävanden efter större inflytande och ansvar bör emellertid från skolans myndigheter erhålla ett helhjärtat stöd. Det bör stå klart, att ett ökat medansvar för eleverna gynnar deras inväxande i det demokratiska samhället. Elevernas representativa organ bör givetvis, liksom nu är fallet på de flesta håll, väljas i demokratisk ordning.

Iakttagelser som gjorts och rundfrågor som företagits synes ge vid handen, att försök till självstyrelse ofta slagit mindre väl ut, när uppgifterna huvudsakligen bestått i vissa former av vakt-hållning och upprätthållande av ordning. Bättre har försöken utfallit, när elevnämnden fått fungera som elevernas representativa organ med uppgift att ta ställning till för lärjungarna aktuella problem och med rätt att hos skolans ledning göra framställningar om reformer. Endast där elevernas förslag verkligen beaktas i rimlig grad, brukar emellertid intresset för elevrepresentationen bestå.

Kommissionen anser, att man inte kan överskatta vikten av ett gott samarbete mellan rektor och kollegiet å ena sidan och eleverna å den andra. Lärjungarna bör genom sina representanter beredas ett betydande medinflytande på skolans sociala liv, på utformningen av skolans ordningsföreskrifter och på tillämpning-

en av dessa. De bör vidare ha förslagsrätt beträffande själva skolarbetets läggning och ha rätt till överläggning med rektor och lärarkår härom. Härmed är inte sagt, att lärarna i mindre omfattning än nu skall befatta sig med frågor om skolans inre liv. Tvärtom måste sådana frågor behandlas av såväl kollegium som elevorgan, för att de bästa lösningarna skall kunna arbetas fram genom diskussioner och kompromisser.

Reglerna för skolans sociala liv bör med regelbundna mellanrum tagas upp till ny prövning. Att endast upprätthålla tidigare elevgenerationers regler har inte någon större fostrande betydelse lika litet som att endast upprätthålla regler, fastställda av överordnade. Vad som framför allt är utvecklande, är att lärjungarna får iakttaga verkan av bestämmelser, som de själva varit med om att utforma, och att de får se, vilken kraft som behövs för att omsätta dem i praktiken.

I många fall kan det vara lämpligt, att elevnämnden får avge yttrande om sådana förseelser, som skall behandlas i kollegiet. Försök kan också göras med att låta elevnämnden representeras av elever vid vissa kollegiesammanträden. Det är då lämpligast, att minst två elever samtidigt deltar. När förseelser begås mot sådana regler, som lärjungarna själva tagit initiativet till, är det rimligt, att elevernas eget organ tjänstgör som första dömande instans.

Det finns slutligen många konkreta organisatoriska uppgifter, som en elevnämnd kan ha huvudansvaret för, t. ex. överinseende över fritidsmateriel, fritidslokaler och eventuell sportstuga.

Föreningsarbete.

Skolan bör förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i organisations- och föreningsarbete. Övning i elementär för-

eningsteknik kan ges i naturliga sammanhang i ämnena svenska och samhällskunskap. Den vana vid produktiv samverkan, som fordras i organisationslivet, bör utvecklas genom grupparbete och studie-cirkelverksamhet i skolan.

Verklig kännedom om de skiftande uppgifterna i föreningsarbetet får eleverna dock inte utan att själva arbeta med i någon förening. Skolan bör med gillande se, att lärjungarna deltar i arbetet i någon ungdomsförening. Inte blott i gymnasiet utan också på medborgarskolans högstadium måste stor betydelse tillmätas de elevföreningar, som frivilligt bildas vid skolan. Elevföreningar kan göra en ovärderlig insats genom att ge lärjungarna tillfälle till samarbete, egna initiativ, diskussioner, anföranden, praktisk verksamhet av skilda slag. Dessa föreningar måste därför erhålla ett helhjärtat stöd av skolan. De bör komma i första hand, när det gäller att disponera de skollokaler, som är tillgängliga på kvällstid. Utan mycket starka skäl bör inga restriktiva åtgärder vidtagas mot elevföreningar.

Även genom skolarbetets uppläggning kan visst stöd ges åt skolföreningarna. Studier i föreningsteknik, kombinerade med aktivt föreningsarbete, bör anses som en mycket lämplig överkurs i samhällskunskap. Föreningsprotokoll och föreningsanföranden kan skrivas på modersmålslektioner. Detta arbete bör få räknas som övning i fri skrivning. Uppsatser och andra fria skriftliga arbeten, vilka särskilt intresserat författaren och kamraterna, kan hänvisas till fortsatt diskussion inom de skolföreningar, där uppsatserna passar bäst med hänsyn till ämnesvalet. På »klassens timme», som nedan närmare diskuteras, kan det betraktas som ett mycket lämpligt program att medlemmar i en skolförening presenterar sin förening för kamraterna.

Klassens timme.

Som en förstärkning av skolans fostrande insats föreslår 1940 års skolutredning införande av en »klassens timme». Denna timme skulle ägnas åt behandling av gemensamma klassangelägenheter eller åt samling kring program, där även lärjungarna själva medverkar. Till ändamålet vill skolutredningen anslå en halv veckotimme utom timplanen i realskolan. Klasstimmen i folkskolan föreslås däremot ingå i den åt talövningar anslagna tiden, varjämte samling av flera läraravdelningar kring gemensamma program skulle förekomma. (SOU 1946:31 sid. 107—108.)

Kommissionen anser, att en hel veckotimme inom timplanen bör utgöra »klassens timme» på medborgarskolans samtliga stadier. Denna tid bör inte betraktas som förlorad ur undervisningssynpunkt. Rätt använd ger klasstimmen eleverna värdefull övning i att planera för och medverka i program och överläggningar och gör det därigenom lättare att uppnå sådana viktiga studiemål som en vårdad och ledig muntlig framställning samt kännedom om förenings- och mötesteknikens regler.

Vidare vill kommissionen understryka vikten av att eleverna och icke läraren får huvudansvaret för klasstimmens utnyttjande. Särskilt angeläget är, att timmen användes till samtal om klassangelägenheter, som eleverna bör vara intresserade av, t. ex. självstyrelsefrågor på högstadiet. Lärjungarna bör ha praktiskt taget obeskuren frihet att på denna timme taga upp de olika frågor, som intresserar dem men som inte kan infogas i det övriga skolarbetet. Program, framförda av klassens elever, kan i stor utsträckning förekomma även på övriga undervisningstimmar, främst i modersmålet. Samling av flera läraravdelningar

till ett gemensamt program fordrar däremot alltid utnyttjandet av en klasstimme eller andra i förväg avsatta timmar.

8. Enhet i skolarbetet.

I kapitlet om målsättningen har kommissionen betonat, att eleverna bör få en orientering, som kan leda till en sammanhängande uppfattning om den mänskliga kulturen och om vetenskapens världsbild. Sammanhanget i kunskaperna stärkes, om de enskilda skolämnena inte hålls strängt i sär utan bringas att samverka. Om fakta inte meddelas isolerade utan som ett sammanhängande helt, stöder de varandra, så att även kvantiteten av bevarade kunskaper ökas. En samverkan mellan ämnen kan också medföra tidsvinst, eftersom onödiga upprepningar lättare kan undvikas.

Kommissionen har vidare framhållit, att skolarbetet bör leda till en rättvis uppskattning av det praktiska arbetets värde. Detta mål uppnås lättast, om de praktiska ämnena samverkar med de teoretiska, och om manuella, konstnärliga och teoretiska arbetsmoment tillsammans ingår i arbetet på större uppgifter.

Den strävan mot helhetsuppfattning, som alltmera framträtt inom psykologins olika grenar, visar sig också inom den pedagogiska psykologin. En isolerad sida hos barnet kan inte uppfostras utan hänsyn till barnets övriga utrustning, framhålles det. För att nå goda resultat i skolarbetet måste man ta hänsyn till »hela barnet», en uppgift som är krävande men också tacksam.

Alla dessa synpunkter talar till förmån för enhet och samordning i skolarbetet, och det måste anses vara av stor vikt, att splittring motverkas genom olika åtgärder.

Där klasslärarsystem förekommer, alltså på både lågstadiet och mellanstadiet,

bör läraren icke vara bunden att på varje lektion undervisa i ett bestämt ämne, upptaget på en fastställd arbetsordning. Han bör ha frihet att göra den omplacering, som han anser sig behöva, för att arbetet skall bli organiskt sammanhängande och mindre sönderhackat. Naturligtvis är det av vikt, att läraren ger akt på att inte friheten leder till att något väsentligt studiemål försummas.

Läraren bör använda friheten gentemot schemat till att åstadkomma en så god samordning som möjligt mellan uppgifter, som traditionellt räknas till skilda ämnen. Några ämnen, såsom räkning och gymnastik, behöver alltid i viss utsträckning övas på särskilda lektioner. Men i övrigt kan all verksamhet hållas samman till ett helt, läraren kan med andra ord bedriva s. k. samlad undervisning.

Det är önskvärt, att samlad undervisning blir det allmänna arbetssättet på lågstadiet, så snart en sådan uppläggning av arbetet blivit mera känd bland lärarna. Vid den samlade undervisningen skulle de viktiga tal-, läs- och skrivövningarna hämta meningsfyllt stoff från lågstadiets ämne för orientering och praktisk sysselsättning, i nuvarande undervisningsplan benämnt hembygdsundervisning med arbetsövningar.

Även på mellanstadiet uppnås mycket goda resultat med samlad undervisning, eftersom ett undvikande av ämnessplittning ger tidsvinst och större utrymme åt levande sammanhang. På detta stadium fordrar den samlade undervisningen en mycket omsorgsfull planläggning för att alla väsentliga studiemål skall bli tillräckligt beaktade.

Många lärare på mellanstadiet kommer kanske att föredra en klarare uppdelning på ämnen. Det är emellertid önskvärt, att läraren även i sådana fall strävar efter en samordning och närmar vissa av ämnena till varandra.

Vid helt samlad undervisning kan uppmärksamheten koncentreras till ett s. k. intresseområde, t. ex. transportmedlen, skogen, stenåldern, eskimåerna. I arbetet utnyttjas olika slags stoff, som vanligen anses höra hemma inom skilda teoretiska ämnen. Teckning, slöjd och sång får bidra till att illustrera undervisningen. När intresseområdets möjligheter uttömts, följes det av ett nytt, helst så valt, att det blir tillfälle att vidareutveckla de vunna kunskaperna och färdigheterna.

Hur stoff från skilda områden kan samverka vid behandlingen av ett intresseområde, framgår bäst av ett exempel. Som illustration kan användas intresseområdet »transportmedlen» för sjätte klassen. Under arbetet behövs material från naturläran som förklaring till tekniska problem. Kommunikationernas sträckning i trakten blir geografi. Utvecklingen belyses genom några återblickar, hämtade från historien. Transportmedlens betydelse för näringslivet, deras organisation och äganderättsförhållanden är närmast frågor från samhällskunskapen. Teckning och slöjd bidrar med illustrerande skisser och modeller. Biljettpreiser och transportkostnader ger träning i räkning. Modersmålet övas genom läsning av stoff som rör studieämnet och genom skriftliga och muntliga redogörelser för de kunskaper man kommit fram till.

En mycket lämplig utgångspunkt för ett intresseområde är något av skolortens eller skolkommunens förhållanden och problem. Arbetet kan då i högre grad än annars berikas genom elevernas egna erfarenheter.

På högstadiet kan samlad undervisning i egentlig mening inte äga rum redan av det skälet, att arbetet ledes av ämneslärare. Där liksom i de klasser på lägre stadium, som arbetar med skilda ämnen, är det angeläget med bästa möj-

liga samordning mellan ämnen. Sålunda bör exempelvis orienteringsämnena samverka inbördes och med modersmålet och matematik samt med praktiska och estetiska ämnen.

Studieplaner och samlingar av metodiska uppslag bör innehålla förslag om bestämda punkter, där en samordning av olika ämnen kan vara särskilt givande. För en samverkan mellan högstadiets ämnen är det till stor fördel, om ämneslärarna så långt möjligt leder arbetet i flera ämnen i samma klass. Tidigare har kommissionen framfört samma önskemål av ett annat skäl, värdet att läraren personligen hinna lära känna varje elev.

På högstadiet är antalet ämnen mycket stort, och varje arbetsdag splittras nu i regel på många ämnen. För att motverka splittringen bör man sträva mot att få antalet dubbeltimmar så stort som möjligt i såväl teoretiska som praktiska ämnen. I viss mån begränsas tyvärr förändringar i denna riktning av schematekniska svårigheter. För att även ämnen med lågt timtal skall kunna få mer än en dubbeltimme i veckan, kan det ofta vara lämpligt att tillgripa koncentrationsläsning. Detta studiesätt bör emellertid bli föremål för vidgad och systematisk försöksverksamhet, eftersom det tycks ha olika värde för olika ämnen, och eftersom praktisk erfarenhet och hittills företagna laboratorieexperiment på vissa punkter motsäger varandra. Termen »veckotimme» bör behållas som ett begrepp med statistisk innebörd, men den behöver inte leda till en obligatorisk inplacering av alla ämnen inom varje vecka. I sjunde kapitlet behandlas frågan om »veckotimme» vid gymnasieundervisningen.

Även i de fall, där undervisningen är fördelad på ämnen, bör man försöka samla arbetet kring naturliga, organiskt uppbyggda kursenheter. Särskilt i orienteringsämnena blir stoffet mer överskåd-

ligt och sammanhängande, om eleverna redovisar arbetsresultaten först när de avslutat en dylik kursenhet. Enheterna måste naturligtvis anpassas efter barnens mognad och ha mindre omfång på lägre stadier.

9. Hemuppgifter.

Skolutredningen.

1940 års skolutredning har i sitt betänkande om »Skolans inre arbete» en ingående diskussion av hemuppgifterna, vilken här refereras.

Traditionellt spelar läxan en stor roll i skolarbetet. Ofta har tiden i skolan i hög grad upptagits av läxförhör, under det att inlärandet skett genom hemarbete. Mot detta system har allvarliga invändningar rests: man har framhållit, att skoltiden inte rationellt utnyttjas, om arbetstiden anslås till kontroll av det redan inlärd, att hemarbetets omfattning ej säkert kan bedömas och att arbetsdagen blir för lång, att hemarbetet inte utföres under sakkunnig ledning och att läraren ej får tillfälle att lära känna elevernas arbetstakt. Från dessa utgångspunkter kommer man närmast till resultatet, att läxläsningen borde ske i skolan. Man kan dock på detta sätt inte hindra att ambitiösa elever eller elever, som har svårt att hinna med läxan i skolan, fortsätter läxläsningen på kvällen. Vidare kan det sägas, »att det i och för sig är nyttigt, att lärjungen på egen hand och på eget ansvar får utföra ett arbete utan skolans direkta övervakning».

I fråga om hemarbetet befinner sig läraren i ett dilemma: hemläxor utan förberedelse i skolan ställer för stora krav på lärjungen, och hemläxor, som förbättras i skolan, motverkar självverksamheten. Skolutredningen anger i betänkandet om det inre arbetet följande lösning:

En omläggning av arbetssättet i riktning mot en arbetsekoletod, såsom i senare tid diskuterats, står i nära samband med frågan om hemarbetet och dess anordning. Om skoltimmarna framför allt blir arbetstimmar även för eleverna, om eleverna få under lärarens ledning i skolan arbeta med det nya stoff, som skall inläras, då får hemarbetet nödvändigtvis en annan prägel. Man kan rent av ifrågasätta, om under sådana förhållanden obligatoriskt hemarbete skall åläggas lärjungarna. Bedömandet härav måste givetvis grunda sig dels på omfattningen av den kurs, som skall inhämtas, dels på den tid, som i skolan anslås för arbetet inom vederbörande ämne. Man kan dock helt visst vara övertygad om att proportionen mellan arbetets omfattning och den anslagna tiden gör hemarbete nödvändigt, i större eller mindre utsträckning för olika elever alltefter deras skilda förutsättningar. Detta hemarbete kommer i så fall vid nu antydda arbetssätt att helt enkelt bestå i ett fortsättande av det arbete, som påbörjats men ej kunnat avslutas i skolan. — — — Om hemarbetet blir väsentligen av denna art, är det ingen fara för att det kommer att lägga hinder i vägen för lärjungarnas självverksamhet. Å andra sidan bör det ej heller bli alltför svärbemästrat och ställa för stora krav på lärjungarnas förmåga att utföra det på egen hand.

Hur än hemarbetet anordnas, bör det enligt skolutredningens mening inte få vara det väsentligaste i den samlade arbetsprestation, som skolan kräver. »Arbets tyngdpunkt kommer att ligga i skolan med de konsekvenser, som därav följa med hänsyn till arbetssätt och undervisningsmetoder.»

I kapitlet »Sammanfattningar och tillämpningar» i samma betänkande framlägges bland annat det konkreta förslaget, att förbudet mot hemuppgifter till måndagen bör utsträckas till att gälla även dag efter helgdag.

Skolkommisionen.

Skolkommisionen delar skolutredningens mening, att hemarbetet inte får utgöra den väsentliga delen av det arbete som kräves. Enligt 1940 års skolutred-

nings hygieniske expert, skolöverläkaren i Stockholm Urban Hjärne, kräves av hälsoskäl en minskning av barnens sammanlagda arbetsdag, lektionstid och hemarbete tillsammans. Skolkommisionen anser det önskvärt, att den erforderliga minskningen främst kommer att gälla hemarbetet. Ett på bästa sätt upplagt arbete på lektionstiden torde nämligen vara mera givande, eftersom tillgången till lärarens handledning och skolans materiel kan öka utbytet av självverksamheten. Ett omfattande hemarbete tenderar också lätt att förstöra skolglädjen och skapa ett tryck över hela fritiden. Till följd av brist på handledning och anvisningar kan det också medföra, att mindre goda arbetsvanor grundlägges.

Problemet om hemarbetet kommer i ett gynnsammare läge, allteftersom ett aktivt arbetssätt med omfattande självverksamhet på lektionerna blir vanligare i våra skolor. Om arbetet i skolan kan effektiviseras, är det möjligt att minska hemarbetet utan att arbetsresultatet samtidigt försämrats.

Hemuppgifternas roll i skolan måste bedömas från olika utgångspunkter när det gäller skilda skolstadier. Allmänt kan emellertid sägas, att skolan bör sträva mot att minska hemarbetet. Särskilt viktigt är detta för elever, som inte är fysiskt och psykiskt starka. Men även en skola med mycket effektivt arbete på lektionerna kan uppmuntra alla elever med god hälsa till ett visst mått av studiarbete utom lektionstid. Detta extraarbete bör så långt möjligt få formen av fortsatt arbete med uppgifter, som eleven själv åtagit sig i skolan. Målet bör vara att göra skolarbetet så intressväckande, att detta fortsatta arbete utföres frivilligt och inte behöver påbjudas av läraren. Kan hemarbetet bli i stort sett frivilligt, vinner man stora fördelar. Arbetet kännes då mindre tröttande och

frihetsinskränkande, även om arbetsmängden är större. Frånvaron av olust och spänning under arbetet minskar riskerna för överansträngning.

Allteftersom arbetssättet utvecklas, bör en övergång ske från läxor i traditionell betydelse till hemarbete, som utgör ett fortsättande av i skolan påbörjat självständigt arbete. En planmässig försöksverksamhet i fråga om hemarbetet bör därjämte bedrivas. Syftet bör bland annat vara att utröna, i vilken omfattning och på vilka stadier en skola med aktivt arbetssätt kan nöja sig med frivilligt hemarbete utan att arbetsresultatet försämras.

Vissa mera självklara reformer kan emellertid snarast genomföras. Sålunda anser kommissionen, att obligatoriska hemuppgifter inte bör ges på skolans lågstadium.

Kommissionen delar skolutredningens mening, att förbudet mot hemuppgifter bör utsträckas till att gälla även dag efter helgdag. Vidare anser kommissionen, att hemuppgifter icke bör få ges till dag efter lovdag. En bestämmelse av denna innebörd skulle stadfästa, vad som länge varit praktiskt tillämpat vid många skolor. Det bör icke anses tillåtet att kringgå det nu gällande förbudet mot läxor över söndagen genom att redovisningen av större uppgifter förlägges till måndagar.

I läroverken förekommer obligatoriska hemskrivningar i svenska och vissa andra ämnen. Dessa hemuppgifter bidrar i hög grad till att öka elevernas arbetsbörda och deras känsla av ofrihet under fritiden, även under sön- och helgdagar. Kommissionen förordar att sådana större skriftliga arbeten avskaffas som obligatoriskt hemarbete. Emellertid bör eleverna på annat sätt få övning att självständigt lösa större uppgifter med fritt utnyttjande av hjälpmedel. De stora

skriftliga arbeten, som är förlagda till lektionstid, bör i ökad omfattning utföras med tillgång till källor. Elever på högre stadier kan dessutom vid några tillfällen få ledigt från ordinarie lektioner under en hel eller halv dag för att i hemmet eller på annan plats utföra skriftliga arbeten.

Ökade möjligheter för eleverna att mera fritt fördela hemarbetet mellan olika dagar är en annan önskvärd partiell reform. Lärjungarna skulle därigenom få möjligheter att helt frigöra enstaka vardagskvällar från läxläsning för att ägna sig åt andra sysselsättningar, t. ex. kamratliv, föreningsarbete, konserter och teaterbesök eller personlig samvaro i hemmet. Särskilt i medborgarskolans högre klasser är denna friare disposition nödvändig. Den kräver, att eleverna i mycket god tid före redovisningen har möjlighet att göra upp ett arbetsschema för sina hemuppgifter.

Ett oeftergivligt krav bör vara, att eleverna inte uppmanas att syssla med hemarbete utan att först ha fått handledning av läraren i studieteknik och arbetsvanor. De behöver instruktioner om hur de skall disponera arbetet med inlärningen, hur de ur ett fylligare material kan ta fram och anteckna väsentliga fakta o. s. v. Dessa råd bör lämnas i samband med självverksamhet på lärorummet. Ett häfte med psykologiskt grundade anvisningar i populär form bör finnas att sätta i händerna på äldre elever som komplement till lärarens råd. Det är även ett önskemål, att föräldrarna erhåller upplysningsmaterial rörande samma frågor.

I många hem är läxläsningen ett problem på grund av bostadsförhållandena. Särskilt på högstadiet, där hemarbetet är mera omfattande, kan trångboddhet vålla en elev stora svårigheter i arbetet. Värdefullt är därför, att elever som så önskar

får utföra en del av sitt arbete i skolan, som bör stå öppen för detta ändamål en viss tid efter lektionstidens slut. Efter-som detta främst kan gälla centralsko-lorna, torde det inte vara omöjligt att låta någon lärare finnas tillgänglig i skolan för att ge bibliotekshjälp och göra annan övervakning överflödig.

Det svåra problemet, att hemarbete varken får vara så förberett, att det blir tråkigt för begåvade elever, eller så oförberett, att det blir ogenomförbart för svagare elever, kan komma närmare sin lösning genom följande förslag. Vissa bestämda tider kan elever, som önskar hjälp med hemarbetet, i skolans biblio-tek eller lärum få bistånd av andra ele-ver, som åtagit sig att tjänstgöra som handledare. Arbetet som handledare ger en lärjunge praktik som pedagog och arbetsledare, det ger tillfälle att utveckla socialt ansvar och skaffar handledaren själv ökade kunskaper i ämnena. Man kan tänka sig, att framgångsrika elever hjälper kamrater i klassen och att äldre elever hjälper lärjungar från lägre klas-ser.

Det finns också elever, som har sådan läggning och sådana hemförhållanden, att de arbetar bättre hemma. Möjligheter bör öppnas för läraren att ge elever, som enligt hans mening arbetar bra på egen hand, fritt från vissa lektioner.

10. Arbetsvecka och läsår.

Skolutredningen om arbetsveckan.

I bilaga I till skolutredningens betän-kande (Hygieniska förutsättningar för skolarbetet, SOU 1943:7) har ledamoten Hjärne analyserat de problem, som sam-manhänger med arbetsbelastningen i sko-lan. Författaren påvisar, att en avsevärd överbelastning förekommer i den nuva-

rande skolan och konstaterar: »Den långa skoldagen, som slutar för sent på dagen, och det särskilt i de högre klasserna allt-för betungande hemarbetet äro både i fysiskt och psykiskt avseende hygieniska skadefaktorer av första ordningen.» Författaren föreslår därför en sänkning av timantalet per vecka i folkskolan, näm-ligen i klass 1 från 24 till 18, i klass 2 från 26 till 24, i klass 3 från 32 till 24, i klass 4 från 34 till 30, i klass 5 från 34 till 30, i klass 6 från 34 till 30 à 32 och i klass 7 från 34 till 33. För de oli-ka klasserna i den femåriga realsko-lan föreslås en motsvarande sänkning, nämligen i klass 1 från 36 till 30, i klass 2 från 38 till 30 à 32, i klass 3 från 38 till 33, i klass 4 från 36 (med franska 40) till 35; för klass 5 föreslås en för-ändring från 34 (med franska 37) till 35. En härmed parallell sänkning före-slås för den fyraåriga realskolan. För gymnasiet maximeras timantalet till 36. Dessutom föreslås en begränsning av hem-arbetet, som för klass 1 i folkskolan be-gränsas till 75 à 100 minuter per vecka och i gymnasiet till 10 timmar per vecka.

Den betydande sänkning av antalet lektioner, som den skolhygieniske exper-ten anser önskvärd, har skolutredningen inte kunnat acceptera. I betänkandet om realskolans teoretiska linje (SOU 1945: 61) föreslås ett timantal av 34 i den femåriga realskolans första klass, 35 i klass 2 och 36 i övriga klasser liksom i den fyraåriga realskolans samtliga klas-ser. Även detta förslag innebär en bety-dande minskning av timantalet i skolan, cirka 10 veckotimmar för realskolan ta-gen som helhet. Varje lektion beräknas omfatta 45 minuter, och normalt bör lektionerna fördelas med tre före mål-tidsrasten och två à tre efter rasten. Det förutsättes, att en utökning av hemarbetet inte tillgripes såsom ersättning för för-lusten av undervisningstid i skolan.

Vid uppgörandet av timplanerna för folkskolan har utredningen betydligt kraftigare avvikit från Hjärnes förslag, vilket framgår av följande uppställning:

Skolår	Folk- skola nu	5-årig realskola nu	Hjärne	Skolutredn.
1	24		18	24
2	26		24	26
3	32		24	30
4	34		30	32
5	34	36	30	34
6	34	38	30—32	34 (realsk. 35)
7	34	38	33	36
8	—	36(40)	35	36
9	—	34(37)	35	36

I tabellens andra kolumn har inlagts 4 timmar slöjd i klasserna 3—7, trots att denna undervisning enligt 1919 års undervisningsplan förlagts utanför skolans egentliga undervisningstid. I utredningens förslag ingår slöjden som obligatoriskt ämne med 2 timmar i tredje och fjärde, med 4 timmar i femte, sjätte och sjunde klasserna. I åttonde klassen erhåller de praktiska ämnena ett större antal timmar (olika enligt olika alternativ).

Skolutredningen har alltså vad folkskolan beträffar i stort sett föreslagit ett bibehållande av nu gällande timantal. I klasserna 3 och 4 har en sänkning på två timmar ernåtts genom att sänka timantalet i slöjd. I sjunde klassen har timantalet höjts med två.

I fråga om timantalet i de två lägsta klasserna föreligger en reservation av ledamoten Karin Cardell, som bland annat stöder sig på Hjärnes synpunkter. Fröken Cardell hänvisar till att i Stockholm efter Kungl. Maj:ts medgivande tillämpas ett schema för första klassen, som upptager 14 för hela klassen gemensamma

samma timmar och 7 för vardera av klassens två grupper; varje barn erhåller alltså en undervisningstid av 21 timmar. Vidare hänvisas till den i Uppsala på försök tillämpade anordningen i andra klassen, upptagande 20 för lärjungarna gemensamma undervisningstimmar och 4 timmar med vardera av klassens två grupper. Detta gäller a-formen. För b-formen är läget mera komplicerat, men reservanten föreslår, att »skoldistrikt efter de fyra första veckorna av barnens första skoltid må kunna nedsätta undervisningstiden i första klassen med 3 veckotimmar i a-skolor och 2 veckotimmar i b-skolor samt i andra klassen med 2 veckotimmar i a-skolor, under förutsättning att läraravdelningen uppdelas på undervisningsgrupper i sådan omfattning, att lärarinnans tjänstgöringsskyldighet helt tages i anspråk samt barnantalet uppgår i läraravdelning av a-form till minst 18 och i läraravdelning av b-form till minst 15.»

Skolkommisionen om arbetsveckan.

Skolkommisionen anser att frågan om skolarbetets längd förts avsevärt framåt genom de undersökningar Hjärne företagit. För lågstadiet vill kommissionen ansluta sitt förslag närmare till Hjärnes rekommendationer än skolutredningen gjort.

För 4:e—9:e året ansluter sig kommissionen till skolutredningens förslag. Härigenom skulle medborgarskolans klasser få i stort sett samma timantal som motsvarande klasser i den nuvarande folkskolan men något mindre antal timmar än i motsvarande klasser i nuvarande realskola. Kommissionen anser, att en ytterligare minskning av elevernas arbetsbörda på dessa stadier främst bör gälla hemarbetet. I ett tidigare avsnitt

har förslag framlagts om en successiv omläggning av hemarbetet, som bör ske i takt med en effektivisering av arbetet på lektionstid.

För lågstadiet har skolutredningen föreslagit, att veckotimtalet skall bli det samma som nu, utom för tredje klassen, där en minskning med två timmar skulle ske. Skolkommisionen vill emellertid föreslå en väsentligt kraftigare minskning av antalet veckotimmar i skolans tre första klasser. Ett lågt timtal under första skolåret är motiverat, därför att barnen då kommer direkt från den friare verksamheten i hemmet och inte är vana vid regelbunden sysselsättning. För lågstadiets barn måste särskild hänsyn också tas till hygieniska synpunkter. Hemarbetet är i dessa klasser ännu relativt obetydligt och en minskning av arbetsbelastningen kan alltså inte i större utsträckning ske genom reducering av läxorna. En minskning av antalet lektioner på lågstadiet behöver emellertid inte betyda en sänkning av resultatet av skolans arbete. En skolhygieniskt olämplig arbetsbelastning ger försämrat resultat, och ett högt antal lektioner garanterar därför inte i och för sig ett gott resultat. En annan viktig omständighet bör därjämte tagas med i beräkningen, nämligen att ett lägre timantal ger större möjligheter till förstärkningsanordningar.

Försök med en minskning av undervisningstiden för småskolans klasser har företagits i vissa skoldistrikt efter medgivande av Kungl. Maj:t. Läraren har då utnyttjat de överblivna timmarna till förstärkningsanordningar, varvid läraravdelningen indelats i två grupper, som vissa timmar undervisats var för sig. Såsom redan nämnts i avsnittet »Organisatoriska stödåtgärder», anser skolutredningen, att undervisningsresultatet härvid inte försämrats trots den vidtagna förkortningen av undervisningstiden.

Att man på många håll varit betänksam mot en sänkning av veckotimtalet på lågstadiet sammanhänger delvis därmed, att för stor skillnad i timtal mellan de högre och de lägre klasserna medför svårigheter i de skolor, där barnen är beroende av skolskjutsar. Denna svårighet torde emellertid kunna lösas genom att skoldistriktet erhåller frihet att fördela de lägre klassernas veckotimmar på ett mindre antal dagar. En femdagarsvecka kan sålunda ofta vara mycket lämplig för de yngsta barnen. Uppstår ändå vissa väntetider, måste sysselsättningsproblemen för barnen lösas på ett förnuftigt sätt. I några fall bör eftermiddagshem och sådana lekskolor, som är öppna på eftermiddagarna, kunna utnyttjas av yngre skolbarn, som väntar på skolskjuts. De nya skolhusen måste uppföras med tanke på lärjungarnas fritidssysselsättningar, och det är lämpligt att de barn, som inte har lektion, får vistas i de lokaler, som är avsedda för fritidsverksamhet.

Kommisionen föreslår följande antal veckotimmar för lågstadiet: 20 timmar för klass 1, 24 timmar för klass 2, 28 timmar för klass 3. Detta gäller a-skolor, medan man för b-skolor kan låta såväl klass 1 som klass 2 få 22 veckotimmar. Jämför man med nuvarande situation, innebär förslaget en minskning med respektive 4, 2 och 4 veckotimmar. Det föreslagna timtalet för klass 1 överensstämmer exakt med det som tillämpats vid försök i Uppsala och ungefär med det som tillämpats i Stockholm. Det ligger två timmar högre än Hjärnes förslag. Härvid bör emellertid observeras, att Hjärne i första klassen räknar med hemarbete, omfattande 75—100 minuter per vecka, alltså ungefär samma tid som två lektionstimmar, medan skolkommisionen föreslår, att intet hemarbete skall förekomma i denna klass. För klass 2

överensstämmer det av kommissionen föreslagna timtalet med Hjärnes rekommendation. Medan Hjärne föreslagit att samma låga timtal skall gälla även för klass 3, anser kommissionen det rimligt, att antalet timmar i denna klass ligger mitt emellan timtalen i klasserna 2 och 4.

Som redan i korthet nämnts i avsnittet »Organisatoriska stödåtgärder», tillåter kommissionens förslag, att förstärkningsanordningar vidtas i större utsträckning än skolutredningen föreslagit. Utredningens förslag innebär undervisning i delad klass under 4 timmar i klass 1 och 2 timmar i klass 2, medan kommissionens förslag tillåter det dubbla. I klass 1 möjliggör ett timtal av 20, att avdelningen läser 12 timmar samlad och 8 timmar uppdelad på två grupper, som arbetar var för sig på skilda tider. I klass 2 möjliggör ett timtal av 24, att avdelningen läser samlad under 20 timmar och uppdelad under 4 timmar.

Vid skolor av b-form, där barnantalet icke är litet, bör en motsvarande uppdelning ske av klasserna 1 och 2, som tillsammans bildar en läraravdelning. Avdelningen kan läsa samlad under 16 veckotimmar och uppdelad på klasser under 6 veckotimmar. Vad som skiljer en b-skola från en a-skola i det avseende det här gäller är sålunda endast, att två timmar delad undervisning flyttats från klass 1 till klass 2, medan två timmar av den totala veckotimsumman flyttats från klass 2 till klass 1. En tillfredsställande jämförbarhet torde därigenom ha åstadkommits. Vid samtliga beräkningar har utgångspunkten varit, att lärarens tjänstgöringsskyldighet liksom nu är 28 veckotimmar och att denna tid helt ägnas åt undervisning i den egna avdelningen.

Som sammanfattning återges här antalet veckotimmar för medborgarskolans

klasser 1—9 enligt kommissionens förslag i en kolumn längst till höger i följande tabell.

Skolår	Folk-skola nu	5-årig realskola nu	Hjärne	Skolutr.	Skolkomm.
1	24		18	24	20
2	26		24	26	24
3	32		24	30	28
4	34		30	32	32
5	34	36	30	34	34
6	34	38	30—32	34—35	34
7	34	38	33	36	36
8	—	36(40)	35	36	36
9	—	34(37)	35	36	36

Det är önskvärt att undersökningar och försöksverksamhet kommer till stånd för att ge ökad kunskap om den mest ändamålsenliga organisationen av *arbetsdagen* på olika stadier. Fördelningen mellan arbete och raster, bästa placeringen av olika ämnen och dylikt bör bli föremål för uppmärksamhet. På högstadiet försvåras ämnenas ändamålsenliga placering av att ämnesläraresystemet kräver olika ämnesföljd i olika klasser. Där klasslärare undervisar, kan man lättare i praktiken omsätta vad som vid försöksverksamhet visar sig vara väsentligt i fråga om ordningen mellan olika slags arbetsuppgifter. Det bör närmare undersökas, vilken längd på lektionerna som är bäst på skilda stadier och i skilda ämnen, vidare vilken längd på rasterna som kan anses lämpligast.

Det bör erinras om att de lokala skolstyrelserna beslutar om tidpunkten för skoldagens början. En uppläggning, som prövats och ibland kan vara mycket fördelaktig, är att under mörka höst- och vintermånader låta skoldagen börja senare än eljest under året.

Kommissionen vill i detta sammanhang framhålla, att det i de flesta fall bör vara möjligt och lämpligt att lägga schemat så, att lördagseftermiddagarna hålls fria från skolarbete.

Läsåret.

Beträffande läsårets längd gäller för närvarande, att läroverkens läsår omfattar 38 veckor, vartill kommer en vecka för olika slag av provningar, medan folkskolans läsår i vissa skoldistrikt omfattar 36 $\frac{4}{7}$ veckor och i andra distrikt 39 veckor. I likhet med skolutredningen anser kommissionen, att enhetlighet bör komma till stånd i fråga om läsårets längd. Kommissionen föreslår, att läsåret för alla skolor fastställs till 39 veckor. Härei inräknas då inte någon tid för provningar och dylikt.

Om ett antal lovdagar sammanföres, kan man under vårterminen anordna ett sammanhängande lov utöver påsklovet utan att därför inkräkta på lästiden. Skoldistriktet bör ha stor frihet vid beslut om lämpligaste tidpunkten för ett sådant sammanhängande lov.

Enligt en nu gällande kungörelse medges ledighet från skolarbetet under tre veckor för arbete i jordbruket. Den hänsyn till näringslivets och försörjningens behov, som tagit sig detta uttryck, bör få sätta sin prägel på skolarbetets fördelning under året. Ortens vanor och behov bör vara avgörande för lästerminernas placering och för eventuell uppdelning av terminerna. I jordbruksbygder bör sålunda skolarbetet läggas så, att barnen får tillfälle att medverka vid arbetskrävande säsongarbeten inom jordbruket. På många håll kan det vara önskvärt att ta hänsyn till andra områden inom näringslivet. Framför allt är det viktigt, att högstadiets elever får tillfälle att göra insatser i arbetslivet.

Lsårets längd och därmed sammanhängande frågor har skolutredningen behandlat i betänkandena nr IV, 2, A (SOU 1946:11), sid. 85 ff, och nr IV, 3, (SOU 1945:61), sid. 227 ff.

11. Kvarsittning.

Genom systemet med kvarsittning har man velat vinna, att en lärjunge, som här svårt att följa undervisningen, får ytterligare tid på sig för att fastare inlära kurserna eller för att nå ökad mognad i förhållande till kamraterna. Till de olägenheter som kvarsittning medför hör bland annat, att eleven får en ny lärare eller nya lärare, som i regel har mindre möjligheter att genast sätta in handledningen, där den bäst behövs, vidare att många elevers studieintressè minskas ytterligare, när de i vissa ämnen måste läsa precis samma kurser ännu ett år fast de kanske inte alls misslyckats på dessa områden. Att bli utstött ur klassen kan i många fall också leda till en känsla av mindervärde. I andra fall har kvarsittningen kunnat medföra vissa fördelar, om den elev, som gått om klassen, tagits väl om hand. Bytet av lärare och miljö kan ha givit honom en ny start, medan han tidigare befann sig i en ohållbar situation, därför att det låst sig för honom i förhållande till arbetet, lärarna eller kamraterna. Samma fördelaktiga verkningar kan emellertid ofta vinnas genom överflyttning till parallellklass.

Frågan om kvarsittningen har samband med frågan om skolpliktstidens längd. Skolkommissionen föreslår, såsom framgår av tredje kapitlet, att skolpliktstiden efter en övergångsperiod skall bli nio-årig. I princip skall nio skolår vara obligatoriska. De mognadsklasser av förskolekaraktär, som kan komma att upprättas i vissa skoldistrikt till tjänst för barn, som annars skulle stanna i hemmet till

åtta års ålder, är av helt frivillig karaktär och inräknas givetvis inte i skolplikts-tiden. För en del lärjungar kan avvikelser inträffa i den normala studiegången, vilket bör medföra, att frågan om tidpunkten för deras avgång från medborgarskolan tages upp till prövning inom vederbörande skolstyrelse. Skolstyrelsen bör sålunda i vissa fall kunna medge, att lärjungar lämnar skolan redan efter åtta års skolgång. Detta gäller i första hand elever, som passerat skolan snabbare och redan efter åtta års skolgång genomgått nionde klassen. Men i speciella fall bör avgång efter åtta år kunna medges även för elever, som på grund av bristande förutsättningar kan antagas ha föga utbyte av ytterligare ett års skolgång. Likaså är det rimligt, att skolstyrelsen får pröva sådana fall, där en elev på grund av kvarsittning under ett år icke hinner genomgå medborgarskolan på nio år. Skolstyrelsen kan därvid medge, att eleven i fråga får avgå utan att ha genomgått medborgarskolans alla klasser. Skolstyrelsens prövning bör i dylika fall ske i samråd med föräldrarna, och föräldrarnas önskemål bör alltid följas, där de inte står i uppenbar strid med lärjungens bästa. Man kan tänka sig mer ovanliga fall, då eleven under alla förhållanden bör genomgå skolans alla klasser, t. ex. då en normalt begåvad elev blivit försenad på grund av sjukdom under större delen av ett år. Avgång från medborgarskolan i förtid skulle allvarligt kunna försämra hans möjligheter till vidareutbildning senare i livet. I det stora flertalet fall, där kvarsittningen berott på bristande studiehåg eller studielämplighet, är det däremot orimligt att mot föräldrarnas vilja kvarhålla eleverna i skolan ytterligare ett år. Där det synes lämpligt av hänsyn till eleven kan emellertid skolstyrelsen även i ett sådant fall råda

föräldrarna att låta honom genomgå skolan till slut.

Man får sålunda räkna med att kvarsittning i många fall leder till att en elev inte genomgår medborgarskolans alla klasser. Det ligger då nära till hands, att eleven i fråga avgår efter åttonde klass. Emellertid kan det för många lärjungar vara av särskilt värde, att de får genomgå den nionde klassens yrkeslinje, som ger dem en introduktion i arbetslivet. Skolstyrelsen bör därför kunna medge, att en försenad elev får hoppa över en lägre klass för att hinna genomgå nionde klassen. Detta innebär emellertid, att kvarsittning i en klass ofta medför allvarlig rubbning av studiegången på ett senare stadium. För att en sådan olycklig följd inte skall bli alltför vanlig, är det av vikt, att fallen av kvarsittning minskas i antal. Kommissionen diskuterar i det följande några olika vägar att nedbringa kvarsittningen.

Lärjungar, som på medborgarskolans högstadium väljer en studiegång av teoretisk karaktär, innefattande bland annat studier i tyska, torde liksom elever i den nuvarande realskolan i många fall få svårigheter att fullgöra allt det arbete som kräves. Möjligheter till kvarsittning bör därvid finnas kvar eftersom en sådan lösning för en del elever kan synas mest fördelaktig. Allteftersom en individualiserad undervisning vinner terräng, bör man emellertid i större utsträckning än nu kunna låta elever flyttas tillsammans med sina kamrater trots svagheter i några ämnen, även i de fall då eleverna valt en teoretisk studieriktning. Efter genomförandet av den i kap. 3 skisserade organisationen för högstadiet, med praktiskt och teoretiskt arbete i samma skola, öppnas vidare en extra möjlighet för dessa lärjungar som alternativ till kvarsittningen. De kan släppa studierna i tyska och i stället välja övningskurs i svenska

eller, om de har läggning för sådan verksamhet, ett praktiskt ämne. Ett dylikt byte av studiegång bör inte ske vid tillfälliga svårigheter utan främst där det är uppenbart, att det ursprungliga ämnesvalet varit olämpligt. Elever, som släppt studierna i tyska men finner, att de efter skolans slut har behov av den kompetens, som avgångsbetyg i detta ämne ger, kan efter genomgången av medborgarskolans övriga kurser komplettera i tyska. Härvid bör de erhålla bistånd av skolans lärare. En elev, som väljer denna utväg i stället för kvarsittning, drabbas även han av viss försening till följd av kompletteringsläsningen, men han undgår övriga med kvarsittningen följande olägenheter. Eleven själv och hans föräldrar bör få avgöra, om han skall välja att gå om en klass eller tills vidare släppa studierna i tyska.

Till följd av den psykiska utvecklingskurvas karaktär kan ett års försening ge större vinst i mognad på ett tidigare stadium än på ett senare. För barn, som är sent utvecklade, kan en fördröjning på lågstadiet vara fördelaktig, om den sker i lämpliga former. Vanlig kvarsittning på lågstadiet är emellertid inte den riktiga lösningen. Om ett omoget barn tvingas till forcering i första klassen, blir inställningen ofta negativ till läsning och räkning och kanske till allt skolarbete. Inställningen ändras då inte genom att barnet går om klassen. I stället för att tillgripa kvarsittning, bör man på någon av de vägar, som anges i det följande, försöka ge barnet en lugn studiegång från början. Skolmognadsprövningar spelar i detta sammanhang en stor roll.

Barn, som inte är skolmogna vid 7 års ålder, bör där så är möjligt få besöka förskoleklass under ett år innan de börjar medborgarskolans första klass. Där inga förskoleklasser finns och där barnen

inte har goda tillfällen till utvecklande sysselsättningar i hemmen, är det ofta bäst att låta dem börja i skolans första klass trots bristen på mognad. Härvid är det emellertid en förutsättning, att arbetet på skolans lågstadium bedrivs individualiserande, med hänsyn till de olika barnens utvecklingsståndpunkt.

Endast på en del orter är det möjligt att inrätta klasser för sent utvecklade elever, som där frivilligt kan tillbringa ett mognadsår före den egentliga skolgången. I regel måste därför läraren vid den ordinarie undervisningen på lågstadiet hålla samman eleverna i grupper, som arbetar i olika takt. Det är då inte fråga om egentligt grupparbete av det slag, som kan börja vid lågstadiets slut, utan om en indelning efter prestationer i färdighetsämnena, företagen av läraren. Möjligheterna till en dylik uppdelning ökas avsevärt efter genomförandet av kommissionens förslag, att ett betydande antal timmar skall avses för undervisning i delad klass under de första skolåren. En förutsättning är vidare, att lågstadiet räknas som en enhet och att inga generella krav ställs på att alla elever skall ha uppnått en given kunskapsnivå varje år. Vid lärarbyte till följd av flyttning eller andra omständigheter fordras, att den nya läraren genom ett elevkort eller på annat sätt får kännedom om den enskilde elevens ståndpunkt. I detta sammanhang kan nämnas, att en uppdelning på grupper, som arbetar i olika takt, ökar möjligheterna för en tidigt utvecklad elev att genomgå det annars treåriga lågstadiet på två år. Inga hinder bör härvid resas mot att överflyttning sker till högre klass under pågående läsår.

Kunde även mellan- och högstadiet genomgå i individuell takt, skulle alltför stora ålderskillnader uppkomma. Elever med långsam takt skulle inte hin-

na igenom hela medborgarskolan. Vidare skulle den på dessa stadier mer väsentliga klassgemenskapen alltför ofta brytas. I stället bör man här tillgripa en individualisering av arbetsuppgifternas svårighetsgrad och kvantitet enligt de principer, som tidigare diskuterats i avsnittet »Individualisering». Uppgifterna bör så långt möjligt anpassas efter lärjungarnas förmåga. Elever, som har svårt för räkning, bör få grundlig övning inom samma kursmoment som kamraterna men med exempel, som inte ställer så höga krav på matematikbegåvning. Möjligheten att konstruera sådana tillämpningsexempel diskuteras längre fram i avsnittet om matematikkursernas innehåll. Svårigheter med engelska språket får aldrig leda till kvarsittning, endast till val av enklare uppgifter och i sista hand till utbyte av engelska mot annat ämne.

Det finns åtskilliga elever som, utan att uppvisa några brister i allmänbegåvningen, har särskilda svårigheter med stavning och språkriktighetsfrågor. Lärjungar, som har speciella svårigheter i dessa eller andra avseenden, bör om möjligt få hjälp genom undersökning och individuell handledning. Elever, som kommit efter tillfälligt i något eller några ämnen, t. ex. på grund av sjukdom, kan också hjälpas genom särskild handledning, fast av annat slag. Denna tanke överensstämmer med ett uttalande av skolutredningen i dess betänkande om det inre arbetet (SOU 1946:31, sid. 64), där utredningen betecknar som rimligt, »att en dylik brist, om lärjungen i övrigt synes ha förutsättningar att följa sin klass, avhjälpes genom individuell undervisning». Kommissionen medger, att sådan handledning i många fall måste begränsas till vad som kan ges i samband med den vanliga undervisningen. Vid skolor, där läraren eller någon av lärarna har tillfälle att ge extraundervisning, kan

emellertid dessutom samma principer följas som vid den hjälpundervisning, som nu prövas i vissa skoldistrikt. Statsbidrag bör sålunda kunna utgå till extra undervisning, som meddelas av därför intresserad lärare. Lärjungar, som deltar i sådan extraläsning, bör i gengäld få ledigt från vissa andra lektioner. Vid större skolor kan en särskild lärartjänst för dylik extra handledning inrättas. På högstadiet måste en sådan tjänst uppdelas på flera ämneslärare med skilda ämneskombinationer.

Såsom tidigare nämnts, måste möjlighet till kvarsittning finnas kvar för elever med teoretisk studiegång på högstadiet. Även för övriga elever gäller, att kvarsittningen icke helt kan avlägsnas, icke ens efter ett fullt genomförande av de ovan föreslagna åtgärderna. Svårighet att flytta en elev kan uppstå t. ex. om han kommit mycket efter i de flesta ämnen till följd av långvarig sjukdom, likgiltighet för skolarbetet eller faktorer, som sammanhänger med begåvningsutvecklingen. Kvarsittning är emellertid en åtgärd av ingripande betydelse för eleven: han får en ny skolmiljö, och hela hans inställning kan förändras. När beslut om kvarsittning fattas, bör detta därför ske efter samtal med elevens målsman samt helst, beroende på omständigheterna, efter samråd med psykologisk och medicinsk expertis.

12. Hjälpklasser och hjälpundervisning.

Redan i början av 1900-talet kom hjälpklasser för underbegåvade barn mera allmänt till stånd i våra större städer, och för närvarande förekommer hjälpklasser inom många skoldistrikt. När den planerade kommunsammanslagningen har genomförts och centralskolorn upprättats i kommunerna, öppnas möjligheter att anordna hjälpklasser på flera

håll än nu. Vid de flesta centralskolor bör en linje för hjälpklass elever kunna inrättas.

Det har ibland framförts invändningar mot avskiljande av lärjungar till särskilda hjälpklasser. Skall en klass vara ett samhälle i smått, bör även barn med mycket låg begåvning fostras tillsammans med de övriga och elever med olika anlag lära sig att samarbeta, har man sålunda menat. Vidare har det sagts, att ett individualiserande undervisnings-sätt kan anpassa arbetet efter prestations-förmågan hos barn med mycket växlande begåvning. I princip torde dessa invändningar vara riktiga. Men strävandena att på denna väg nå ett gott uppfostringsresultat för de allra svagaste eleverna möter så stora praktiska svårigheter, att ett system med hjälpklasser är att före-dra på de platser, där de organisatoriska möjligheterna finns. Ty visserligen kan en lärare individualisera undervisningen, men detta innebär inte, att han i en klass av normal storlek hinner ge de svagast begåvade barnen så mycket av personlig individuell handledning, som de egentligen behöver. Och visserligen lyckas kanske skolan genom sin sociala fostran ge de flesta normalbegåvade elever en positiv och hjälpsam inställning gentemot svagt begåvade kamrater. Men från början intar många normalt begåvade en överlägsen och avvisande hållning, och de svagt begåvade kan därför nånna lida mycket av vistelsen i en kamratmiljö, där de ständigt känner sig underlägsna.

Underbegåvade barn, som vistas i normalklass, förlorar ofta självförtroendet och anser, att de ingenting kan uträtta. Men flyttas de till hjälpklass, kommer de bland kamrater, som de är jämspelta med, och de får sin självkänsla åter. Erfarenheten visar, att de efter överflyttningen ofta blommar upp och får ökad arbetsglädje.

I det system av studieplaner, som kommissionen dragit upp riktlinjerna för, kan planer för hjälpskolan ingå som ett naturligt led. I hjälpskolan ännu mer än i normalskolan måste undervisningen koncentreras på vad barnen kommer att ha uppenbar praktisk nytta av ute i livet. Men undervisningen får därför inte vara torftig, den måste inriktas på att väcka elevernas intresse för aktiv verksamhet för både teoretisk och praktisk sysselsättning. Upprepad anknytning till aktuella händelser och förhållanden ökar i hög grad hjälpkolebarnens intresse för arbetet. Kommissionen har tidigare framhållit, att allt skolarbete bör präglas av individualisering och aktivitet. Individuell undervisning är nödvändig inte minst i hjälpklasserna med deras speciella elevmaterial. Metodiken inom hjälpskolan måste härvid uppvisa särskilda nyanser. Individualiseringen får i högre grad än eljest formen av personlig handledning, och självverksamheten måste i större utsträckning innefatta manuell arbetsmoment. Grupparbete är en viktig arbetsform även i hjälpskolan, och ännu mer tid än i normalklasserna måste ägnas åt att ge eleverna en för dem avpassad social fostran.

För att den individuella handledningen och den personliga omvårdnaden skall bli tillfredsställande, är det nödvändigt, att elevantalet i hjälpklasserna hålles mycket lågt. Av största vikt är också, att hjälpklasslärarna erhåller en god utbildning för sin uppgift. I november 1947 har 1946 års hjälp- och särklassutredning avlämnat ett betänkande om utbildningen av lärare för utvecklingshämmande och svårfostrade barn (SOU 1947:69).

Till följd av den vanliga uppskattningen av teoretisk begåvning är det svårt att undvika, att en hjälpklasslinje drabbas av en viss nedvärdering. Det är vik-

tigt, att normalklassernas lärare aldrig genom yttranden inför eleverna ger stöd åt en dylik inställning. Hjälpklassen bör inte erhålla en beteckning, som inför elever och föräldrar tydligt skiljer dem från andra klasser. En god praxis, som förekommer på några håll, är att hjälpklasserna i en skola får varierande beteckningar, t. ex. 4 a, 5 b, 6 a o.s.v.

När en elev flyttas över till hjälpklass, bör det alltid framhållas för föräldrarna, att steget inte är definitivt, utan att många barn tack vare den särskilt tillrättalagda undervisningen kommer över sina svårigheter och gör sådana framsteg, att de senare kan återgå till normalklass. Överföringen till hjälpklass bör ske under så litet uppseendeväckande former som möjligt. Metoderna vid uttagningen diskuteras närmare i elfte kapitlet. Till hjälpklasser bör föras lärjungar, som behöver mycket långsam takt i praktiskt taget alla studieämnen, däremot inte elever, som har tillfälliga svårigheter eller svårigheter i enstaka ämnen eller som främst brister i det allmänna uppförandet. Ofta är det lämpligt, att ett barn får pröva sin förmåga någon tid i normalklass, innan frågan om överflyttning tages upp. Men det kan också inträffa att förhållandena är sådana, att det är bäst att genast föra barnet till en hjälpskolelinje, om någon sådan finns inrättad på orten.

I vissa skoldistrikt har det inrättats observationsklasser för elever med beteenderubbningar och läsklasser för barn med läs- och skrivsvårigheter. Där specialklasser för sådana svårigheter inte förekommer, bör läraren i samråd med skolpsykolog och skolläkare försöka uppnå resultat genom individuell behandling. Hur elever, som tillfälligt kommit efter i skolarbetet, kan erhålla individuell handledning, har diskuterats i ett tidigare avsnitt.

Om lämpliga former av yrkespraktik kan anordnas för hjälpklasseleverna vid den praktiska utbildningen i klass 9 y, behöver man icke dra någon gräns mellan dem och övriga elever vid denna utbildning.

Synnerligen betydelsefullt är, att elever som genomgått hjälpskola får särskild hjälp och vägledning, när de söker sig ut på arbetsmarknaden. Det är också önskvärt, att deras avgångsbetyg därvid inte ger dem en ofördelaktig undantagsställning. På betygen för de lärjungar, som avgår från sista klassen i folkskolan och gått i normalklass, anges för närvarande, att de avgått enligt § 47 i folkskolestadgan. Däremot anges avgång enligt § 48 för två andra grupper: dels för hjälpklasselever, dels för lärjungar, som lämnar skolan i förtid till följd av försening genom sjukdom, upprepad kvarsittning eller dylikt. En skarp gränsdragning sker sålunda mellan huvudgruppen och två andra kategorier. När betygssättning sker för hjälpklasselever, jämföres dessa endast inbördes men inte med normalklassernas lärjungar. En hjälpklasselev får därigenom ofta ett högre betyg än en normalklasselev, som nått mycket bättre skolprestationer. Detta har i många fall vilselett arbetsgivare, som inte känt till folkskolestadgans paragrafer. Medan en del arbetsgivare gärna generellt anser, att elever som avgått efter § 48 måste vara odugliga, kan sålunda andra arbetsgivare komma att tro för mycket om dem och av denna anledning ge dem olämpliga uppgifter. Mot de nuvarande principerna kan också riktas den anmärkningen, att § 48 vid sträng tolkning icke är tillämplig på de hjälpklasselever, som gått samtliga skolår.

En förändring av reglerna för avgångsbetyget är önskvärd i syfte att upphäva den stränga gränsdragningen mellan hjälpklasseleverna och normalgrup-

pen men ändå behålla möjligheterna för hjälpklass eleverna att erhålla graderade betyg i stället för rätt och slätt underkänt. Hjälpklass eleverna bör liksom nu erhålla betyg över förkortade kurser, varvid hela den vanliga betygsskalan utnyttjas. Men de hjälpklass elever, som i några ämnen fyller minimikraven för normalklass, kunde dessutom få antecknat på avgångsbetyget, att de i dessa ämnen erhållit godkänt betyg på normal kurs.

Jämsides härmed kan en annan reform övervägas. Normalklassernas elever erhåller nu även på avgångsbetyget vitsordet underkänt i de ämnen, där de är mycket svaga. Ett sådant vitsord säger relativt litet, det anger inte hur mycket eleven kan, utan blott att han inte fyller en viss fordran i sista klassen. Man kan därför överväga möjligheten att i ett sådant ämne i stället ge ett betyg över förkortad kurs, graderat enligt samma normer som för hjälpklass eleverna. Denna fråga bör emellertid tagas upp i samband med den fortsatta utredningen om avgångsbetygen.

Gränsen är alltid flytande mellan de bästa hjälpklass elevernas och de svagaste normalklass elevernas prestationer. Genom de här antydda två reformmöjligheterna kan man vinna, att detta avspeglas även i avgångsbetygen och att en skarp klassificering sålunda undviks.

Både en mycket svag normalklasselev och en av de bästa hjälpklass eleverna kan sålunda få betyg på normal kurs i några ämnen och betyg på förkortad kurs i andra. Genom ett sådant system undviker man också, att en svag elev får ett avgångsbetyg med annat kompetensvärde, om han flyttar till ett distrikt med utbyggd hjälpskoleorganisation, än om han stannar i ett distrikt utan hjälpklasser.

På avgångsbetyget bör inte anges enligt vilken paragraf eleven avgått. Inte heller på annat sätt bör det sägas, om han gått i hjälpklass eller normalklass. Arbetsgivaren får alla nödvändiga upplysningar genom att det för varje ämne anges, om det graderade betyget gäller normal kurs eller förkortad kurs.

På grundval av ett förslag från 1940 års skolutredning prövas nu en form av hjälpundervisning i många skoldistrikt, som inte har möjlighet att anordna hjälpklasser. Elever med mycket svag studiebegåvning får särskild handledning under vissa timmar och kan i gengäld befrias från några av de övriga lektionerna. Läraren får särskild ersättning för arbetet med hjälpundervisningen. Resultaten av dessa försök bör noga följas. I ett tidigare avsnitt har kommissionen pekat på möjligheten att utnyttja samma organisationsform för hjälp åt elever med tillfälliga eller speciella svagheter i skolarbetet.

IV. Förändringar i kursinnehållet.

1. Allmänna synpunkter.

Avsikten är inte att i detta principbeträknande ingå på en detaljbeskrivning av hur kursinnehållet bör vara beskaffat i framtidens skola. Här kommer endast att framläggas vissa önskemål om väsentligare förändringar.

Tidigare i kapitlet har kommissionen angivit den allmänna karaktären av de studieplaner, som bör ge ledning och uppslag för arbetet i skolan. Kommissionen ämnar låta utarbeta ett antal dylika studieplaner. Härvid kommer givetvis det omfattande arbete med undervisnings-

planer, som utförts av 1940 års skolutredning, att bli en av utgångspunkterna. Dessutom fordras ett ytterligare anlåtande av pedagogiska sakkunniga och utnyttjande av den pedagogiska forskningens resultat.

De studieplaner, som på detta sätt arbetas ut, bör emellertid inte gälla oförändrade under lång tid framåt. Kommissionen är angelägen att betona, att den önskar en fortskridande skolreform. Genom den pedagogiska forskningen i Sverige och i utlandet, genom praktisk försöksverksamhet och genom prövning av de resultat, som användning av olika studieplaner leder fram till, framkommer ständigt nya erfarenheter. Dessa måste utan längre dröjsmål undan för undan tillföras skolarbetet.

Accepterar man den syn på skolans mål, som kommissionen i tidigare kapitel presenterat, är betydande förändringar av kursernas innehåll nödvändiga. Vidare blir förskjutningar i kursinnehållet angelägna, allteftersom kunskaperna ökas om barnens mognadsgång. Genomförandet av en nioårig enhetsskola ger härvid bättre möjligheter än tidigare att anpassa arbetet efter barnens utveckling utan att åsidosätta något viktigt studiemål.

Vid en beskrivning av de förändringar som önskas måste det vara klart, vilka nu existerande skolor man jämför med. För den kommande medborgarskolans treåriga lågstadium är frågan enkel. Jämförelse behöver ske endast med den nuvarande folkskolans tre lägsta klasser. Medborgarskolans mellanstadium och högstadium måste däremot jämföras med klasser såväl i nuvarande folkskola som i nuvarande realskola.

Vilka huvudsynpunkter ligger till grund för de förändringar av stoffets art, som rekommenderas? Kommissionen önskar kraftigare betona de färdigheter och

kunskaper, som man oftast har användning för i det praktiska livet. En mera realistisk bedömning av behoven härvidlag är nödvändig på många punkter. Färdigheterna i modersmålet och främmande språk bör sålunda få en mera praktisk inriktning. En starkare anknytning till det aktuella samhällslivet är nödvändig och kan åstadkommas bl. a. genom förskjutningar inom och mellan orienteringsämnen. En uppgift, som skolan behöver uppmärksamma mera, är vidare att hos individen utveckla värdefulla intressen, så rika och varaktiga som möjligt. Detta mål måste sätta sin prägel på uppläggningsen av varje enskilt ämne.

Kommissionen har diskuterat, vilka konsekvenser de här nämnda huvudprinciperna bör få för olika ämnen. Därvid har det varit möjligt att bland annat bygga på värdefulla bidrag, som lämnats av representanter för yrkesvägledningen och för den fria bildningsverksamheten. Kommissionen har också kunnat stödja sig på de erfarenheter som intresserade lärare lämnat i publicerade uppsatser, genom insända redogörelser för pedagogiska försök och vid sammanträden med kommissionens expertråd och delegationer.

Vid sidan av de mera kvalitativa synpunkter på skolans innehåll, som här nämnts, finns en kvantitativ. Kunskapsstoffet i skolan har successivt svällt genom att nya moment placerats in. Kommissionen anser det också nödvändigt att föreslå utökning av vissa kurser, t. ex. i yrkesorientering, hemkunskap och samhällskunskap. Men om ständigt nytt material skall pressas in i ett oförändrat antal årskurser, ökar arbetsbördan och därmed faran för hygieniska skadeverkningar.

En utgallring av mindre aktuellt och mindre väsentligt stoff är därför nödvändig. Detta bör ske redan i förhållande

till den nuvarande folkskolans kurser. Emellertid kan minskningen av kunskapsstoff i nuvarande folkskolekurser ej bli så stor, att man med oförändrat antal årskurser kan bereda plats för de väsentliga tillägg, som kultur- och samhällsutvecklingen kräver. Problemet löses genom skoltidens förlängning, som dels ger bättre utrymme och dels tillåter, att svårare kursmoment flyttas upp till en ålder, då eleverna lättare kan tillgodogöra sig dem. Inom den nuvarande realskolan kan däremot inte på motsvarande sätt något nytt utrymme vinnas. Både den plats, som behövs för nytt material, och den lindring, som krävs av hygieniska skäl, måste vid denna jämförelse vinnas genom gallring av det nuvarande stoffet.

En viss fond av fasta kunskaper är nödvändig för att man skall kunna orientera sig i den moderna världen och bedöma de företeelser som möter. I en tid, präglad av starka förändringar, får emellertid ett minnesförråd av detaljkunskaper allt mindre värde. Allt nödvändigare blir å andra sidan de färdigheter och den studieteknik, som hjälper individen att på egen hand skaffa sig nya kunskaper.

En strävan att bevara alla behöfliga fakta i minnet blir allt orimligare, när kunskapsstoffet tillväxer i en ständigt ökad takt. Det blir också allt mer uppenbart, hur sällan inlärd kunskaper kan anses som fastställda en gång för alla. Vad som inläres i skolan som nya vetenskapliga rön kan efter någon tid vara föråldrat. Den som vill vara välorienterad, får alltså inte upphöra att skaffa sig kunskaper, när han slutar skolan. Det nuvarande samhället ger också större möjligheter än förr till kunskapsförvärv efter slutad skolgång. Offentliga bibliotek, tidningar och tidskrifter, korrespondenskurser, studiecirklar, föreläsningar, radioprogram och filmer bjuder ständigt

nytt material åt var och en som är intresserad. En svårighet som möter är därvid att mycket av det som utges för att vara kunskap är otillförlitligt, och att inte ens vederhäftiga källor bjuder på hela sanningen.

Skolan behöver sålunda ge individen bästa möjliga förmåga att själv skaffa sig insikter och att utnyttja tillgängliga kunskapskällor för att följa med utvecklingen. Vidare bör eleverna vänja sig att sovrå ett skiftande material och att inte ta för gott allt som förkunnas. Om en lärjunge vinner färdighet i dessa avseenden, kan å andra sidan något minskad vikt vid minneskunskaper försvaras även ur andra synpunkter än de hygieniska. När han behöver kunskap, vet han var han skall söka den. Han följer med utvecklingen, så att skolkunskaperna friskas upp, kompletteras eller ersätts med mer aktuellt material. Många elever behöver en minskning av stoffet i vissa ämnen för att deras arbetsbörda inte skall bli för tung. Men andra elever har gott om krafter över. Det finns åtskilliga, som inte nu utnyttjar sin fulla förmåga i skolan. För dem bör nedskärningen inte leda till minskat arbete. De bör i stället utnyttja den vunna tiden till ökad fördjupning inom de ämnesmoment, som mest intresserar dem.

Kommissionen förordar sålunda, att det stoff, som skall fast inläras av alla under varje skolår, undergår en minskning. Lärjungar med goda krafter bör i gengäld kunna ägna mer tid åt fördjupat arbete med uppgifter, som de i samråd med läraren valt efter eget intresse. Dessa principer bör vara ledande vid utformningen av kurserna.

Såsom närmare utvecklats i ett tidigare avsnitt av detta kapitel, tänker sig kommissionen en uppdelning på grundkurser och överkurser. Utgallringen medför, att många moment, som hittills brukat be-

handlas i skolan, inte kan beredas plats inom de delar av grundkurserna, som skall fast inläras. Men därmed är det inte sagt, att de skall helt försvinna. Eleverna kan få en översiktlig orientering om dem. Vidare kan de få plats i överkurserna. Detta betyder, att de kan väljas som specialstudium av intresserade elever. En del av det utgallrade stoffet kommer sannolikt att på detta sätt stanna kvar i skolarbetet.

Vilka delar av nuvarande kurser som måste flyttas till överkurserna, kan inte sägas generellt. För varje ämne måste stoffet detaljgranskas av sakkunniga, innan något avgörande sker. Några exempel kan dock lämnas på avsnitt i realskolans kurser, som med all sannolikhet måste få minskat utrymme i medborgarskolan. Äldre historiska epoker, krigshistoria och kyrkohistoria torde få mindre plats. Även namngeografin samt växt- och djursystematiken inom biologin måste troligen drabbas av reducering. Dessa exempel är på intet sätt nya och originella. De anknyter till utvecklingstendenser, som redan finns ute i den praktiska undervisningen. Kommissionen föreslår vidare, att särskilt språkundervisningen i medborgarskolan skall bjuda på lättnader i förhållande till nuvarande realskola. Undervisningen i engelska bör bedrivas så, att ämnet blir mindre krävande än tyskan varit i samma ställning. Franska införes ett år senare än nu är fallet i realskolan. En förändring i målsättningen, som kan medföra lättnad, är att de skriftliga översättningarna till de främmande språken, i varje fall som prov, träder mera i bakgrunden.

Medborgarskolan bör kunna ta minst samma hänsyn som den nuvarande folkskolan till de elever, som kan utföra endast mindre krävande skolarbete. Detta kan ske genom att, som förut framhållits, flera skolor står till förfogande än i nu-

varande folkskola, varigenom svåra kursmoment kan flyttas till en ålder, där de passar bättre med hänsyn till elevernas mognad. Till gagn för de svagare eleverna blir också den av kommissionen rekommenderade kraftiga individualiseringen i fråga om arbetsuppgifternas mängd och svårighetsgrad. Av elever med skolsvårigheter skall endast krävas behärskning av mera outhärliga delar av grundkurserna. Medborgarskolan bör därigenom kunna ge lugn och arbetsro åt sådana lärjungar, som nu betraktas som svagt begåvade normalklassbarn i folkskolan.

Å andra sidan förtjänar det att framhållas än en gång, att elever med god arbetsförmåga bör uppmuntras till fördjupade studier i större utsträckning än som nu sker på många håll. För detta ändamål har kommissionen föreslagit, att exempel på överkurser alltid skall ges i de studieplaner som utarbetas och att skolorna bör få ökad tillgång till arbetsmaterial för extrastudier.

Vilka slag av förändringar i ämnesstoffet som kommissionen önskar, kommer i fortsättningen av detta kapitel att åskådliggöras med exempel från olika ämnen och ämnesgrupper.

2. Svenska.

En central uppgift för medborgarskolan är att ge övning i modersmålets grundfärdigheter läsning, skrivning och muntlig framställning. Trots ett kraftigt tillmätt timtal åt undervisningen i svenska i folkskolan har resultatet hittills i allmänhet inte blivit det önskade. En viktig orsak härtill synes vara, att lärjungarna när de lämnar skolan ännu nått så ringa mognad. De har inte kunnat sysselsättas tillräckligt med mera krävande och självständiga övningar, som nära anslu-

ter sig till uppgifter de får att lösa ute i livet.

Skolkommissionens förslag till en nio-årig medborgarskola bör göra en förbättring av undervisningens resultat möjlig. Kommissionen föreslår, att svenska läses som ett obligatoriskt ämne också i klass 9 och att ämnet sålunda studeras även av eleverna i den rent yrkesinriktade klassen 9 y. Antalet lektioner i svenska är emellertid inte den enda viktiga faktorn. För färdigheterna i modersmålet har arbetssättet i skolans orienteringsämnen stor betydelse. Arbetet i dessa ämnen kan läggas så, att eleverna får ständig övning att läsa, tala och skriva. Den bästa övningen i tyst förståelseläsning får lärjungarna, om kunskaperna i orienteringsämnena hämtas från fylliga läroböcker och intresseväckande bredvidläsningslitteratur. Den muntliga framställningen får god träning, om eleverna får samtala om planläggningen av varje ämnesavsnitt, och om arbetsresultaten redovisas genom sammanhängande muntliga redogörelser. Rikliga tillfällen till skriftlig framställning ges, om eleverna regelbundet gör egna referat ur de läseböcker de använder i skilda ämnen.

Kommissionen vill förordna en successiv förskjutning inom modersmålsundervisningen i riktning mot dels sådant, som blir av praktisk betydelse för eleven efter skolan, dels sådant, som kan grundlägga värdefulla bestående intressen. En utveckling mot dessa mål pågår redan. Särskilt läroverkens metodiska anvisningar i modersmålet är uttryck för en framsynt uppfattning. Kommissionen vill emellertid här understryka några huvudsynpunkter, som borde beaktas ännu mer än som redan sker på de flesta håll. I vissa fall kan kommissionen därvid anknyta till de förslag till anvisningar, som framlagts av 1940 års skolutredning.

Hur en utveckling i riktning mot *det praktiskt betydelsefulla* kan ske, skall först belysas genom några exempel från modersmålet's olika grenar.

Den tysta läsningen bör uppmärksammas. Genom lämpliga arbetsuppgifter kan den ofta bli en värdefull övning i studieteknik. En naturlig uppgift, som ansluter till verksamheten ute i livet, är att eleverna under läsningen samlar stoff till fri skrivning och till berättelser och föredrag inför klassen.

Av stor betydelse för läsningen efter slutad skolgång är, att eleverna fått handledning i biblioteks- och bokkunskap. Sådan undervisning rekommenderas i gällande anvisningar för läroverken och i skolutredningens förslag till anvisningar för folkskolan. Kommissionen vill blott ytterligare understryka kraven på detta område. Eleverna bör utnyttja ortens folkbibliotek redan från mellanstadiet. Nödvändigheten av ett rikt utrustat skolbibliotek har tidigare framhållits.

Förmågan att uttrycka sig muntligt har i vår tid fått en ökad praktisk betydelse. Den muntliga framställningen är den del av modersmålsundervisningen, som behöver den kraftigaste förstärkningen. Skolutredningen framhåller, att muntlig framställning på ett högre stadium skall förekomma under minst en veckotimme, samlad eller fördelad på flera lektioner. Kommissionen anser för sin del, att mer tid måste ägnas åt denna sak. Detta blir möjligt, om anföranden, samtal och diskussioner är naturliga inslag i det dagliga arbetet inom såväl modersmålet som orienteringsämnena. Förmågan att tala ledigt, naturligt och oförskräckt inför en grupp åhörare måste odlas. Intresset och frimodigheten får inte minskas genom för tidig eller för hård kritik. Diskussionsövningarnas betydelse bör framhållas kraftigare än som skett i skolutredningens

förslag till kursplaner och anvisningar. Inte blott regelrätta diskussioner, utan även andra former av tankeutbyte och samtal bör bli föremål för systematisk övning. Samtal i mindre grupper kan ibland vara en lämplig utväg, eftersom varje elev då får större möjligheter till aktivitet än under samtal inom hela klassen.

Skrivning av praktisk art förekommer visserligen redan nu framför allt i folk-skolans och realskolans sista klass, men detta moment måste ägnas större uppmärksamhet och få ett vidare innehåll. Bland annat bör eleverna få grundlig övning att skriva brev av olika slag, t. ex. till vänner och anförvanter, firmor, myndigheter, överordnade etc. På högstadiet måste lärjungarna få arbeta med skrivning av den art, som förekommer i för- enings- och organisationsarbete samt i vanliga medborgerliga sammanhang.

När en person efter skolgångens slut skriver i ett fackämne, utnyttjar han som regel olika källor för att kontrollera fakta, ta hänsyn till vad som tidigare sagts eller dylikt. Läroverkens metodiska anvisningar anger, att skolskrivningarna ibland kan utföras med källor och, där så lämpar sig, på ett friare sätt, eventuellt i läs- och biblioteksrummen. Enligt kommissionens mening måste emellertid tillgång till hjälpmedel bli det normala för en elev som skriver ett fackämne. Skrivningarna bör inte vara prov på minneskunskap utan ge övning att omdömesgillt utnyttja det material, som står till buds. Självständigheten gentemot stoffet tillväxer i takt med övning och mognad men kan befrämjas genom lämpligt ämnesval.

Rättstavningen bör uppmärksammas, men förmågan att stava bör inte få större inflytande vid betygssättning och dylikt. Vid rättskrivningsövningarna bör man undvika att ta hela klassens tid i an-

språk för arbete med sådant, som många elever redan behärskar. Lärjungarna bör få individuell hjälp till självhjälp och uppmuntras till självständiga övningar för att arbeta bort vad som brister hos dem i förmågan att stava. För de flesta elever förbättras stavningen automatiskt, om skolarbetet ger dem rika möjligheter inte blott till läsning utan också till fri skrivning med tillgång till ordlista. De barn, som har särskilda läs- och skrivsvårigheter, behöver läraren ge specialhjälp i samråd med en sakkunnig läkare, en skolpsykolog eller någon för behandling av dessa svårigheter utbildad lärare. Vid lärarutbildningen bör behandlingen av läs- och skrivsvårigheter ägnas stor uppmärksamhet.

Väsentliga mål för undervisningen i svenska är, att ämnet skall skapa värdefulla *intressen* hos eleverna och låta barnen ge utlopp för intressestyrd *aktivitet*. Denna målsättning får konsekvenser för ämnets olika grenar. Vill man, att lärjungarna skall bli intresserade för frivillig läsning, måste det finnas ett lockande och omväxlande läsmaterial i skolan. Vid valet av de texter, som hela klassen sysslar med, bör man mer än hittills ta hänsyn till de undersökningar som redan finns om barnens spontana läsintressen i olika åldrar.

Ett inslag bland talövningarna, som väcker intresse och ger tillfälle till känslolinlevelse, är den dramatiska framställningen. Den kan odlas under hela skoltiden, från små dialoger på lågstadiet till scener ur dramatiska verk på högstadiet, i högre klasser dock utan krav att replikerna skall läras utantill. Lärjungarnas intresse och aktivitet ökas, om de själva i största utsträckning får välja ämnen för anföranden, samtal, diskussioner och dramatiska framträdanden.

Vid de skriftliga övningarna kan intresset tagas till vara på samma sätt. Ele-

verna bör själva få vara med om att bestämma ämnen, och läraren kan se som sin uppgift att komma med uppslag. Tillfälle bör ofta ges till fullständigt fri och obunden skrivning, där barnen kan ge spontana uttryck för vad de själva tänker och känner. Vid andra tillfällen kan den yttre ramen vara fastare. Lärjungarna kan exempelvis inbördes fördela olika ämnen för att sedan samla arbetsresultaten till en klasstidning eller ett tidskriftshäfte. Skrivning i naturliga sammanhang och för en verklig publik ökar intresset starkt.

Hur undervisningen i svenska bäst skall anpassas efter *barnens mognadsgång* behöver bli föremål för fortsatta undersökningar. Vissa klara psykologiska fakta bör emellertid redan nu uppmärksammas mer i den praktiska pedagogiken. En sådan obestridd erfarenhet är bland annat, att mognaden för läsning och skrivning sker i individuellt växlande takt.

Nuvarande undervisningsplan och den av 1940 års skolutredning föreslagna planen rekommenderar, att barnen generellt skall övas att läsa korta meningar under första terminen och stycken med klart och enkelt språk under andra terminen. Kommissionen vill emellertid understryka vikten av att man vid den första läsningen tar hänsyn till varje barns individuella mognad. Om ett barn inte är läsmogget, är det till skada för dess utveckling, om såsom alltför ofta sker enforcerad läsundervisning sätter in.

Genom skolmognadsundersökningar måste man pröva, om barnet uppnått läsmognad eller i vilka avseenden det är mindre väl rustat för en egentlig undervisning i läsning. Man bör dock inte bara vänta på läsmognadens inträde hos ett försenat barn utan måste på lämpligt sätt försöka ge det hjälp. Icke läsmogna barn har stor nytta av att genomgå ett för-

skoleår, där läsningen förberedes bland annat genom att de får rikliga tillfällen att tala fritt, lyssna till berättelser, skaffa sig ökat ordförråd, syssla med bilderböcker m. m. De barn, som inte har möjlighet att besöka en förskola, måste i många fall trots sin brist på mognad få börja i medborgarskolans första klass. Det är då ytterst viktigt, att de får en tids förberedande modersmålsundervisning, innan den egentliga läsundervisningen börjar.

Konstitutionellt betingade lässvårigheter kräver närmare undersökning och korrektion av svårigheterna eller anpassning till dem. Det är betydelsefullt, att sådana svårigheter upptäcks så tidigt som möjligt, givetvis helst innan läsningen sätter in.

En genomgripande nydaning av det arbetsmaterial i läsning, som bjuds barnen, måste ske med särskild hänsyn till utvecklingspsykologiska synpunkter. I vissa andra länder läggs ofta undersökningar över ordförråd och språkutveckling till grund för läroböcker och studieplaner i modersmålet. Även i Sverige har några undersökningar företagits i samma syfte. En fortsatt utveckling på detta område bör stimuleras.

Mycken tid och ett mödosamt arbete läggs i våra småskolor ned på att i enlighet med undervisningsplanens anvisningar försöka inlära en skrivstil redan under det första skolåret. Skolutredningen har i sitt förslag till kursplan ej genomfört någon ändring på denna punkt. Försök såväl i vårt land som utomlands har emellertid visat, att ett uppskov ofta ger vinst i längden. Barnen lär sig skrivstilen snabbare och med större intresse, om de först får ägna tid åt att uppöva formsinne och motorik genom skiftande manuella övningar. Skrivfärdigheten genomgår en utveckling, som i hög grad varie-

rar från individ till individ. Det kan därför knappast vara lämpligt att såsom skett uppställa allmängiltiga anvisningar om vilken termin eller år olika moment i skrivundervisningen skall vara genomgångna.

Barnets behov att uttrycka sig med bokstäver kan tillfredsställas, även om de egentliga skrivövningarna uppskjutas. Det finns flera metoder, som tjäna uttrycksbehovet och samtidigt underlättar läsundervisningen, t. ex. textning, byggande med bokstavskort och, mycket vanligt i Frankrike och Schweiz, användning av enkla handtryckerier.

I en lärarenkät, som omnämns tidigare i detta kapitel, har professor Elmgren ställt frågan, om några kursmoment enligt lärarnas erfarenheter vore felpacerade i förhållande till barnens utveckling. Många folkskollärare framhöll som sin uppfattning, att språkbyggnadsövningarna i klass 3 och 4 kräver mycken tid och ger föga utbyte. De ville därför ha dem uppskjutna till högre klass.

Kommissionen anser, att språklära och språkbyggnadsövningar i svenska endast bör omfatta vad som blir till verklig nytta för elevernas skrivning i svenska. När allmän undervisning i engelska införes i medborgarskolans femte klass kommer frågan om språkläran i ett delvis nytt läge. Den elementära grammatikundervisning, som de första årens engelska kräver, kan i stor utsträckning förläggas till timmarna i engelska. Härigenom vinnes två ting: dels befrias lektionerna i svenska från en del av undervisningen i språklära till förmån för andra grenar av modersmålsämnet, dels meddelas de grammatiska momenten i ett sammanhang, där eleverna bättre inser behovet av dem. En enhetlig grammatisk terminologi i skilda ämnen och på skilda stadier är av stor vikt.

3. Matematik.

Matematiken anses vara ett av skolans svåraste ämnen. En stor del av underbetygen och kvarsittningarna särskilt i realskolan beror på elevernas oförmåga att motsvara de fordringar, som ställs på dem i detta ämne. Som botemedel häremot framföres ofta kravet att »beskära kurserna». Därmed slår man emellertid lätt in på fel väg, när det gäller att råda bot för missförhållandet: man tillmötesgår kravet genom att avlägsna vissa kursmoment. Svårigheten i nuvarande kurser beror emellertid inte främst av bestämmelserna om kursmoment utan mera av de fordringar som ställts på förmågan av problemlösning. Även om kursmomenten i hög grad begränsas, så att för allmänbildningen värdefulla kursmoment avlägsnas, kan man ändå ge så svåra problem, att den avsedda lättnaden ej uppnås. Resultatet blir alltså lätt nog motsatt det önskade: ämnets bildningsvärde sjunker men ej antalet underbetyg och kvarsittningar.

Det är av synnerlig vikt, att klarhet skapas på denna punkt. Man måste hålla i sär frågorna, vilken svårighetsgrad problemen bör ha och vilka kursmoment som skall behandlas. Kursmomenten bör i första hand fästställas med hänsyn till värdet för eleverna att känna till något om dem; svårighetsgraden av uppgifterna i de olika momenten bör rimligtvis anpassas efter elevernas i hög grad individuellt skiftande förmåga. Naturligtvis kan ett kursmoment vara önskvärt men ha sådan karaktär, att det av svårighets-skäl bör undvikas. Men i allmänhet ligger saken ej så till, utan enkla och lättlösta uppgifter kan givas även på kursmoment som ofta anses vara »svåra», medan tillkrånglade och synnerligen svårösta uppgifter kan givas på »lätta» kursmoment.

Fordringarna i det nuvarande real-examensprovet gör detta mera till ett »begåvningsprov» än ett kursprov. Vi ställs därför inför frågan, vilken grad av matematisk begåvning som skall krävas för betyget godkänd i ämnet i medborgarskolan, men ställningstagandet till denna fråga bör ej snedvrida diskussionen om vilka kursmoment som skall medtagas i kursen. Utan ändring av de nuvarande kursmomenten kan den nuvarande matematikkursen i realskolan bli av lämplig svårighetsgrad, om man blott fastställer lämpliga fordringar för godkännande.

Säkerligen är åtskilliga ändringar dock önskvärda även i fråga om kursinnehållet. När studieplaner i matematik för medborgarskolan utarbetas, erfordras sålunda en noggrann översyn av nuvarande matematikkurser för realskola och folkskola med hänsynstagande till medborgarskolans allmänna bildningsmål.

För högsta realskoleklassen föreslår 1940 års skolutredning en uppspaltning på två alternativkurser, en kurs med tyngdpunkt på algebra och geometri och en mer aritmetiskt inriktad kurs. Det är möjligt, att detta förslag kan vara praktiskt. Det är även tänkbart, att en uppdelning på alternativkurser i medborgarskolan bör ske före det nionde året. Närmare undersökningar bör ske på denna punkt. Enligt skolutredningen skulle den algebraiska och geometriska kursen särskilt lämpa sig som inledning till gymnasiestudier. Den aritmetiska kursen skulle däremot passa som förberedelse för vissa yrken och vidare vara lämpad för elever, som har »svårt för ämnet». Kommissionen anser det emellertid inte vara ur alla synpunkter lämpligt, att den aritmetiska kursen alltid skall anses som bäst för matematiskt obegåvade elever. Det är möjligt att ge uppgifter på kursmomenten i algebra och geometri, som är mycket lätta, och det är möjligt att

ge mycket svåra aritmetiska uppgifter. Valet mellan kurserna bör ej främst vara något val efter begåvning utan i första hand tillgodose intresse och behov. Genom att ge relativt svåra aritmetiska uppgifter kan man utnyttja krafterna hos en matematikbegåvad elev, som väljer den aritmetiska kursen, medan relativt lätta geometriska uppgifter gör det möjligt för en matematiskt mindre begåvad elev att välja den algebraiska kursen.

Matematikens betydelse som ett ämne, vilket ger *orientering* inom olika kulturområden, kan förstärkas genom planmässig samverkan med andra ämnen. Med samhällskunskap kan samarbetet bli mycket givande. I vårt västra grannland har man infört termen »samfundsregning» som benämning på denna samverkan. Kursmomentet »grafisk framställning» kan belysa många fakta om samhällsfrågor, befolkningsförhållanden, näringslivet. Ämnena fysik, kemi, biologi har rika beröringspunkter med matematiken. Goda möjligheter för samverkan finns med ämnet hemkunskap. Räkneexemplen kan sålunda belysa frågor om hur man bäst gör inköp, lägger upp sin budget, ordnar sin försäkring etc. Serier av övningsexempel, som till sitt realinnehåll är fullständigt oberoende av varandra, torde böra förekomma mera sparsamt än nu, och verklighetsfrämmande exempel bör undvikas.

Matematiken har ofta betraktats som enbart ett färdighetsämne. Många matematiska begrepp är emellertid en viktig del av ordförrådet, och kännedom om dem bör ingå i den allmänna orientering, som medborgarskolan skall ge. När 1940 års skolutredning i sitt förslag till ovan nämnda alternativkurs i aritmetik t. ex. ej tar med sådana begrepp som kvadratrot samt längd- och ytskala, synes utredningen ej vara inne på rätt väg. Rottecknet och begreppet kvadratrot före-

kommer i all möjlig populärvetenskaplig litteratur. Att lära sig förstå begreppet och använda en rottabell tar inte lång tid i anspråk och är inte svårt. Man bör ej utesluta denna orientering för de elever, som ej har tid eller förmåga att delta i en mera grundlig behandling av kursmomentet »någon räkning med kvadratrötter».

En något vidgad orientering bör ges om en del statistiska begrepp. Den måste givetvis bli ytterst elementär men dock ge så mycket, att lärjungarna ej står främmande för innebörden av t. ex. diagram, frekvensfördelningar och medelvärden.

Matematikens *praktiska betydelse* betonas starkt i nuvarande undervisningsplaner för folk- och realskola. Ämnet skall bibringa lärjungarna en för det dagliga livets behov erforderlig färdighet i räkning, och tillämpningarna skall vara av »praktisk art». Med hänsyn härtill borde huvudräkning inta en framskjuten ställning vid undervisningen, men så är ej fallet i tillräcklig utsträckning. Kommissionen anser, att övningar i huvudräkning bör bedrivas i ökad omfattning. En intressant och praktiskt nyttig räkning, som skolan ej övar i tillbörlig grad, är överslagsberäkningar före den exakta uträkningen eller som kontroll av att ett uträkningsresultat är rimligt.

I högre grad än som brukas kan matematiska problem tas till utgångspunkt för värdefull intellektuell övning. Många av de tankegångar, som eleverna kan träna i matematiken, har en betydande räckvidd och sträcker sig till alla områden, som kan behandlas ur kvantitativ synpunkt. Läraren kan låta eleverna öva sig i *kritisk diskussion* av därför lämpliga problem och låta dem försöka att självständigt arbeta sig fram till lösningen. Flera av de vanliga geometriska problemen lämpar sig härför. Inte minst

de för ämnet begåvade stimuleras därav i hög grad. Man bör beakta att matematiken kan bli till en rik glädjekälla både under skoltiden och därefter för dem som har anlag och intresse för ämnet, om de får syssla därmed på ett sätt som svarar mot deras förmåga. Men det gäller för läraren att söka göra studierna intressanta för om möjligt alla elever. Om lärjungarna är intresserade för kursen, blir den också mera nyttig. Genom intresset ökas viljan och förmågan att finna praktisk användning för kunskapen. Att matematiken för många kanske ej är till så stor nytta, kan bero på den olust för räkning, som lätt uppkommer, när fordringarna i skolan ej svarar mot elevens förmåga och när intressemomenten i ämnet inte tillvaratages tillräckligt.

Lärarens strävan att väcka intresse för ämnet och att stimulera till kritiskt resonerande hämmas alltför ofta av hans hänsyn till centrala prov och examina eller inspektion. En lärare, som t. ex. lyckats få i gång en intressant diskussion med kritiska inlägg om en geometrisk sats, blir kanske orolig, att han inte skall hinna med den geometriska kursen. Med »kursen» menas då bevis av ett betydande antal satser, inlärdas så grundligt, att eleven kan ur minnet återge bevisen utan längre tids funderande. Här föreligger en snedvridning av målet genom ett överdrivet krav på minneskunskap på bekostnad av andra studiemål. Ett krav, att viktigare satser skall bevaras i minnet, är försvarligt, men att varaktigt komma ihåg bevisen för ett större antal satser synes icke vara nödvändigt med hänsyn till en rimlig målsättning.

Ett hinder för tanketräningen och sysslandet med intressanta uppgifter i realskolan reser de nuvarande skriftliga realexamensproven. Skolarbetet inriktas alltför mycket på att lösa problem av det slag, som förekommer i proven. Denna

träning har ett visst värde, när uppgifternas svårighetsgrad ligger inom elevernas räckvidd, men undervisningstiden kommer att för mycket ägnas åt specialträning av ett fåtal procedurer. Om centralt utarbetade prov av något slag skall bibehållas, bör det vara ej blott »begåvnings»- utan även »kursmomentprov» och innehålla utom svåra även ett tillräckligt antal lätta och mycket lätta uppgifter. Vidare bör proven de olika åren vara så varierande, att ensidig specialträning i skolan förhindras.

De nu gällande kurserna i matematik bör underkastas en översyn med hänsyn till den psykologiska och pedagogiska forskningens rön angående *barnens utveckling*. Genom några exempel skall innebörden i önskemålet belysas.

I fråga om undervisningen i räkning i småskolan har 1940 års skolutredning ej funnit skäl till några mera betydande ändringar i nu gällande undervisningsplan. Skolutredningen föreslår för första klassen behandling av talområdet 1—20 och för andra klassen talområdet 1—100. Övningar för vinnande av säkerhet bör i båda klasserna särskilt avse addition och subtraktion.

En kursplan av detta slag synes ej stå i bästa överensstämmelse med hänsynen till barnens utveckling. Eftersom talområdet i första klassen begränsas till ett så litet område som 1—20, kommer även de svåraste additions- och subtraktionsuppgifterna inom detta område att övas, vilket också hittills varit brukligt. Men då man fordrar, att även svaga elever skall lösa sådana uppgifter som $7+8$ eller $17-9$ ställer man för stora krav på deras minne och koncentrationsförmåga. Genom att barnen misslyckas i sin strävan att uppfylla fordringarna, får de olust inför ämnet och mister tilltron till sin förmåga. Den nuvarande indelningen efter talområden, 1—20 i första och 1—

100 i andra klass, är endast skenbart en väg från det lättare till det svårare. Många räkneuppgifter inom högre talområden är nämligen avsevärt lättare än vissa uppgifter inom det lägre. Så är t. ex. $42+3$ eller $25-2$ lättare än $7+8$ eller $17-9$. Men å andra sidan underskattar planen många barns förutsättningar och bygger ej på ett pedagogiskt riktigt sätt vidare på deras förkunskaper. En svensk undersökning av nybörjarnas räknekunnighet gav följande resultat: 88 % kunde räkna till 20, 43 % till 100, 87 % kunde rita 12 streck på uppmaning, 60 % visste att man kunde växla en enkrona i två femtioöringar, och 19 % löste uppgiften: »Om du har 90 kulor, hur många till behöver du för att ha 100 kulor?»

Det är tydligen ett allvarligt psykologiskt missgrepp att under första läsåret fastställa talområdet 1—20 för alla barn. En mycket grundlig träning behövs först och främst inom området 1—10, och vissa barn bör under första året huvudsakligen övas därmed, även om de uppmuntras att lära sig själva talräckan upp till högre tal. Å andra sidan finns det många barn, som kan räkna exempel långt över talet 20 och som måste få göra det, om inte deras intresse för räkning skall slappna. Kursplanen tar ej tillbörlig hänsyn till barnens förkunskaper, och den inför en konstlad uppdelning i talområden, som skadar både de mera försigkomna och de svagare barnen. Planen försvarar även lärarens strävanden att låta barnens intressen vägleda undervisningen.

En bland folkskolans lärare vanlig uppfattning är, att geometri och allmänna bråk för närvarande kommer in i undervisningen tidigare än vad som är lämpligt med hänsyn till barnens mognadsgång. I denna riktning pekar bl. a. svaren på en av professor J. Elmgren företagen lärarenkät. Kritiken visar, att det säker-

ligen är något fel i den nuvarande uppläggnings och behandlingen av dessa kursområden. Ett enkelt uppskjutande av kursmomenten behöver dock icke med säkerhet vara den bästa lösningen. En närmare undersökning av frågan bör göras, och kommissionen har för avsikt att utföra en sådan.

Till ledning för utformningen av studieplaner i matematik fordras såväl genomgång av publicerade rön som genomförande av vissa undersökningar. Planerna bör bygga på största möjliga kunskap om hur elever i olika åldrar och med skiftande matematikbegåvning lyckas med viktigare kursmoment. Särskilt bör man därvid undersöka, hur mycket svårighetsgraden hos ett kursmoment beror av valet av tillämpningsexempel.

4. Främmande språk.

Av skäl, som framlagts i kapitel 1 och 2, föreslår skolkommissionen, att allmän undervisning i engelska införes i medborgarskolan. Som tillvalsämne på medborgarskolans högstadium bör tyska läsas. Eftersom kunskaper i tyska kräves för många slag av vidareutbildning, kan man räkna med att detta språk kommer att väljas av ett stort antal elever. Andra lärjungar använder samma tid till ett praktiskt ämne eller en extra övningskurs i svenska. I medborgarskolans sista klass påbörjas undervisningen i franska för dem, som ämnar fortsätta sina studier på gymnasiet, och dessutom för andra intresserade lärjungar. Möjlighet bör finnas för dem, som inte behöver franska för gymnasiestudier, att i stället välja en nybörjarkurs i ett annat språk, t. ex. ryska eller spanska. Studierna kan i dessa fall, om så behövs, även bedrivas med hjälp av korrespondenskurser under överinseende av någon lärare vid skolan.

Bästa tidpunkten för de olika språkens inträde är en livligt diskuterad pedagogisk fråga. När man fastställer, vilket år undervisningen skall börja i det första främmande språket, bör hänsyn tagas till vad som är känt om språkmognadens problem. Språkpsykologiska rön talar för att det är möjligt att tillägna sig ett språk utöver modersmålet redan vid betydligt tidigare ålder än man hittills prövat vid våra skolor. Tidpunkten blir dock beroende på vilket mål man sätter och vilka metoder man använder. Avses full tvåspråkighet och väljes direkta metoder, kan man börja redan i 3-årsåldern. Vill man nå god förtrogenhet med det andra språket men dock ge tydlig övervikt åt modersmålet, kan man börja, när det egna språket är fixerat (6—8-årsåldern). Är det däremot endast fråga om tillägnandet av ett hjälpspråk, och användes därtill metoder, där grammatik ingår, måste man avvakta mognaden för mer abstrakta kombinationer (11—13-årsåldern).

Med hänsyn till målsättningen för den allmänna undervisningen i engelska vid våra skolor och med hänsyn till den svenska traditionen i fråga om undervisningsmetoder torde 5:e klassen i medborgarskolan vara lämplig för nybörjarundervisningen i engelska.

Undervisningen i engelska i medborgarskolan kommer enligt detta förslag att börja vid samma ålder som undervisningen i det första främmande språket i den nuvarande femåriga realskolan. Tidpunkten torde vara lämplig även av organisatoriska skäl. Elever från vissa mindre bygdeskolor kan nämligen väntas övergå till centralskolorna efter fjärde klassen.

Pedagogiska skäl talar för att de främmande språken inte bör införas alltför tätt efter varandra. Kommissionen föreslår därför, att tyskan börjar i sjunde

klass, två år efter engelskan, och franska i nionde. Förslaget ansluter sig till skolutredningens plan för införandet av språken i den femåriga realskolan. Inom den fyraåriga realskolan inträder för närvarande och enligt skolutredningens förslag de båda första språken åren efter varandra. Såsom framgår av tredje kapitlet, föreslår emellertid skolkommisionen inte någon motsvarighet till den fyraåriga realskolan. Denna skolform blir inte längre behöblig, sedan engelskan införts som allmänt ämne redan från femte klassen.

Minoriteten inom skolutredningen vill helt avföra franska från realskolans timplan, medan majoriteten kräver franska som grund för fortsatta studier på alla gymnasielinjer. Skolkommisionen föreslår, att franska blir obligatoriskt ämne i nionde klassen för dem, som önskar fortsätta sina studier på gymnasiet, och att språket för andra elever blir ett frivilligt ämne.

I kapitlet om skolans mål (kap. 2) har kommissionen dragit upp riktlinjerna för en ändrad målsättning för undervisningen i de främmande språken. Den föreslagna omläggningen gäller undervisningen i såväl engelska som tyska. Huvudvikten bör läggas vid förmågan att på egen hand läsa och förstå text på det främmande språket. Att höra och förstå och att delta i samtal på det främmande språket kommer närmast i betydelse. Först därefter följer förmågan att skriva. Skrivövningarna bör i allmänhet vara av annan art än de nuvarande översättningsproven.

Helt i analogi med vad som tidigare sagts om modersmålet önskar kommissionen, att undervisningen i de främmande språken skall utvecklas i riktning mot det som väcker elevernas intresse och det som är praktiskt användbart. Som belysande exempel skall nämnas några

arbetsformer, som redan prövats, sporadiskt eller mera allmänt.

Det har visat sig, att intresset för läsning kan stimuleras starkt, om eleverna, så snart de är mogna härför, släpps fria att i egen takt läsa lättare text, som de valt i samråd med läraren. Meningsfyllt och intressant kan arbetet bli, om lärjungarna får utnyttja sina språkkunskaper inom andra skolämnen. På medborgarskolans högstadium kan de exempelvis för arbetsuppgifter i geografiska, historiska och tekniska ämnen få använda lättläst material på engelska och tyska, såsom häften för skolbruk och broschyrer. Lärjungarnas intresse för hör- och talövningar har man ofta lyckats öka genom att låta dem framföra små dialoger eller dramatiska texter. Intresset för skrivning stiger, när lärjungarna får arbeta fritt och med delvis självvalda ämnen, t. ex. med brevskrivning till kamrater i utlandet.

Genom sitt förslag till tyngdpunktsförskjutning i målsättningen har kommissionen velat ta hänsyn till vad som är ur praktisk synpunkt väsentligt. Det är naturligt, att läsning blir ett viktigare studiemål än skrivning, eftersom de flesta människor kommer att läsa ett språk mycket oftare än de skriver det. Att höra och tala främmande språk har fått ökad praktisk betydelse — därför måste hör- och talövningarna i skolan effektiviseras. Metodiska konversationsövningar bör bedrivas hela undervisningstiden igenom. Språkassistenter, bättre utbildning och tillfälle till utlandsvistelse för lärare, tillgång till radio, grammofon och ljudfilm spelar här en stor roll. Hör- och talövningarna måste, såsom redan nu är vanligt, uppmärksamma det ordförråd, som de flesta främst behöver vid kontakt med utlänningar. Även läsmaterialet kan anpassas efter praktiska behov. Däri kan ingå böcker med enkelt språk, tid-

ningar, ungdomstidskrifter, broschyrer, kataloger m. m. I detta sammanhang kan erinras om att man hos oss inte tillräckligt beaktat möjligheten att använda i utlandet tryckta texter, avsedda för skolans lägre stadier. Slutligen kan även skrivövningarna bli av utpräglat praktiskt värde, om exempelvis skrivning av brev och referat får tillräckligt utrymme.

De skriftliga övningarna bör för många elever kunna få frivillig karaktär. Endast för elever, som önskar fortsätta på gymnasiet, bör bestämda krav på färdighet att skriva upprätthållas. Lärjungar, som inte i större utsträckning deltar i skrivning, har mindre behov av omfattande grammatikkunskaper. Vid undervisningen i engelska medför detta, att man inte på svagare elever i medborgarskolan behöver ställa sådana krav, som nu ställs i realskolan. I både engelska och tyska gäller emellertid, att de lärjungar som är intresserade för språken och de som ämnar fortsätta med gymnasiestudier bör öva sig även i skriftlig framställning. Det bör då inte främst vara fråga om översättning till eller från det främmande språket. Andra typer av skrivning, som bör prövas i större utsträckning, är t. ex. skriftliga referat av texter, som särskilt intresserat den enskilde lärjungen, enkla kompositioner efter innehållsskisser samt fri skrivning av brev, notiser och små uppsatser över självvalda ämnen. Anspråken på dylika prestationer måste naturligtvis särskilt i början sättas mycket lågt. I regel bör skrivandet få ske under fria former, gärna med av eleverna uppställda mål, såsom att ge ut en klasstidning på det främmande språket.

För lärjungar, som ämnar fortsätta vid gymnasiet, är det nödvändigt, att vissa skrivningar, under alla omständigheter i engelska, också får formen av mera regelrätta prov. Enligt kommissionens me-

ning bör emellertid de hittills mest förekommande proven, översättningar till det främmande språket, helt förlora sin dominerande betydelse. Dessa prov har åstadkommit en förskjutning i språkundervisningens innehåll, så att viktiga delar av målsättningen kommit i skymundan. Tonvikten har alltför mycket kommit att läggas på den mycket speciella form av skriftligt arbete, som en översättning uttryck för uttryck innebär, och färdigheten att använda lexikon har fått för dominerande betydelse.

Vid flera svenska skolor har förekommit officiellt anordnad försöksverksamhet med en typ av kombinerade skrivningar: vid samma tillfälle sker dels en översättning från det främmande språket, dels en översättning till detsamma. Huvudvikten har härvid lagts på översättningen till det främmande språket. De kombinerade skrivningarnas förtjänst i förhållande till de traditionella översättningsproven är, att de genom provets första del anknyter till förmågan att läsa och förstå det främmande språket, och att de, då inga hjälpmedel användes, stimulerar till förvärv av ett aktivt ordförråd. De kombinerade proven har emellertid kritiserats som språkpedagogiskt mindre lämpliga, därför att de tvingar eleverna att ständigt övergå från det ena språket till det andra, till yttermera visso i båda riktningarna, i stället för att låta dem koncentrera sig på det främmande språket.

Efter framställning från skolöverstyrelsen har K. Maj:t beslutat, att de kombinerade skrivningarna skall allmänt införas som prov i de främmande språken i studentexamen. Kommissionen anser att denna reform kan vara av ett visst värde på grund av de kombinerade provens förtjänster gentemot de traditionella språkproven. Emellertid anser kommissionen, att någon slutgiltig lösning här-

med icke nåtts. Som underlag för kommande förbättringar av prövningsmetoderna bör enligt kommissionens mening ytterligare några typer av språkprov bli föremål för försöksverksamhet vid våra skolor. Kommissionen vill härvid peka på två slag av prov, som hittills inte prövats i större utsträckning. De avsluter sig till en väsentlig tankegång, som ligger till grund för de kombinerade proven: eleverna bör få visa, dels att de kan läsa och förstå innehållet i en text på det främmande språket, dels att de hjälpligt kan uttrycka sig i skrift på detta språk. Emellertid kan lärjungarna i de här föreslagna proven helt koncentrera sig på det främmande språket utan att tänka på modersmålets formuleringar.

Det ena av de två proven gäller förmågan att läsa och förstå text på det främmande språket. Eleverna får ett textavsnitt att läsa, valt med hänsyn till klassens ståndpunkt men inte alltför kort. De besvarar sedan ett antal frågor om innehållet, såväl översiktliga frågor som detaljfrågor. Frågorna är avfattade på det främmande språket, och svaren skall också avges på detta. På ett lägre stadium kan eleverna svara genom att fylla i ett eller ett par ord eller stryka under ett svar bland flera givna möjligheter. På ett högre stadium kan fylligare svar krävas, varjämte åtminstone mera intresserade elever kan skriva ett kort referat, även detta på det främmande språket.

Ett andra prov, som bör bli föremål för försök, är den s. k. bundna uppsatsen. Eleverna får till uppgift att skriva ett brev eller en kort uppsats och erhåller samtidigt en ram och vissa riktlinjer för att icke behöva lägga ned något betydande arbete på att producera tankeinnehållet. Kommissionen kan här anknyta till ett uttalande av skolutredningen, som ifrågasatt om det icke vore fördelaktigt att lämna ledning i form av

huvudpunkter vid det uppsatsprov på det främmande språket, som utgör alternativt prov i studentexamen (SOU 1945:61, bilaga 1). Vidare kan nämnas att läroverksadjunkt N. Björnsson för studentexamen föreslagit ett kombinerat prov där andra delen skulle utgöras av uppsats med angivna huvudpunkter (SOU 1945:61, bil. 1:2). Även om bundna uppsatser är avsevärt lättare än den vanliga fria typen, torde de dock främst tillhöra gymnasiestadiet. Vissa med de bundna uppsatserna besläktade övningar kan dock anordnas även på enhetsskolans stadium. Exempelvis kan lärjungarna erhålla en serie frågor rörande kända förhållanden eller en känd text och få till uppgift att för varje fråga skriva en mening eller ett litet stycke. Tekniken påminner då något om det tidigare nämnda provet rörande förmågan att läsa och uppfatta text.

Det förtjänar också att nämnas, att man utomlands konstruerat prov, som mäter förmågan att uppfatta talat språk. Eleverna har därvid haft att skriftligen besvara ett antal frågor med ledning av innehållet i en konversation, som förts inför dem.

Vid bedömningen av en elevs prestation i ett främmande språk måste hänsyn tagas till samtliga delar av studiemålet. Betygen i språken får inte reduceras till att vara matematiska genomsnitt av skrivningsresultaten. Stor hänsyn måste tagas även till språkfärdigheter, som endast med svårighet kan mätas med hjälp av särskilda prov, t. ex. förmågan att samtala på det främmande språket.

Kravet på allsidig bedömning får också en annan konsekvens. Om det visar sig, att olika typer av språkskrivningar prövar olika sidor av språkfärdigheten, är det inte givet, att man bör stanna för en eller två skrivningstyper som

de bästa och utesluta de andra. Det är tänkbart, att det bästa undervisningsresultatet uppnås, om läraren omväxlar med olika slag av prov. Vid den fortsatta försöksverksamheten med skilda provtyper bör denna möjlighet till en slutlig lösning hållas i sikte. Det synes exempelvis naturligt, att skrivningar ibland äger rum med lexikon, ibland utan, och att provets svårighetsgrad anpassas härefter. Övning att använda lexikon måste under alla omständigheter ingå i undervisningen.

Skilda slag av prov kan underkastas standardisering för att läraren med hjälp av dem skall kunna bedöma klassens nivå. Om man vid vissa typer av skrivningar inte uppnår större exakthet vid mätningen, har därmed ingen ny svårighet inträtt. Såsom framhållits i avsnittet »Prov som hjälpmedel i skolarbetet», är det i stor utsträckning fråga om en skenbar noggrannhet, när man mäter språkfärdigheten vid proven i översättning till det främmande språket. Ökade insikter om att skrivningarna inte är noggranna mätare och att hänsyn måste tagas även till annat än skrivningsresultaten, bör leda till att skrivningarna tillmäts mindre betydelse. Följden blir då, att de känns mindre pressande för eleverna och mera kommer att uppfattas som intressanta former av övning.

Speciella svårigheter av för svensk språkundervisning nytt slag kommer att möta, när engelskan införes som allmänt språk i medborgarskolan. Det fordras ingen högre allmänbegåvning eller språkbegåvning för att lära ett nytt språk vid sidan om modersmålet, om tillfällena till övning blir tillräckligt rikliga. Övning på språktimmar i skolan kan naturligtvis inte bli av samma omfattning som den man får genom att uppehålla sig i en miljö, där språket ständigt talas. Resul-

tatet av språkstudierna kan därför väntas bli begränsat för många elever. Kommissionen anser det emellertid vara önskvärt, att alla elever får ordentligt pröva sina möjligheter att lära språket. En viss bekantskap med grunderna kan vara av praktiskt värde i många situationer. Försök till vidareutbildning vid senare ålder underlättas också. Det är slutligen angeläget, att inte en betydande grupp genom någon begåvningsregel känner sig utesluten från en kunskap som majoriteten kommer att besitta.

Såsom föreslagits i kapitel 3, bör emellertid varje elev ha möjlighet att efter sjunde klass, alltså efter tre år, sluta läsa engelska och i stället ägna tiden åt ett annat ämne. Vidare måste läsningen av engelska redan tidigare kunna bytas ut mot annan sysselsättning för elever, som uppenbart skulle ha ringa behållning av språkundervisning. Avgörande för att undervisningen skall ge behållning är, att kraven får växla med varje elevs förutsättningar. Vid elementär språkundervisning är det emellertid svårt att individualisera. För undervisningen i klasserna 5 och 6 har kommissionen därför i kap. 3 förordat dels förstärkningsanordningar, dels en uppdelning av eleverna i engelska på avdelningar efter förutsättningarna för språkstudier.

Vid undervisningen av de elevgrupper, som har sämre förutsättningar än nuvarande realskoleelever, fordras givetvis också metoder, som avviker från de i realskolan vanligaste. Då skrivning inte blir obligatorisk, kan grammatikundervisningen utan olägenhet få en enklare karaktär. För utvecklingen av lämplig metodik för lärjungar, som har mindre goda förutsättningar för grammatikstudier, kan impulser hämtas även från utländska språkpedagogiska försök. Svårigheterna och möjligheterna bör ytterligare belysas

genom försöksverksamhet inom landet. Viktigast är härvid välplanerade intensivstudier med noggrann observation av elevförutsättningar, metoder och resultat.

5. Naturvetenskaplig orientering.

De naturvetenskapliga ämnenas betydelse i det moderna samhället är obestridt. Den tekniska utvecklingen gör behovet av orientering i dessa ämnen allt starkare. I den kommande medborgarskolan bör både teoretiskt och praktiskt inriktade elever få en god naturvetenskaplig orientering. I jämförelse med den nuvarande folkskolans kurser måste förstärkningen därvid bli avsevärd.

Ett huvudmål för undervisningen måste vara att väcka bestående intresse för kunskaper i naturvetenskapliga ämnen. Genom skolan bör eleverna få kontakt med lättläst och stimulerande populärvetenskaplig litteratur. Lyckas man härigenom bibringa en stor del av dem en vana att även efter skolgångens slut sporadiskt eller regelbundet läsa böcker eller artiklar i populärvetenskapliga ämnen, är ett väsentligt bildningsmål vunnet.

Med utnyttjande av överkurserna bör fördjupning vara möjlig i olika riktningar. Därigenom kan många elever, som från början ställer sig mera likgiltiga, på omvägar ledas fram till intresse för de naturvetenskapliga ämnena. Sådana elever, som spontant är mer intresserade för människor än för naturvetenskapliga fakta, kan ofta bäst föras in i de naturvetenskapliga frågeställningarna genom att de först får läsa realistiska skildringar av några enskilda människors arbete, som lett till uppfinningar eller upptäckter. Andra lärjungar kan bli intresserade genom att praktiska tillämpningar av de naturvetenskapliga ämnena sättes i centrum. Det är också rent generellt önskvärt, att en sammankoppling av de natur-

vetenskapliga och de praktiska ämnena sker. Ett viktigt syfte bör vara, att eleverna får naturvetenskapliga kunskaper, som är av praktisk betydelse för hemmet och olika slag av yrkesverksamhet.

De naturvetenskapliga ämnena har stora möjligheter att bidra till den intellektuella skolningen. Lärjungarna bör få leva sig in i sådana huvudprinciper för det vetenskapliga arbetet, som att hypoteser måste bekräftas genom iakttagelser och experiment och att experimentellt konstaterade fakta kan vederlägga uttalanden från de främsta auktoriteter. Naturligtvis måste eleverna också lära sig inse, att enstaka experiment sällan bevisar något, att experiment kan misslyckas även vid god planläggning, och att ett mödosamt arbete i regel är nödvändigt, innan man kan komma så långt som till att föra vetenskapen framåt. De experiment, som genomföres i skolan, kan givetvis sällan bli annat än enkla illustrationer eller övningar för eleverna att själva ta itu med elementära problem. Utvecklingen av vetenskapliga tankevanor beror i hög grad på läroböckernas uppläggning. Det är viktigt, att böckerna inte nöjer sig med att dekretera vad som anses säkert fastställt, utan att de i lämpliga sammanhang också diskuterar skäl för och emot olika teoribildningar och stimulerar eleverna till bredvidläsning och fortsatt sysslande med problemen.

Självverksamheten kan få stort utrymme inom de naturvetenskapliga ämnena, särskilt under laborationerna. Det är angeläget, att aktiva metoder uppmuntras genom att materiel och lämpliga arbetslokaler står till förfogande. Laborationerna bör i så hög grad som möjligt individualiseras. De experiment eleverna genomför bör inte endast ha karaktären av föreskriven lärokurs, utan de bör tjäna till att ge eleverna svar på frågor, som de möter.

Undervisningen i hälsolära bör så tidigt som möjligt stödjas med enkla vetenskapliga fakta. Barnen får inte tro, att de måste följa hälsoregler för lärarens eller föräldrarnas skull. Det är viktigt, att de inser, vilka saksäl som utgör motiveringen. Hälsoläran bör erhålla en förstärkt ställning i medborgarskolan i jämförelse med såväl nuvarande realskola som nuvarande folkskola. En förutsättning är, att å andra sidan en viss ytterligare reducering av växt- och djursystematiken sker i förhållande till vad som meddelas i realskolan. Åtskilligt stoff ur hälsoläran måste meddelas redan tidigt, på lågstadiet och mellanstadiet, men en sammanhängande framställning måste dessutom ges åt alla medborgarskolans elever i nionde klassen, då de är mest mogna att tillgodogöra sig kunskaperna. Bland de hygieniska frågor, som måste behandlas, märkes: bostadshygien, personlig hygien, betydelsen för hälsan av sol, ljus och luft, skydd mot infektionssjukdomar, födans rätta sammansättning, alkoholens skadeverkningar, sexualundervisning. Vissa av dessa frågor, bland annat sexualproblemen och alkoholfrågan, behandlas även inom samhällskunskapen men där från andra utgångspunkter.

Den naturvetenskapliga orienteringen bör splittras på olika ämnen först när ämneslärarsystemet på högstadiet inträder. Uppdelning kan då ske, som i den nuvarande realskolan, på de tre ämnena biologi (med hälsolära, fysiologi, ärftlighetslära, utvecklingslära, zoologi och botanik), fysik (med teknik och astronomi) och kemi (med geologi). Omfattningen och uppläggningsen av dessa särskilda moment har ännu inte i detalj diskuterats inom kommissionen.

Inom såväl naturvetenskapliga som övriga orienteringsämnen, inom t. ex. biologi, geologi, geografi, samhällskunskap

och historia, måste stor betydelse tillmätas exkursionerna med de tillfällen som där ges att göra direkta iakttagelser angående de företeelser, som är föremål för studium. Utflykter för att studera naturföreteelser eller studiebesök vid kulturella och sociala institutioner, jordbruks- och fabriksanläggningar m. m. kan betraktas som väl använd tid, om de förbereds noggrant och resultatet utnyttjas i det följande skolarbetet. Skolresor kan i ännu högre grad än mindre utflykter och studiebesök bidra till att vidga lärjungarnas horisont. Samtidigt bidrar de till den sociala fostran: själva resan kräver och övar sammanhållning och ömsesidigt hänsynstagande.

6. Historisk och geografisk orientering.

Den sociala orientering, som skolan ger, ingår främst i de tre ämnena historia, geografi och samhällskunskap. I fråga om samhällskunskapen föreslår kommissionen betydande förändringar och förstärkningar. Detta ämne behandlas därför separat i nästa avsnitt. Här kommer däremot de övriga sociala ämnena, historia och geografi, att diskuteras i korthet.

I den nuvarande skolan förekommer orienteringsämnen historia och geografi som självständiga ämnen från och med folkskolans fjärde klass. Under de tre första folkskoleåren ingår däremot all orientering i ämnet hembygdsundervisning.

Eftersom den nya medborgarskolan ger undervisning i historia och geografi under fler år än den nuvarande folkskolan, ökas möjligheterna att i dessa ämnen ägna uppmärksamhet åt den internationella synpunkten och den ekonomiska synpunkten. Vidare bör då mera tid kunna anslås till försök att uppmuntra

ånsatser till ett geografiskt och historiskt tänkande.

Kommissionen vill särskilt understryka de internationella synpunkterna. En rätt upplagd undervisning i geografi och historia har möjligheter att motverka schablonmässiga omdömen om andra folk och skapa en respektfull förståelse för dem. Geografiundervisningen kan uppvisa de olika ländernas kulturella och ekonomiska beroende av varandra. Tydliga och nyanserade skildringar bör ges av de främmande folkens vanor och den miljö de lever i. Detta bör ske utan att texten överlastas med namn och facktermer. Historieundervisningen måste mer konsekvent göra en bedömning ur båda parternas synpunkter vid skildring av de konflikter vårt land varit indraget i. Den nya medborgarskolan bör kunna ägna större intresse än den nuvarande folkskolan åt främmande länders historia och med riktiga proportioner sätta in vårt land i det stora världssammanhanget. Undervisningen i såväl allmän som svensk historia bör avpassa skildringen av politiska och krigiska omvälvningar efter dessas betydelse för den kulturella och sociala utvecklingen. Fredliga insatser av upptäckare, upptäckare och reformatorer bör dominera över fältherrarnas krigiska bragder och bör kunna skildras medryckande i de bredvidläsningsböcker, som måste komma att spela stor roll i skolarbetet. Barnen får inte vänja sig vid att betrakta krig som något självklart och i första hand heroiskt, de bör också få kännedom om vilka lidanden kriget fört med sig. Behovet av internationellt samarbete bör komma att framstå klart som ett resultat av undervisningen.

Den ekonomiska geografin kan få större betydelse än i folkskolans nuvarande geografiundervisning. Den bör emellertid läggas mycket konkret och anknyta

till barnens naturliga intresse för olika varors ursprung. Lättfattligt stoff från den ekonomiska historien kan ingå i historieundervisningen. Bland annat kan man utgå från elevernas intresse för verktyg och redskap, för bostadsförhållanden etc. och följa dessas utveckling under så lång period som den är känd.

Ansätser till geografiskt och historiskt tänkande kan väckas redan i medborgarskolan hos intresserade elever. Geografiundervisningen bör ge konkret kunskap om livsförhållanden inom skilda områden och förbindelserna mellan dessa områden, men den bör också uppmuntra eleverna att reflektera över sammanhang, t. ex. över hur olika naturförutsättningar kan påverka en trakts arbetsliv. Man bör undersöka, om inte dessa sammanhang kan skildras naturligare med annan disposition av lärostoffet än en systematisk uppställning i läge, floder, näringar, städer o. s. v. för varje land.

Historieundervisningen kan skärpa den kritiska inställningen, om den genom konkreta exempel kan varna för lösliga paralleller och tvelaktiga orsaksresonemang och om den kan visa upp hur allmänt omfattade »myter» och idealiseringar avslöjats genom den historiska forskningen. Enkla slående exempel på dylika ting väcker intresse redan i medborgarskolan, men svårare utredningar måste givetvis uppskjutas till folkhögskola och gymnasium.

Mot geografi och historia har riktats anmärkningen, att de bjuder för mycket detaljkunskaper. Till detta kan sägas, att detaljer är nödvändiga för att göra en skildring eller beskrivning konkret och målände. Detaljer måste finnas i det stoff, som skall ge orientering och inlevelse. Däremot får man naturligtvis inte kräva, att detaljerna skall inläras. Den fasta kunskapen skall bestå av väsentliga

ting. En viktig uppgift för undervisningen i geografi och historia är att lära eleverna, hur de vid behov skall kunna ta reda på fakta, som de inte har möjlighet att bevara i minnet. Lyckas undervisningen på denna punkt, kan man tillåta både en avprutning på vissa slag av minneskunskap och en mera ensidig fördjupning på skilda områden efter varje elevs intresse.

7. Samhällskunskap.

I den sjuåriga folkskolan ingår »några bilder från vårt nuvarande samhällsliv» som en del av sista klassens historiekurs. Som komplettering kommer i fortsättningskolan en något mer omfattande kurs i medborgarskunskap. Realskolans avslutningsklass upptar två veckotimmar i historia. Efter repetition av valda partier av nya tidens historia läses här en kurs i samhällslära. Det bör tilläggas, att åtskilliga intresserade lärare brukar komma in på frågor, som tillhör samhällskunskapen, även i övrigt under historieundervisningen.

1940 års skolutredning har föreslagit, att samhällskunskapen i folkskolan skall ingå i historiekursen i folkskolans två sista klasser, den sjunde och den åttonde. Historieämnet får enligt utredningens förslag tre veckotimmar i vardera klassen. Inom detta utrymme skulle samhällskunskapen dela plats med svensk och allmän historia från 1815 till nuvarande tid (klass 7) och med bilder från antiken (klass 8). För realskolan har skolutredningen föreslagit en förstärkning av samhällsläran i sista klassen från i genomsnitt en veckotimme till tre, varav en timme skulle ägnas åt samhällsekonomiska frågor.

Det torde vara en allmän mening, att ungdomens kannedom om samhällsfrågor och samhällsföreteelser är mycket mind-

re, än man skulle önska. Denna uppfattning har bestyrkts av undersökningar av de värnpliktigas samhällsorientering, vilka företagits för ett par år sedan. Några siffror kan anföras. Omkring 50 procent visste, att den i Sverige vanligaste vaccinationen är avsedd som skydd mot smittkoppor, cirka 35 procent kunde räkna upp de politiska partierna i riksdagen, och mindre än 20 procent kunde rätt ange vilka av följande tre grupper som förlorar på en försämring av penningvärdet: fordringsägare, skuldsatta, personer med oförändrad penninglön.

Behovet av grundliga insikter i samhällskunskap växer. De sociala företeelserna blir allt mer sammansatta och allt mer betydelsefulla för den enskilde. Önskemål framföres, att skolan skall bereda plats åt nya tidskrävande sociala kursmoment, bland annat ekonomiundervisning och yrkesorientering. En effektivare undervisning begäres vidare i tidigare införda moment, t. ex. nykterhetsundervisning och familjekunskap. Kommissionen anser därför, att en kraftig förstärkning av undervisningen i samhällskunskap måste ske. Samhällsundervisningen måste sträcka sig genom hela medborgarskolan. Men en kvantitativ förbättring är inte nog. Lika viktigt är det, att ämnet lägges upp så, att det fångar elevernas intresse. En systematisk översikt över statsförvaltning och dylikt får inte utgöra ämnets enda eller väsentliga innehåll.

Om intresset för samhällskunskapen skulle upphöra i och med att eleverna lämnade medborgarskolan, vore inte mycket vunnet med undervisningen i ämnet. Ett bevarat intresse ger dem förutsättningar att vid mognare år skapa sig en fördjupad syn på samhällsfrågorna. De fortskridande förändringarna inom samhället leder vidare till att de kunskaper,

som kan förvärfvas under skoltiden, snart blir föråldrade i stora delar. De viktiga målen för undervisningen i samhällskunskap måste därför vara att väcka lärjungarnas intresse för ämnesområdet och att ge dem de färdigheter och den inledande orientering, som de behöver, för att ett fortsatt sysslande med samhällsfrågor inte skall bereda dem för stora intellektuella svårigheter.

Skall intresset för samhällskunskapen kunna väckas, är det nödvändigt att arbetssättet i ämnet planmässigt utformas med tanke härpå. Eleverna måste få en åskådlig bild av vad som studeras, de måste få tillfälle till individuell aktivitet, och undervisningen måste noga anpassas efter deras utvecklingsståndpunkt. Ytterst viktigt är vidare, att lärjungarna får klart för sig, varför de behandlade frågorna angår just dem. Studierna bör så småningom leda fram till insikten, att det finns uppgifter, som på ett eller annat sätt kräver deras egen medverkan för en kommande lösning.

Ett tillvägagångssätt, som brukar intressera, är att man ur undervisningsstoffet griper ut och betonar vad som kan betraktas som problem, sådant som ännu inte kan anses fastslaget utan med fördel kan bli föremål för diskussion även i klassen. Redan på mellanstadiet och framför allt på högstadiet bör eleverna uppmuntras att resonera om sådana samhällsfrågor, som väcker deras intresse. Genom sina kommentarer till diskussionsförsöken bör läraren försöka inrikta lärjungarna på att analysera problemen sakligt och allsidigt och varna dem för att av prestigeskäl vidhålla ogenomtänkta ståndpunkter.

I överensstämmelse med dessa synpunkter står kommissionens förslag, att »den aktuella timmen» skall bli ett betydelsefullt inslag i arbetet. Den bör ingå i timtalet för samhällskunskap och åter-

komma förslagsvis en gång i veckan eller en gång var fjortonde dag. Under denna timme diskuteras de aktuella händelser, som intresserar eleverna, lokala nyheter och särskilt på högstadiet också sociala, politiska och internationella problem. Genom lämpliga aktuella program för ungdom skulle radion kunna ge denna verksamhet ett gott stöd.

Stor vikt måste läggas vid att eleverna får ökad färdighet att på egen hand förvärva kunskaper i samhällsfrågor. De bör känna till de kunskapskällor, som står till buds, t. ex. uppslagsböcker och tidskrifter samt institutioner, som kan tillskrivas rörande skilda frågor. Lika viktigt är, att de kan använda källorna tekniskt riktigt, slå i register, hitta i tidningar och dylikt.

En väsentlig färdighet, som många människor för närvarande aldrig förvärfvar, är att kunna läsa och verkligen förstå vad som skrives om aktuella samhällsproblem i tidningar, tidskrifter och böcker. En förutsättning är kännedom om det ordförråd, som brukar användas i sådana sammanhang. Eleverna måste öva sig att ge akt på ord, som de inte känner, och att kontrollera deras betydelse. De behöver få veta, att många ord användes med växlande betydelse och är utsatta för betydelseförskjutningar, som kan vålla missförstånd. Det räcker emellertid inte, att lärjungarna förstår, vad en skribent önskar säga, utan de måste dessutom lära sig att läsa med kritik. De bör öva sig att bedöma en framställnings bakgrund och syfte och att vara vaksamma mot mera vanliga typer av osaklig polemik, t. ex. metoden att utvidga eller karikera den ståndpunkt, som angripes.

För att kunna samtala om samhällsfrågor och läsa med kritik måste lärjungarna också ha kunskaper, en viss orientering om samhällsföreteelserna. I stor utsträckning kan kunskaper vinnas ge-

nom egna iakttagelser vid studiebesök. På låg- och mellanstadiet är studiebesöken t. o. m. viktigare än arbetet i klassrummet. Även på högstadiet bör klassen ofta förflytta sig direkt ut i samhället. Barnen måste få se samhällsinstitutionerna inifrån, se hur människor arbetar där och gärna tala med dem. Intresserade lärare organiserar redan nu studiebesök i stor utsträckning, men en ytterligare utvidgning av verksamheten är ett viktigt led i förstärkningen av undervisningen i samhällskunskap. En mängd exempel på lämpliga mål för studiebesök kunde nämnas. Några förslag som framlagts av intresserade pedagoger skall här räknas upp: lantgård, affär, hantverksrörelse, industriföretag, busscentral, flygplats, sparbank, poststation, polisstation, brandstation, rådhus, bibliotek, yrkes- och fackskolor, föreningar, kommunala institutioner. Man bör kunna räkna med att småningom vinna förståelse för studiebesöken hos alla slags institutioner, så att de besökande får en givande handledning. För att skolan skall kunna stå i samhällets tjänst, måste samhället också stå i skolans tjänst. Med studiebesöken som utgångspunkt kan intresseområden läggas upp med läsning och samling av material, som gör kunskapen fylligare.

Efter att på denna väg ha fått en konkret grund kan eleverna delta aktivt, när man slutligen mera metodiskt går igenom de många problem, som bör ingå i samhällskunskapen. En uppräknig av några av de viktigaste ämnesområdena kan lyda sålunda: familjens uppgifter och rättsliga förhållanden, en medborgares rättigheter och skyldigheter, fritids- och föreningsliv, folkrörelserna, sociala institutioner, befolkningsfrågan, bostadsproblem, alkoholfrågan, sexualproblem, den enskildes och samhällets ekonomi, trafikregler och trafikfrågor, lagar och straffregler och slutligen styrelsesättet.

Samverkan mellan de praktiska ämnena och samhällskunskapen bör förekomma på flera områden, exempelvis vid behandlingen av den enskildes ekonomi, inköpskunskap och bostadskunskap. De praktiska ämnena och samhällskunskapen måste också gemensamt svara för att individen tillägnar sig ett antal praktiska sociala färdigheter, som krävs i det nutida samhället. Några sådana färdigheter är: att betala per post, bank etc., skicka saker per post, järnväg etc. (packa, välja transportsätt, fylla i blanketter), sköta sin mantalsskrivning och sin deklaration, i övrigt fylla i frågeformulär, ingå kontrakt, köpa, sälja, söka medicinsk, social och juridisk hjälp vid rätt institution, söka plats o. s. v.

Ämnet samhällskunskap kan också spela en stor roll för den sociala fostran i skolan. Visserligen bör arbetssättet inom samtliga ämnen vara sådant, att eleverna övar sig att samverka. Men det är naturligt, att detta mål är särskilt medvetet under lektionerna i samhällskunskap, och att dessa lektioner också utnyttjas till sådana samtal om samarbetets problem, som det dagliga arbetet ger uppslag till. Givetvis bör även ämnet kristendomskunskap utnyttjas för liknande ändamål.

Om ämnet samhällskunskap överhuvud skall fylla sin uppgift, är det angeläget, att arbetssättet inom ämnet blir intresseväckande, omväxlande och fritt från slentrian. Tidigare har rekommenderats sådana arbetsformer som diskussioner under en aktuell timme och studiebesök vid olika samhällsinstitutioner. Från läroverk och från folkskolans högsta klasser rapporteras goda erfarenheter från arbete i samhällskunskap med eleverna uppdelade på studiecirkclar eller med hela klassen organiserad som en arbetande och sammanträdande ungdomsförening. Mycket viktigt är, att enskilda ele-

ver får tillfälle att fördjupa sig i uppgifter, som särskilt intresserar dem, för att sedan redogöra för sina studieresultat inför klassen eller inför en studiecirkel inom klassen. Det obligatoriska stoff, som alla behöver behärska, bör inte göras för detaljrikt utan skall endast omfatta färdigheter och kunskaper av verkligt vital betydelse för var och en, som vill vara en aktiv samhällsmedborgare.

Flera viktiga problem, som hittills inte i tillräcklig grad beaktats i skolundervisningen, kan beredas utrymme inom det utvidgade ämnet samhällskunskap. Några exempel skall här nämnas.

Den teoretiska sidan av yrkesorienteringen blir en viktig del av samhällskunskapen på medborgarskolans högstadium. Denna orientering bör ges även åt elever, som valt en teoretisk studiegång (jfr kap. 6, sid. 247 ff). Den mera tidskrävande praktiska yrkesorienteringen är däremot i stort sett avsedd endast för lärjungar med praktisk studiegång (jfr sid. 179—180!).

Till samhällskunskapen hör vidare den ekonomiska undervisningen. Den bör ge någon uppfattning om de ekonomiska relationerna i samhället, folkhushållets, statens och kommunernas ekonomi samt skatterna och deras användning. Medan samhällsekonomin hör till högstadiet, kan man börja diskutera den enskildes ekonomi tidigare. Det är synnerligen angeläget, att eleverna får en tillräckligt ingående och åskådlig undervisning om budgetplanering och hembokföring samt olika former för sparande och försäkringsskydd. Lärjungarna bör få arbeta sig igenom och lösa konkreta uppgifter på dessa områden.

Nykterhetsundervisning skall enligt gällande bestämmelser bedrivas vid såväl folkskolor som högre skolor i ämnenaturkunnighet eller biologi med hälsolära, medborgarkunskap eller histo-

ria med samhällslära samt kristendoms-kunskap. En allmän erfarenhet är emellertid, att denna undervisning ofta försumrats. De elever, som slutar skolan, har inte stora kunskaper om sociala och fysiologiska fakta i alkoholfrågan. Det är angeläget, att vad som är möjligt också göres för att på upplysningens väg minska alkoholens skadeverkningar. Den största effekten torde vinnas genom en rent saklig undervisning med utnyttjande av de många intressanta och slående forsknings- och undersökningsresultat, som på senare tid publicerats rörande alkoholens fysiologiska och sociala verkningar. De studieplaner, som utarbetats, måste ge behandlingen av alkoholfrågan gott utrymme. Kommissionen har i fråga om nykterhetsundervisningen samrått med representanter för 1944 års nykterhetskommitté.

Många sociala problem kan inte tillfredsställande behandlas utan att man går in på psykologiska frågor och på olika idéer och ideologier. Säkert skulle det vara en vinst för sammanhanget i elevernas uppfattning, om sådana frågor inte bara berördes vid spridda tillfällen utan dessutom blev föremål för en kort sammanhängande behandling. Det vållar svårigheter att föra in detta nya stoff i ämnena kristendoms-kunskap eller historia, eftersom detta skulle tvinga till utgallring av annat, som där anses omistligt. Möjligheterna blir större inom samhällskunskapen, som organiseras upp från grunden och får ökad tid till sitt förfogande. Att de psykologiska och filosofiska kursmomenten ingår i samhällskunskapen, bör dock inte hindra, att läraren i detta ämne får möjlighet att överlåta undervisningen i dessa moment till en annan mera kompetent lärare, om någon sådan finnes vid skolan.

Inom samhällskunskapen i enhetsskolans högsta klass bör sålunda ges en

elementär orientering i några praktiska psykologiska frågor. Vad man bör hinna beröra är några ungdomspsykologiska frågor med utgångspunkt från elevernas egna problem, några praktiska frågor från barnpsykologin som stöd åt familjekunskapen och den praktiska undervisningen i barnavård, samt slutligen, i syfte att öka tolerans och vidsyn, någon orientering om de psykologiska olikheterna mellan människor. I samma klass bör placeras ett annat kursmoment: diskussion av några olika försök att komma fram till världs-, samhälls- och livs-åskådningar. Bland annat bör moraliska, speciellt samhällsmoraliska, frågor härvid tagas upp till diskussion. Av stor vikt är vidare, att eleverna får öva sig i saklig kritik av ohållbara föreställningar. Såsom föreslagits tidigare i detta kapitel, bör ungdomarna under resonemang om konkreta exempel öva sig att kritisera övertro, oriktiga generaliseringar och dylikt. Material bör utarbetas, som kan möjliggöra en tillräckligt elementär och åskådlig behandling av detta.

Samhällskunskap kan nu sägas ingå som ett viktigt element i hembygdskunskapen under de tre första skolåren. Sedan finns en lucka på åtskilliga år, då kursplanen inte i något ämne ger tillfälle till behandling av närliggande sociala företeelser. Först på högstadiet kommer slutligen en sammanfattande kurs.

Åtskilliga skäl talar för att man bör fylla luckan mellan låg- och högstadiets samhällsundervisning. Skolans kurser bör vara så ordnade, att läraren under hela skoltiden har möjlighet att inrikta barnens intresse mot samhället. Barnen har själva behov av sociala kunskaper under hela skolgången. Särskilt i vår tid får barnen genom radio, tidningar och de vuxnas tal tidigt en viss kontakt med komplicerade företeelser, som de på egen hand lätt bildar sig egendomliga van-

föreställningar om. Det vore då orimligt att ständigt lämna just denna del av deras kunskapsinhämtande utan ans och hjälp. Man kan inte heller säga, att det finns något stadium, där samhällskunskapen av utvecklingspsykologiska skäl inte hör hemma. Den sociala kunskapen växer gradvis. Mottagligheten för olika slag av socialt ämnesstoff förändras med åldern, men på varje stadium finns något slag av samhällsundervisning som passar.

Samhällskunskapens nuvarande inplacering i skolan är opsykologisk, bland annat därför att den abstrakta sammanfattningen på högstadiet kommer oföberedd. Eleverna kan inte falla tillbaka på några åskådliga föreställningar, som de fått genom tidigare kontakt med samhällsföreteelserna. Det slutliga resultatet av undervisningen på högstadiet blir bättre, om lärjungarna kan bygga på konkreta iakttagelser, som de gjort på mellanstadiet, t. ex. vid studiebesök vid olika institutioner och samtal med dem, som arbetar där. Införande av samhällskunskap på mellanstadiet ger ytterligare en fördel. Man skulle till denna undervisning kunna föra sådana moment av hembygdskunskapen, som enligt många lärares uppfattning är för svårsmälta under de första skolåren. Skolkommunens näringsliv, kommunikationer och befolkningsförhållanden kan inte utan svårighet behandlas vid lågstadiets hembygdsundervisning. På mellanstadiet är barnen bättre mogna för dessa frågor.

Om vissa element i hembygdskunskapen på föreslaget sätt flyttas till högre stadium, kan i gengäld plats beredas för annat stoff under de första årens hembygdsundervisning. Mer tid kan ägnas åt exempelvis traktens natur och djurvärld. Likaså hinner läraren bättre tillvarata barnens ofta ganska starka intresse för främmande ting, t. ex. främmande folk och egendomliga djur. Hembygdskunskap-

pen kan härigenom tillgodose en pedagogisk princip, som nu följes endast i begränsad utsträckning: varje ämne behöver gå igenom ett konkret stadium, innan det högre upp blir föremål för en mera systematisk och abstrakt behandling. Även mera avlägsna ting, såsom främmande länder, behöver bli föremål för ett första samtal på lågstadiet. Med den så föreslagna uppblandningen av hembygdskunskapens innehåll kan möjligen det gamla namnet anses mindre lämpligt. Man kan därför överväga att utbyta det mot den mera allmänna beteckningen »orientering».

Samhällsundervisningen på lågstadiet ingår i det allmänna orienteringsämnet, hembygdskunskap eller »orientering». På enhetsskolans mellanstadium och högstadium bör samhällskunskapen däremot betraktas som ett särskilt ämne. Konsekvenserna av detta förslag bör här diskuteras, inte minst därför att kommissionen i andra sammanhang har rekommenderat en intim samordning mellan olika ämnen.

På mellanstadiet, där skolarbetet ledes av klasslärare, behöver någon ökad splittning icke uppkomma. Där samlad undervisning bedrivs på detta stadium, bildar samhällskunskapen en enhet med övriga orienteringsämnena. Håller läraren däremot de övriga orienteringsämnena åtskilda, får också samhällskunskapen behandlas som ett särskilt ämne. Emellertid kan samhällskunskapen då samordnas med än det ena, än det andra ämnet. Anknytningspunkter finns till naturkunskunskap med hälsolära, till geografi, historia och kristendomskunskap. Ett försök att generellt förena samhällskunskapen med ett av dessa ämnen skulle emellertid skapa en artificiell enhet.

Genom att samhällskunskapen blir ett särskilt ämne på enhetsskolans högstadium, anknytes utvecklingen till tradi-

tionen inom fortsättningsskolan, där medborgarkunskapen är ett självständigt och betydelsefullt ämne. I läroverken har samhällsläran däremot placerats inom historieämnet, vilket också kan synas naturligt, eftersom kursen i samhällslära där mer än i fortsättningsskolan koncentrerar sig kring statskunskapen. Enligt kommissionens förslag kommer emellertid samhällskunskapen i enhetsskolan att få mycket starkare inslag av stoff av annat slag, sådana moment som för ämnet i närmare kontakt med t. ex. geografi och biologi. Därigenom inträder på högstadiet ett viktigt praktiskt skäl till att ställa samhällskunskapen fri gentemot historia. Är ämnet fristående, kan den lärare, som är mest insatt i stoffet inom en viss årskurs, överta undervisningen. Ett år kan det vara historieläraren, ett annat år geografiläraren. Till följd av olikheter i lärarkompetensen kan den bästa lösningen variera från skola till skola.

Ytterligare ett skäl kan anföras mot att samhällskunskap blott ingår som en del i ett annat ämne. Samhällskunskapen har ett delvis nytt innehåll och i varje fall ett innehåll, som hittills endast ofullständigt behandlats vid lärarutbildningen och som kräver särskilt dryga extrastudier av läraren. Det föreligger då alltid en risk, att samhällskunskapen vid en förening med ett annat ämne röner en styvmoderlig behandling och får mindre utrymme än som avsetts.

En praktisk pedagogisk invändning kvarstår dock. Man bör särskilt vid ämneslärarsystem undvika att få flera ämnen för att inte splittra undervisningen. Botemedlet mot denna olägenhet är, att en regel införes, att läraren i samhällskunskap alltid undervisar samma klass i antingen geografi eller historia, gärna i båda ämnena.

Det kan också hävdas, att det självständiga ämnet samhällskunskap ur vissa

synpunkter rent av minskar splittringen på högstadiet. I detta ämne samlas nämligen viktiga och inbördes besläktade problem, som nu behandlas på skilda håll eller ofta nog blir bortglömda, därför att ingen känner huvudansvaret för dem. Sådana problem är t. ex. alkoholfrågan, sexualfrågan och befolkningsfrågan. Inom samhällskunskapen kan plats beredas åt flera av folkskolans s. k. cirkulärämnen, d. v. s. sådana ämnesmoment, som påbjudits i särskilt utfärdade kungliga cirkulär men icke är infogade i de gällande kursplanerna.

Samhällskunskapen kan utformas så, att den på ytterligare en väg bidrar till studiernas samordning. Kring några stora samhällsproblem kan klassen välja att lägga upp mera omfattande arbetsprogram, som kräver att stoff från åtskilliga ämnen utnyttjas. Samhällskunskapen kan sålunda i viss mån motsvara det intressecentrum vid sidan av ämnena, som rekommenderats i skolutredningens betänkande om det inre arbetet men inte föranlett något preciserat förslag från utredningen.

8. Kristendomskunskap.

Kristendomskunskapen var länge det centrala ämnet i den obligatoriska skolan, och i undervisningen i detta ämne dominerade katekesen. Redan vid mitten av 1800-talet gjorde sig emellertid starka reformsträvanden gällande; de tog sig på riksdagen 1859—60 uttryck i »en fullkomlig resning av Sveriges bondeklass mot katekesutanläsningen» (Värner Rydén). Utanläsningen kom också snart att inskränkas, och den bibliska historien vann terräng på katekesens bekostnad. Även mera radikala reformförslag framlades vid denna tid, bland annat kravet på att kristendomsundervisningen skulle

skiljas från skolan. Detta krav har aldrig helt tystnat.

Mot slutet av 1800-talet ökade kritiken mot kristendomsundervisningen i styrka. Man krävde, att den skulle bättre anpassas efter barnets natur och behov, att den skulle bli mindre dogmatisk, att tyngdpunkten skulle skjutas över till etiken, att Jesus-gestalten skulle få en mera central plats. Från ansvarigt skollåll inriktades ansträngningarna på att få fram en efter barnålderns mottaglighet avpassad lärobok i den kristna tros- och sedeläran, som kunde ersätta katekesen. De framkomna förslagen till läroböcker motsvarade emellertid inte förväntningarna.

De olika strävandena till en förbättring av kristendomsundervisningen fick emellertid till sist ett resultat: genom 1919 års undervisningsplan fick undervisningen den utgestaltung den ännu i stort sett har. I den nya planen ställs toleransprincipen främst: undervisningen måste motsvara de olika individernas rätt till tankefrihet. Undervisningen inriktas mot ett centrum: den skall ge en samlad levande bild av Jesus, hans liv och verk. Den är vidare historiskt i stället för dogmatiskt betonad, kyrkohistoria har införts på folkskolans läroplan, och Luthers lilla katekes skall sättas in i sitt historiska sammanhang och begagnas som ett dokument från reformationens dagar. Undervisningen är till sist etiskt betonad i anslutning till bergspredikan. Utanläsningen har starkt begränsats. Bibelns egen framställning skall utgöra omedelbar grundval för undervisningen.

Att denna plan väckte en storm av protester är känt. Också undervisningsvägrigheter inställde sig. Det visade sig svårt att få fram en handledning för lärarna. År 1929 utfärdades en kungl. kungörelse, i vilken undervisningsplanens anvisningar kompletterades med att till

ordagrant inlärande finge föreläggas barnen även »ett mindre antal korta, till såväl innehåll som form för barnen lätt-tillgängliga stycken eller minnesord hämtade ur Luthers lilla katekes eller den kristna kyrkans klassiska litteratur».

Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok, vars framställning, författad av Arvid Gierow, här följs, konstaterar, att stormen mot undervisningsplanen bedarrade men att samtidigt de förut med jämna mellanrum återkommande angreppen på kristendomskunskapen som skolämne upphörde.

1940 års skolutredning gör vid sitt ställningstagande till folkskolans kristendomsundervisning (SOU 1946:11, s. 251 ff) ett liknande konstaterande. Enligt utredningen är det inte oberättigat att antaga, »att den mera vidhjärtade, historiskt objektiva inriktningen av folkskolans kristendomsundervisning», som följt efter antagandet av undervisningsplanen, har bidragit till den växande vilja till förståelse och saklig värdering av religionens uppgift och betydelse, som man allt oftare finner hos den yngre generationen.

Skolutredningen, som erkänner de stora förtjänsterna hos planen av 1919 och avvisar tanken både på en återgång till katekesen och en anknytning av konfirmationsundervisningen till skolans kristendomsundervisning, anser dock tiden vara inne för en revision av den nämnda planen.

Utredningen vänder sig mot det starka betonandet av det historiska i kristendomsundervisningen och menar, att den teologiska situationen, som nu är en annan är år 1919, kräver ett starkare framhållande av kristendomen som livsmakt i den nuvarande tiden. Utredningen vänder sig också mot undervisningsplanens ensidiga inriktning mot bergspredikan, en anordning, som väckt både peda-

gogiska och teologiska betänkligheter. Till grund för den sammanfattning av den kristna tros- och livsåskådningen, som skall ges i skolan, bör enligt utredningen i stället ligga »de nytestamentliga skrifternas, särskilt evangeliernas, vittnesbörd om Jesu förkunnelse och verk, de tio buden och för barnen lämpliga delar av Luthers förklaringar till dessa».

De allmänt hållna anvisningar rörande kursinnehållet, som 1919 års plan för kristendomsundervisningen innehåller, finner utredningen inte vara tillräckliga. Kursinnehållet bör enligt utredningen angivas klarare för att undervisningen skall kunna »vinna en behövlig begränsning samt större enhetlighet och fasthet». I utredningens förslag till kursplaner finns därför för varje klass angivet t. o. m. vilka psalmer och minnesord ur bibeln som skall genomgås eller inläras.

Skolkommissionen har först haft att ta ställning till frågan, huruvida kristendomsundervisning överhuvud skall meddelas i den obligatoriska skolan. Kommissionen har inte tvekat om att skolan på detta område har en mycket viktig uppgift att fylla. Varken hemmen eller av religiösa samfund underhållna skolor kan garanteras ge en pedagogiskt fullödigt kunskapsmeddelelse om religionens värld, och den religiösa fostran, som där ges, kan inte garanteras vara så vidsynt och så psykologiskt riktig, som skolans i bästa fall kan vara och alltid bör sträva efter att vara. Ämnet kristendoms-kunskap ingår som ett led i den allmänna orientering i kunskapens värld, som skolan skall ge, och bör samordnas med övriga ämnen, så att orienteringen ger en enhetlig bild av människornas liv och problem. Kommissionen betraktar det därför som en given sak, att ämnet kristendoms-kunskap skall behålla sin ställning som ämne på skolans schema.

I samband härmed har kommissionen haft att ta ställning också till frågan, huruvida undervisningen i kristendoms-kunskap skall vara objektiv eller direkt syfta till att lägga grunden till en kristen livsåskådning. 1940 års skolutredning har inte upptagit denna fråga till analys och uttrycker sig i sina förslag till anvisningar (SOU 1946:15, s. 54 ff) något oklart. Sålunda heter det, att kristendomsundervisningen skall ge en kunskap, som »kan utgöra grunden för en kristen livsåskådning» (kursiverat här). På ett annat ställe sägs det mellertid: »I första och andra klassen förberedes undervisningen genom enkla inledande samtal t. ex. om Gud som den kärleksrike fadern samt om Guds omvårdnad och beskydd». Båta citaten saknar motsvarighet i 1919 års undervisningsplan, och i varje fall det sista torde strida mot den objektiva anda. Däremot har utredningen bibehållit formuleringen, att undervisningen skall bedrivas så, »att den icke kommer i strid med det nutida samhällets krav på tankefrihet för de enskilda individerna».

Skolkommissionen anser det betydelsefullt, att klarhet skapas på denna punkt. I skolan bör inte blott tolerans utan även full tankefrihet råda. Andemeningen i 1919 års undervisningsplan torde vara den, att skolans uppgift inte är att auktoritativt påverka eleverna till ett ställningstagande för den ena eller andra livsåskådningen. Även skolutredningen hänvisar i sina förslag till anvisningar till det faktum, »att de olika hem, från vilka lärjungarna på grund av rådande skolplikt komma, ofta företräda skilda uppfattningar av de frågor, som behandlas». Lärjungarna bör fostras till »vidhjärtad fördragsamhet mot olika tänkande». Vid sidan av denna självklara toleransprincip måste skolan enligt skolkommissionens uppfattning upprätthålla en annan prin-

cip, den pedagogiska: barnen skall från början fostras till självverksamhet och så småningom till självständigt tänkande och personligt ståndpunktstagande. Det kan, om denna princip erkännes, inte ifrågasättas, att barnen i skolan skall ut-sättas för en påverkan, som motverkar ett framtida, på kringssyn och allsidig kunskap grundat personligt avgörande i livsåskådningsfrågor.

Undervisningen i kristendoms-kunskap skall alltså liksom undervisningen i andra skolämnen vara objektiv, d. v. s. den skall meddela sakliga kunskaper utan att auktoritativt påtvinga eleverna en viss åskådning. Den kunskap, undervisningen skall ge, måste emellertid ges på ett sådant sätt, »att lärjungarna får ögonen öppnade för frågeställningarnas djupa allvar och betydelse för dem själva» (s. 37). Ämnet skall fostra till sanningssökande och livsallvar. Det ligger i sakens natur, att en sådan undervisning genom själva arten av det stoff, som behandlas, kommer att till eleverna förmedla föreställningsmaterial och värderingsnormer av kristet ursprung, som inte kan undgå att öva inflytande på deras livsorientering.

I samband med denna målsättning, som numera säkerligen anses vara den enda möjliga både på kristet och ickekristet håll, önskar skolkommissionen göra vissa påpekanden rörande kristendomsundervisningens uppläggning.

Först måste då betonas, att nödig hänsyn måste tas till barnens psykiska utvecklingsnivå. »Urvalet av lärostoff skall vara sådant, att lärjungarna på det stadium, varom är fråga, kunna tillgoda-göra sig det religiösa och sedliga innehållet», heter det i skolutredningens förslag till anvisningar. Många av svårigheterna vid kristendomsundervisningen skulle övervinnas, om denna rekommendation beaktades i full utsträckning. I

synnerhet måste den beaktas vid utarbetandet av studieplanerna. Mycket av det lärostoff, som skolutredningen upptagit i sina förslag till kursplaner, ligger tydligen över barnens fattningsförmåga i de klasser, för vilka det rekommenderas. Elmgrens förut åberopade lärarenkät vittnar om, att barnen ofta inte är mogna för de kursmoment, som enligt gällande plan skall läsas. Undersökningar av hur barnen reagerar inför olika moment i kristendomsundervisningen hör till de angelägna uppgifterna för den psykologisk-pedagogiska forskningen.

Under större delen av den obligatoriska skolgången är lärjungarna fortfarande barn. De djupare religiösa problemen ligger därför över deras fattningsförmåga. Dessa frågor bör alltså behandlas först på högstadiet, om man vill följa den grundtanke om hänsyn till mognadsgången, som finns redan i 1919 års undervisningsplan. Med eller mot lärarens önskan torde dock vissa religiösa frågor komma upp i samtalen redan på lågstadiet. De väcks av det episka stoff, som skall behandlas i kristendomsundervisningen på detta stadium. De kan även aktualiseras genom att de berättelser, som barnen får höra på grund av det fostrande eller bildande innehållet, ofta handlar om religiösa personligheter. Vidare har många barn redan före skoltiden fått religiösa föreställningar inpräntade i hemmen och ställer därför frågor till läraren. Barn har ofta livligt intresse för världsförklaringsproblemen. Lärarens uppgift i sådana situationer är ömtålig men entydig. Han har att öppet svara och därvid oförbehållsamt omtala, att det finns skiftande svar även på frågor, som har central religiös betydelse. Och han måste i samband härmed göra klart för barnen, att man med bibehållen ärlighet kan tillhöra läger, som

står hans egen eller barnens uppfattning fjärran.

Läraren måste givetvis ha obeskuren frihet att anpassa undervisningen efter barnens behov. Kommissionen ansluter sig till följande formulering av 1940 års skolutredning, en närmare utveckling av vad som sägs i 1919 års plan: »Läraren bör i kristendomsundervisningen ständigt söka kontakt med det verkliga livet i hem, skola och samhälle. Undervisningen bör, så ofta detta på ett naturligt sätt kan ske, anknyta till lärjungarnas liv och till förhållanden, som ligga deras erfarenhetsområde nära. Här bör läraren också ta upp frågor och händelser, som sysselsätta de ungas sinnen, för att ge dem moralisk belysning och ställa in dem i ett större sammanhang. Ett sönderdelande och mera begreppsmässigt lärosätt bör undvikas.»

Undervisningen i kristendoms-kunskap bör ha en etiskt fostrande syftning. Genom enkla samtal med barnen bör läraren försöka bringa reda i deras handlingsnormer och föra dem fram till klarhet över *varför* normer är nödvändiga och *varför* de fått sin bestämda utformning. Lärjungarna bör fostras till sanningskarlek och till ärlighet både mot sig själva och mot andra, till hjälpsamhet och samarbetsvilja, till rättrådighet och öppenhet. Läraren kan försöka inspirera barnen till utveckling i önskvärd riktning både genom sitt eget uppträdande och genom den utformning, han sökt ge klassens sociala liv. En liknande uppgift kan exempel och berättelser, som ligger inom barnens fattningsförmåga, fylla; de kan hämtas både ur bibeln, historien, skönlitteraturen och vardagslivet.

Den etiskt fostrande undervisningen behöver emellertid ett komplement. Många barns otrygghet bottnar i en oro för att inte kunna vara så bra, som de vill vara eller som deras föräldrar och

lärare vill ha dem. De är rädda att inte bli accepterade som de är. Samtal om handlingsnormer och idealgestalter kan öka denna oro. Det är därför viktigt, att läraren låter barnen känna trygghet, låter dem förstå, att de accepteras även med brister och ofullkomligheter.

Barn kan känna sig osäkra på vuxna människors inställning, men de känner också fruktan för de många okända företeelserna i omgivningen. Detta är deras främsta världsåskådningsproblem, och här behöver de ha lärarens taktfulla hjälp. Speciellt på lågstadiet kan läraren under samtal på kristendomslektionerna göra sig underrättad om vad barnen är rädda för, söka bortarbета deras missuppfattningar och vidskepliga föreställningar och på denna väg ge dem en starkare känsla av trygghet.

Studieplanerna för ämnet kristendoms-kunskap bör utformas så, att miljöskildringar och episk-historiska moment skjuts nedåt i klasserna, medan det centrala kursmoment, som av skolutredningen kallas »den kristna tros- och livsuppfattningen med särskilt beaktande av dess förhållande till kultur- och samhällsliv», föres så högt upp i enhetsskolan som möjligt. Kursen i kyrkohistoria bör så vitt möjligt gå parallellt med den allmänna historiekursen. När det gäller vårt land, bör inte blott statskyrkan utan också de fria kristna samfundens verksamhet ägnas intresse. Även mera betydelsefulla icke-kristna religioner bör få en jämförelsevis fyllig behandling. Samma förhållande bör gälla icke-kristen humanism och andra åskådningar, som ej räknas som religioner men som varit av betydelse för den andliga utvecklingen i västerlandet.

Slutligen må framhållas, att en ej alltför flyktig bekantskap med den bibliska litteraturen hör till den orientering, utan vilken man ej är hemmastadd i väster-

ländsk kultur och ej heller rustad för ett ställningstagande i vår tids religiösa debatt. Bibelns språk har den största betydelse för vårt liksom för andra europeiska språks utveckling. Med vissa bibelberättelser torde barnen böra göra bekantskap redan på lågstadiet. Men viktigt är, att någorlunda riklig tid står till förfogande för en grundligare kurs i bibelkunskap på högstadiet. Elevernas relativa mognad skapar här förutsättningar för att ge dem någon föreställning om den dramatiska kamp mellan högre och lägre religiösa och etiska föreställningar, varom ej minst de gammaltestamentliga skrifterna vittnar.

Rigorösa examina och prov torde i detta ämne verka ogynnsammare än i något annat, eftersom minneskunskaperna har mindre betydelse än intresse, självständighet och fördjupning. Kravet på tillägnande av ett visst kunskapsmått får dock inte tillbakasättas. Detta vore både ur saklig och pedagogisk synpunkt olyckligt. Eleverna mister intresset för ett ämne, om de inte får *lära sig* någonting vid undervisningen däri. Som redan av ämnets beteckning framgår, syftar det till att ge en gedigen *kunskap* om kristendomen. Liksom i övriga ämnen bör i kristendomsämnet ske en uppdelning på en grundkurs, som är gemensam för hela klassen, och överkurser, som bestäms med hänsyn till de enskilda elevernas intressen.

Skolans *morgonandakter* bör behandlas i detta sammanhang.

Mot 1919 års undervisningsplan kan den anmärkningen riktas, att den i fråga om kristendoms-kunskapen uppvisar en motsägelse. Å ena sidan skall kristendomsundervisningen bedrivas så, »att den icke kommer i strid med det nutida samhällets krav på tankefrihet för de enskilda individerna», å andra sidan skall eleverna, liksom lärarna, delta i en and-

aktsstund med ett innehåll, som strängt taget borde förutsätta, att alla anslutit sig till en bestämd lösning av livsåskådningsfrågorna. Krav har därför rests, att morgonandakten göres frivillig.

Skolkommissionen ansluter sig emellertid till den uppfattningen, att problemet inte kan lösas genom att morgonandakten göres frivillig. Eleverna är inte mogna att ta ställning i religiöst avseende. Avgörandet kommer under sådana förhållanden helt naturligt att ligga hos föräldrarna, som i och för sig givetvis har den främsta rätten att bestämma över sina barns uppfostran. Men en frivillighet av detta slag skulle för barnen ofta kännas som ett tvång: de vill inte gärna avvika från kamraterna. Frivilligheten skulle också kunna medföra, att känslomässig agitation och påverkan i den ena eller andra riktningen vinner insteg bland eleverna och utsätter dem både för psykiska påfrestningar och för inbördes splittring. Även av tekniska skäl skulle det för övrigt vara svårt att införa frivillighet på de stadier, där morgonandakten, som nu i folkskolan, är en del av dagens första lektion. Valet står sålunda mellan att avskaffa morgonandakten och att behålla den som i princip avsedd för alla lärjungar.

Det inslag av samling och högtid, som en rätt utformad morgonandakt innebär, bör bevaras även åt framtidens skola. Det principiella religionsfrihetskravet bör upprätthållas, men en morgonandakt, präglad av en kristen grundton, bör kunna utformas så, att den icke kommer i strid med detta krav.

Då svårigheterna i första hand gäller lärarens inställning, är det av vikt, att stor frihet lämnas vid morgonandaktens utformning. Ett ofrånkomligt krav är emellertid, att den blir en av högtid och stillhet präglad inledning till dagens arbete. Om en betraktelse ingår, får denna

icke innehålla polemik mot annorlunda tänkande.

Ifrågasätts kan, om en generell bestämmelse om bön skall fastställas. Emellertid är bönen så nära förbunden med andakten, att det i de flesta fall är naturligt att sådan ingår. Å andra sidan torde det inte vara lämpligt att föreskriva något härom. Det skulle strida mot religionsfrihetens krav och knappast vara förenligt med en kristet religiös uppfattning om vad bön innebär. Det synes därför vara lämpligt, att det uttalas att bön, i den mån den på ett naturligt sätt ansluter sig till sammanhanget, är önskvärd som ett led i morgonandakten. Givetvis gäller det här liksom annars att vara vaken för den fara, som slentrian innebär.

För morgonandaktens rätta prägel har psalmsången mycket att betyda. Det stämningvärde, som är knutet både till texten och till psalmmelodierna, utgör ett synnerligen värdefullt inslag. Det synes därför vara önskvärt, att psalmsång som regel förekommer.

Skolöverstyrelsens metodiska anvisningar för läroverken innehåller redan nu vissa förslag till annat innehåll i morgonandakten än psalmsång och bibelläsning. Dessa förslag bör göras fylligare. Särskild uppmärksamhet bör ägnas åt möjligheterna att anordna morgonsamling med musik, uppläsning av dikter eller betraktelser över något etiskt eller socialt ämne.

Vid några högre skolor har man redan prövat metoden att låta morgonsamling förekomma endast viss dag eller vissa dagar i veckan. Möjlighet till ett sådant tillvägagångssätt bör finnas på högsta-diet, då man härigenom i många fall torde kunna öka elevernas intresse och undvika slentrian. Härvid bör beaktas, att det vid en skola, som omfattar elever av mycket skilda åldersklasser, kan vara

lämpligt att ordna skilda morgonsamlingar för olika åldrar.

Med en sådan utformning av bestämmelserna om morgonandakten, som här föreslagits, vill kommissionen förorda att deltagandet däri som princip göres obligatoriskt för alla elever. Vid läroverken kan för närvarande rektor meddela befrielse från deltagande i morgonandakten. Befrielsen brukar främst meddelas elever, som bor utanför läroverksorten, och elever som tillhör en främmande trosbekännelse. Enligt kommissionens mening bör skolans chef ha rätt att på särskild begäran från målsman befria elev på högstadiet från deltagande i morgonsamling även av andra skäl.

Morgonandakten eller morgonsamlingen på medborgarskolans låg- och mellanstadium måste inrymmas inom tiden för den första lektionstimmen, utan att denna förlänges. På högstadiet, där morgonsamling bör förläggas skild från lektionerna, kan den nu i läroverken medgivna tiden av högst en kvarts timme anses lämplig.

9. Praktiska ämnen.

Medborgarskolan kommer enligt kommissionens förslag att ge en förbättrad ställning åt de praktiska ämnena i jämförelse med nuvarande folkskola och realskola. De lärjungar, som väljer en teoretisk studiegång, måste sålunda få några veckotimmar praktisk verksamhet varje år, med undantag möjligen för första gymnasieringen, klass 9 g, där ämnesträngseln är mycket stor. För elever med praktisk studiegång skall möjlighet finnas till praktiskt arbete i avsevärt större omfattning än den nuvarande folkskolan bjuder på.

Den utvecklingspsykologiskt lämpligaste ordningsföljden mellan olika arter av slöjd och andra slag av praktiskt ar-

bete är ännu mycket litet utforskad. Man måste vara beredd att vidta förändringar, så snart några betydelsefulla rön framkommer på detta område. Avgörande för den lämpliga placeringen av en kurs är ofta de metoder, som tillämpas. Den träslöjd, som drives på mellanstadiet, är sålunda en helt annan än den, som förekommer i förskolan. Där detta är organisatoriskt möjligt, kan man ofta nå fram till en psykologiskt lämplig ordning allra bäst genom att låta eleverna välja fritt mellan olika slag av verksamhet.

Eftersom de olika stadierna i medborgarskolan uppvisar stora skillnader i fråga om den praktiska undervisningen, behandlas här varje stadium för sig.

På *lågstadiet*, d. v. s. i de tre första klasserna, bör praktiskt arbete bedrivas som en organisk del av den samlade undervisningen och alltså samordnas med modersmålsundervisning och orientering. I det praktiska arbetet bör ingå s. k. småslöjd samt lerslöjd och förberedande övningar i syslöjd och träslöjd. Elementär träslöjd, som till sin metodik påminner om verksamheten i förskolan, är så enkel, att den inte behöver påbörjas senare än syslöjd. Både pojkar och flickor bör pröva på alla de olika slagen av slöjd.

Redan på lågstadiet kan förberedelser göras för det praktiska ämnet hemkunskap på högstadiet. Så sker för övrigt i viss utsträckning redan nu. Barnen bör få lära sig, hur man bäst utför en del enkla husliga sysslor, t. ex. hur man diskar och städar, borstar skor och kläder, hänger upp kläder och håller ordning på sina tillhörigheter. De bör kunna lära sig att använda olika hushållsredskap och att på egen hand göra i ordning ett mellanmål eller matsäck till en utfärd. Lekköksundervisning bör bedrivas, och för detta ändamål bör skolköket

få utnyttjas vid några tillfällen, om inte särskild utrustning för lågstadiet kan anskaffas.

På *mellanstadiet* bör slöjden, i motsats till vad nu är fallet, bli obligatorisk för såväl skoldistrikt som elever och ligga inom timplanen. Genom detta förslag ansluter sig skolkommissionen till skolutredningens yrkande i samma riktning.

I klasserna 4—6 i den nuvarande folkskolan koncentrerar sig pojkarna på träslöjd, med inslag av papp- och ev. metallslöjd, och flickorna på syslöjd. Bestämda skrankor mellan könen i fråga om slöjdarterna bör emellertid undvikas. Blir det i praktiken ändå en uppdelning, bör pojkar och flickor under viss tid obligatoriskt göra ett byte och pröva på varandras arbete. En slöjdart som är värd att införas på flera håll även på mellanstadiet är lerslöjden.

Slöjden på mellanstadiet skall vara ett medel i den allmänna uppfostrans tjänst. Däremot bör förberedande yrkesutbildning ej ges här utan först på högstadiet. Redan på mellanstadiet bör emellertid slöjden innehålla sådana praktiskt nyttiga inslag som klädvård (vid syslöjd) och enkla reparationer (vid träslöjd).

Undervisningen i trädgårdsskötsel bör, där så är möjligt, påbörjas på mellanstadiet. Elevernas intresse kan stimuleras genom olika åtgärder, t. ex. genom att de självständigt får ansvara för var sin del av en skolträdgård eller genom att de uppmantras att göra små anläggningar vid sina hem, där de lokala förhållandena tillåter detta. Samverkan kan ske med ungdomsorganisationer och andra sammanslutningar på orten med intresse för trädgårdsodling.

Behovet av hemkunskap tillgodoses på mellanstadiet i någon mån av syslöjden. Dessutom bör emellertid anordnas fri-

villiga korta kurser utanför schemat, varvid skolans materiel kan utnyttjas.

Nionde klassen ger många elever en begynnande yrkesutbildning antingen genom att de väljer yrkeslinjen, 9 y, eller första gymnasieringen, 9 g. *Högstadiets* båda första klasser, 7 och 8, kan däremot behandlas gemensamt vid beskrivning av den praktiska undervisning som önskas.

Vissa praktiska kurser i klasserna 7 och 8 bör vara obligatoriska för både pojkar och flickor, för elever med praktisk och elever med teoretisk studiegång. Dessa allmänna kurser bör ge undervisning i hemkunskap och hemreparationer. Eleverna behöver lära sig att klara sig utan passning, att reda sig själva vid praktiska uppgifter. I kursen bör ingå elementär hushållskunskap med närings- och matlagningslära samt orientering om viktiga former av produktion i hemmet. Inköpskunskap och varukunskap måste ägnas stor uppmärksamhet. Lärjungarna bör få öva sig att i olika situationer göra en lämplig avvägning mellan inköp av färdiga produkter och tillverkning i hemmet. Vidare bör meddelas enkla grunder i hemvård och bostadskunskap. Hemreparationer bör vara ett viktigt moment. Eleverna bör lära sig att göra enkla reparationer av möbler, husgeråd, kläder och böcker och att göra sådana mindre målnings- och snickeriarbeten, som ofta förekommer i ett hem, sätta i lås och elektriska proppar m. m.

De lärjungar, som inte ägnar sig åt tillvalsämnen tyska eller svensk övningskurs i sjunde och åttonde klasserna, får tid till ytterligare praktiskt arbete, och detta gäller i ännu högre grad dem, som inte heller läser engelska i åttonde klassen.

Flera olika slag av tillvalskurser i praktiska ämnen bör stå eleverna till buds i sjunde och åttonde klasserna: till-

läggskurs i hemkunskap, elementär kurs och tilläggskurs i yrkesorientering, tilläggskurser i slöjd (syslöjd med klädvård, träslöjd, metallslöjd eller verkstadsarbete), kurs i maskinskrivning och, överallt där de lokala förhållandena tillåter, sådana kurser i praktiska ämnen, som nu förekommer på motsvarande stadium i praktiska mellanskolor, t. ex. mekanik med hållfasthetslära, teknisk varukännedom, maskin- och byggnadslära. Lärjungar, som är intresserade för t. ex. metallslöjd, maskinskrivning eller husligt arbete men inte får plats med ämnena på sitt schema, bör ha möjligheter att utnyttja skolans materiel till sådan verksamhet på fritid. Beträffande fördelningen av de olika slagen av verksamhet på klasserna 7 och 8 hänvisas till kap. 5. Två slag av tillvalskurser skall här bli föremål för en något mer ingående behandling: tilläggskursen i hemkunskap och kurserna i praktisk yrkesorientering.

Såsom tidigare nämnts, föreslår kommissionen, att en elementär kurs i hemkunskap blir obligatorisk för alla elever. Tilläggskursen i samma ämne kommer sannolikt att väljas främst av flickor, men pojkar bör vara lika välkomna till den. Fördjupning bör ske i bland annat hushållskunskap, dit även fortsatt undervisning i trädgårdsskötsel kan knytas, inköpskunskap och varukunskap, bostadskunskap med hemvårdslära samt barnavård. Undervisningen bör utgå från förhållandena i hem med barn, där många svåra organisatoriska problem uppstår och där en koncentration på rent hushållsarbete inte är möjlig. Ett av hemkunskapens viktigaste mål måste vara att vänja lärjungarna vid planläggning och samordning av hemsysslor. Till en starkare specialisering på olika verksamhetsgrenar räcker inte tiden. Tillräcklig uppmärksamhet måste emellertid ägnas åt matlagningslära och åt olika slag av

produktion i hemmet. Ett viktigt moment, som bör ägnas större uppmärksamhet än som hittills varit möjligt i våra skolor, är inköpskunskapen. För att denna del av undervisningen skall komma till sin rätt, fordras att anvisningar och arbetsmaterial utarbetas och att fortbildningskurser anordnas för lärarna. Klädvård, som på mellanstadiet ingått i syslöjden, måste uppmärksammas även på högstadiet. Ekonomiska frågor behandlas främst i ämnet samhällskunskap, men de beröres också vid undervisningen i hemkunskap och slöjd. En planmässig samordning mellan de ekonomiska kursmomenten är nödvändig. Inom barnavårdsundervisningen torde det vara nödvändigt att ge de teoretiska delarna den dominerande platsen, med observation av barn och undervisning om dagsschema, faromoment m. m. Undervisningen på detta stadium bör väcka förståelse för att vården av barn kräver faktiska kunskaper, som det är angeläget för alla, som skall ha ansvar för barn, att skaffa sig. Elever, som i hemmet har ansvar för yngre syskon och som i skolan intresserat sig särskilt för barnavårdskursen, bör uppmuntras att berätta för kamraterna om sina iakttagelser.

Ett viktigt tillvalsämne i åttonde klassen utgör den s. k. praktiska yrkesorienteringen. Kurserna skall ge lärjungarna kortare praktisk erfarenhet av några yrken, som de är intresserade av. Att blott göra studiebesök på arbetsplatser är snarast en form av teoretisk yrkesorientering. Sådant kan vara värdefullt men är i de flesta fall inte nog. Den praktiska yrkesorienteringens mål är att ge eleverna även manuell övning, förtrogenhet med yrkets verktyg och helst med själva arbetsmiljön. Vidare skall den ge eleven möjlighet att bedöma sina egna anlag, den skall ge praktiska kunskaper som är nyttiga även för den, som inte väljer

yrket i fråga, och den skall ge en kunskap om olika yrken, som är ett värdefullt inslag i allmänbildningen.

För några yrken kan skolan själv tillhandahålla material och verktyg, som ger en verklighetstrogen övning; en skicklig yrkesman kan då anlitas som handledare. Ett deltagande i verksamheten på själva arbetsplatsen är dock den avgjort bästa och i många fall enda lösningen. Skolan måste därför samarbeta med näringsidkare och yrkesutövare. Urvalet av yrken måste göras av de lokala skolmyndigheterna. Olika grenar inom näringslivet måste vara företrädda, t. ex. jordbruk, skogshushållning, handel, hantverk, industri. Det torde inte välla alltför stora svårigheter att träffa avtal om kortare praktikarbete hos hantverksmästare, organisationer och allmänna institutioner. Även framsynta ledare för industriföretag torde inse, att det ligger i företagets eget intresse, att ungdomarna före sitt val av yrkespraktik får pröva sin förmåga för att lättare kunna bedöma, på vilket område de kan göra de bästa insatserna. Man bör lokalt alltid undersöka möjligheterna att koncentrera yrkespraktiken till vissa perioder eller till bestämda veckodagar. De svårigheter, som härvid kan uppstå, sammanhänger främst med organisationen av tjänstgöringen för lärarna i de teoretiska ämnena.

Samordning kan i viss utsträckning ske av det organisationsarbete som behövs för den praktiska yrkesorienteringen i klass 8 och det som kräves för yrkesutbildningen i klass 9 y. Anordningen av denna yrkesutbildning beskrives i kap. 6.

Jämsides med den praktiska yrkesorienteringen bör teoretisk yrkesorientering ges som ett moment inom samhällskunskapen. Studiebesök samt orienterande anföranden av yrkesmän bör här spela stor roll. Upplysningar skall meddelas

om möjligheter till yrkesutbildning, om yrkesvägledningens organ, tillvägagångssätt då man söker plats, regler vid arbetsanställning, arbetsbetyg, arbetsmarknadens organisation och problem m. m. (jfr kap. 6, sid. 247 ff!).

Lärjungar, som i klass 9 inte väljer övervägande teoretiska ämnen och som inte heller kunnat besluta sig för utbildning med inriktning mot något bestämt yrke, bör i denna klass kunna erhålla fortsatt praktisk yrkesorientering och undervisning i slöjd eller hemkunskap.

Såsom fallet varit i flera andra ämnen, finns det inom de praktiska ämnena två pedagogiska tendenser som på skolans samtliga stadier förtjänar att uppmuntras; en förbättrad anpassning efter vad det praktiska livet verkligen kräver samt ökad hänsyn till elevernas arbetsglädje och intresse.

Anpassning efter modern teknik är av stor betydelse. Arbetet i skolan skall inte bara uppöva elevernas allmänna händighet, det skall också lära dem att utnyttja rationella arbetsmetoder samt att bedöma, använda och vårda verktyg och maskinella hjälpmedel. En god övning att organisera arbetet är vidare av största betydelse.

Själva verksamhetsglädjen måste betraktas som ett viktigt mål för de praktiska ämnena. Barnen får utlopp för sin verksamhetslust, och de får se påtagliga arbetsresultat, som sporrar och väcker arbetsglädje. Det praktiska arbetet bör särskilt på lägre stadier få formen av en fritt skapande verksamhet, där barnen kan ge personliga uttryck för sin fantasi och sina känslor. Den tekniska handledning, som eleverna behöver, får ges successivt och till en början mycket försiktigt. Intresset kan dödas av för många anvisningar och av för tidiga krav på att allt skall göras perfekt. Så långt som möjligt bör arbetet utformas med

hänsyn till elevernas egna förslag. I slöjden bör de exempel på modeller som finns byggas ut med flera parallella förslag, som ökar valmöjligheterna. Friheten att arbeta med uppgifter vid sidan av givna serier måste dessutom understrykas. Har eleverna tillgång till ett omväxlande material, som de kan utgå från, ökar deras intresse, och de får en övning att välja, som kan leda till utveckling av deras smak.

10. Estetiska ämnen.

De estetiska ämnena är vid en riktig uppläggning av stort värde såväl för den omedelbara aktivitetsglädjen som för den långsiktiga personlighetsutvecklingen. Kommissionen ställer sig därför mycket tveksam till ett förslag från skolutredningens majoritet att låta den nödvärna minskningen av tiden i realskolan drabba de estetiska ämnena. Det förslag om några veckotimmar för fritt valt arbete i sjunde och åttonde klassen, som kommissionen framfört, har som ett av sina huvudsyften att ge de konstnärligt intresserade eleverna möjlighet att fördjupa sig på områden, som särskilt lockar dem. Även i nionde klassen (utom klass 9 g) kan enligt kommissionens mening tid beredas för intresserade elever att syssla med konstnärliga ämnen under flera lektioner än de ordinarie. Det måste vidare understrykas, att sång och teckning inte är verksamheter, som bör begränsas till bestämda lektioner. De bör förekomma som viktiga inslag i det dagliga skolarbetet. En nära samverkan mellan estetiska ämnen och skolans övriga verksamhet måste åstadkommas.

Skolkommissionen ser ingen anledning, varför den traditionella klyftan mellan övningsämnen och läsämnen skulle bibehållas. Det oegentliga i det nuvarande systemet framträder tydligt, om man

jämför litteraturundervisningen, som erhållit en aktad ställning som del av modersmålsämnet, med undervisningen i två andra viktiga grenar av konstlivet: musiken och den bildande konsten. Dessa senare spelar en så betydande roll i kulturutveckling och aktuellt kulturliv, att de ämnen, som behandlar dem, inte bör kvarstå i en andrarangsställning. Liksom ämnet svenska bör musik och teckning delvis ägnas åt orientering om estetiska kulturskatter; tid bör anslås åt att se på konst och lyssna till musik. Lärjungarnas egen aktiva verksamhet kräver dock fortfarande stort utrymme i ämnena musik och teckning, men en utveckling mot ökad elevaktivitet bör enligt kommissionens mening äga rum inom alla ämnen, och aktiviteten kan ej utgöra grund för ämnesgruppering. Det kan sägas, att färdigheten i musik och teckning beror inte blott på övning utan i stor utsträckning även på medfödd begåvning. Så är emellertid fallet även med många andra färdigheter, t. ex. den matematiska. Det bör också framhållas, att man numera vet, att de flesta barn, som får börja nog tidigt, har glädje av att musicera eller utföra annat konstnärligt arbete. Viktigt är emellertid, att man inte ställer sådana krav, att inte alla kan vara med.

Den jämställdhet med andra ämnen, som kommissionen vill föreslå, bör inte medföra, att underbetyg i musik och teckning får framkalla kvarsittning. Kommissionen önskar tvärtom, såsom framhållits tidigare i detta kapitel, kraftigt reducera orsakerna till kvarsittning. Däremot bör det i olika sammanhang räknas en lärjunge till godo, att han uppnått överbetyg i estetiska ämnen. Dylika överbetyg bör betraktas på samma sätt som överbetyg i andra ämnen.

I andra kapitlet av betänkandet behandlar kommissionen målsättningen för

de estetiska ämnena. De önskvärda utvecklingstendenserna inom ämnena i fråga överensstämmer till stor del med de tendenser, som framhållits vid diskussionen av de praktiska ämnena.

I de ämnen, som avser att ge estetisk fostran, bör man lägga vikt vid att barnen får tillfälle till aktivitetsglädje och fritt skapande verksamhet. Eleverna bör fritt få ge uttryck för sina känslor, ge utlopp för sina egna idéer. Ämnenas teknik bör inte meddelas för tidigt och tvångsvis, utan man bör om möjligt dröja tills barnen själva inser behovet av det mer tekniska kunnandet. Annars förkvävs lätt verksamhetsglädjen.

Barnens aktivitet bör inte inskränkas till någon enstaka uttrycksform inom varje estetiskt ämne, t. ex. endast sång eller endast avbildning på begränsat format. De bör få pröva olika möjligheter. Inom musikämnet kan barnen utföra rörelser till musik, improvisera rytmer och små melodier och musicera med enkla instrument. Inom teckningen bör de få utnyttja olika format och olika slags material och teknik. Tillräckliga anslag för inköp av musikinstrument och material för teckningen kan i hög grad öka utbytet av undervisningen.

På högstadiet har de estetiska ämnena den viktiga uppgiften att vänja eleverna vid sysselsättningar, som efter skolan kan bli värdefulla fritidsintressen och i några fall yrkesintressen. På detta stadium har också förmågan att tillägna sig teknik ökat, liksom förmågan av långvarig övning för att nå ett framtidsmål. Eleverna bör härvid få stor frihet i valet av verksamhet.

Lärjungarna bör inte blott ägna sig åt eget utövande av sång och musik samt teckning. De måste få rikliga tillfällen att lyssna till musik och se konst. Skolan bör låta dem lyssna till högklassiga mu-

sikprestationer: skolkonserter, radio eller grammofon. Ett gott hjälpmedel för elevernas studium av bildande konst är de mellan skolorna ambuleringande konstutställningar, som förekommit på några håll. I kapitlet om skolbyggnadsfrågor återkommer kommissionen till frågan om konstverk i skolans lokaler.

Ett intresse för det estetiskt värdefulla kan vanligen inte framkallas genom kritik av elevernas egna prestationer, inte heller genom kategoriskt dekreterande av vad som är vackert och vad som är fult. Läraren kan diskussionsvis försöka göra eleverna uppmärksamma på de allmänna kriterier på konstverk, man brukar räkna med i fråga om litteratur, musik och bildande konst. Viktigast är dock att man ger eleverna goda möjligheter till kontakt med konst av alla slag. Sedan blir det i stor utsträckning en fråga om mognad och erfarenhet, hur elevernas eget sinne för konstnärliga värden skall utvecklas.

Man bör tillåta, att eleverna vid undervisningen i konst-, musik- och litteraturhistoria individuellt specialiserar sig på olika författare och konstnärer, olika riktningar eller olika typer av konstverk. Huvudsaken är, att de får någon utgångspunkt, som senare kan leda till bredare intressen. I åldrar, som motsvarar enhetskolans högstadium, förekommer det stundom, att cirklar bildas kring konstnärliga intressen och att elever håller anföranden om konstnärer som intresserar dem.

Det bör framhållas, att skolan inte heller får försumma sådana konstarter, som hittills icke upptagits som väsentliga moment i något skolämne men som ändå är av intresse. Sålunda bör t. ex. filmkonsten och scenkonsten beröras vid undervisningen i svenska, teckning och musik. Eleverna bör också i någon form

kunna få kontakt med bildframställning i vid bemärkelse, innefattande fotografiering, grafiska reproduktionsmetoder m. m.

11. Fysisk fostran.

Lärjungarnas fysiska fostran kan rätt bedriven bli av stor betydelse inte blott för den kroppsliga utvecklingen utan också för karaktärsdanningen. Om gruppverksamhet och lagspel får utgöra ett viktigt inslag, får eleverna övning i att samverka och taga hänsyn till varandra. Vid grupplekarna övas förmågan att inordna sig under gemensamma regler och att vinnlägga sig om fair play. Självbehärskning och samarbetsförmåga sätts på prov. Lättare än intellektuellt arbete kan vanligen fysiska prestationer mätas med ledning av påtagliga resultat, som eleverna själva kan bedöma. Det ligger därför nära till hands, att lärjungarna just på detta område först förvärvar vanan att försöka överträffa sina egna tidigare resultat, att tävla med sig själva. Samma inställning, överförd till andra områden, kan bli till stort gagn för elevernas arbete.

En angelägen reform, som skulle få betydelse även för den allmänna inriktningen av skolans fysiska fostran, är att gymnastikavdelningarnas storlek reduceras. Den personliga handledningen skulle härigenom i ökad grad komma till sin rätt. Trots de nuvarande yttre svårigheterna pågår emellertid redan en löftesrik utveckling, som är värd all uppmuntran. De mer exercismässiga formerna får vika och lämna plats för en omväxlande verksamhet, där arbete i grupper och individuellt samt fria rörelser och rytmisk gymnastik intar en viktig plats.

Ett viktigt mål för skolans fysiska fostran är att hos eleverna väcka och uppmuntra ett levande intresse för

kroppsövningar, vilket bevaras även efter skolgångens slut. Den fysiska fostran bör ske under sådana former, att lärjungarna i gemen får lust att fortsätta med samma sysselsättningar som ett fritidsnöje. Fritufts- och idrottsverksamhet, som eleverna själva organiserar, förtjänar givetvis skolans stöd.

Stor betydelse måste man tillmäta skolans uppgift att lära eleverna praktiskt viktiga färdigheter, såsom förmåga att reda sig ensam i naturen i svåra situationer, t. ex. vid köld, storm, mörker, vilsegång. Såsom nu sker på många håll, bör skolan ägna uppmärksamhet åt färdigheter som skidlöpning och framför allt simning. Viktigt är också att barnen får kännedom om de olika hygieniska regler, som de bör följa i samband med idrott och friluftsliv, t. ex. att duscha, undvika långvarig avkyllning och dylikt.

Lärjungarna bör vänja sig vid att bedöma och på rätt sätt utnyttja kroppskrafterna vid praktiska arbetsuppgifter och i andra situationer. De kommer då att vinna bättre självförtroende till följd av sin säkrare behärskning av kroppen. Likaså bör de få anvisningar om god energiekonomi vid gång, kroppsligt arbete m. m. Hållningens betydelse för hälsan och välbefinnandet bör klargöras. Ett ännu mer ökat intresse för rytmisk gymnastik, fria rörelser till musik samt övningar i danser och sånglekar kan spela en roll för utvecklingen av god hållning och säker behärskning av kroppen.

Under skoltiden bör lärjungarna tillägna sig vanan att förståndigt avväga ansträngning och avkoppling, arbete och vila, stillasittande och kroppsörelser, under dygnet, veckan och året. Läraren bör observera tecken på trötthet och överansträngning hos eleverna och vid behov i samråd med skolläkare söka råda bot på missförhållanden. Där ämneslärar-

system förekommer, måste ett nära samarbete äga rum mellan läraren i fysisk fostran och läraren i hälsolära.

Eftersom det inte är möjligt att ägna en lektion varje arbetsdag åt gymnastikämnet, bör det undersökas, om kroppsövningar oftare än nu kan förekomma en kortare stund under mindre anspråksfulla former. Det kan också erinras om att någon av veckotimmarna för fritt valt arbete kan utnyttjas till frivillig gymnastik av därför intresserade elever. Emellertid bör kroppsövningarna inte drivas så hårt, att de blir till förfång för det övriga skolarbetet. Psykologiska undersökningar har visat, att gymnastik-

lektionerna hör till de lektioner, som även rent psykiskt vållar påtaglig trötthet.

Anpassningen av den fysiska fostran efter barnens mognadsgång bereder stora svårigheter, så länge vi ännu inte har objektiva undersökningar att stödja oss på. Detaljerade anvisningar om den metodiskt lämpliga gången har ännu icke någon fast grund att bygga på. Intressanta resultat, som framkommit vid svenska undersökningar av motoriken hos barn i förskoleåldern, tyder emellertid på att den psykologiska vetenskapen även i fråga om den fysiska fostran kan komma att ge oss god hjälp.

FEMTE KAPITLET

ENHETSSKOLANS STRUKTUR

1. Förskoleproblem.

Hittills har i vårt land den gemensamma fostran och tillsyn av barn under skolåldern, som i olika former tillhandahållits av samhället, icke satts i organisatoriskt sammanhang med skolväsendet. Daghem och lekskolor har knappast ens betraktats ur synpunkten av deras sammanhang med skolan, detta till skillnad från vad fallet är i många andra länder, där motsvarigheten till dessa institutioner i stället som förstadier knutits till skolväsendet (t. ex. Frankrike, Belgien, franska Schweiz, U.S.A. och England).

1940 års skolutredning har i detta hänseende icke föreslagit någon definitiv ändring. Däremot har man uppmärksammat behovet av att vid uppgörandet av framtidsprogram för skolan ta större hänsyn till den s. k. förskoleåldern »ej blott ur social utan även och ej mindre ur pedagogisk synpunkt». Skolutredningen har härvid närmast haft i sikte barn från mindre gynnsam hemmiljö. Skolutredningen har under sitt fortsatta arbete avstått från att fullfölja utredningsplanen angående förskoleåldern, då en särskild kommitté (1946 års kommitté för den halvöppna barnavården) är sýselsatt med en mer genomgripande utredning av ämnet.

Enligt vad skolkommissionen inhämtat torde ett betänkande med förslag från denna kommitté vara att vänta inom kort. Visst samråd har under utredningsarbetets gång kunnat äga rum mellan kommittén och skolkommissionen.

Av förskoleåldern har utvecklingspsykologin numera givit en kartläggning, som direkt påvisar dess grundläggande betydelse för allt vad uppföstran heter. Enighet börjar även alltmer råda om att såväl barnens intellektuella utveckling som deras fostran till goda rutinvanor i vardagslivet, deras normalt friska känslöinställningar och deras sociala mognad till fritt och vänligt samarbete mycket fördelaktigt kan påverkas under dessa mottagliga år och att rentav en försummelse härvidlag kan få bestående konsekvenser i vissa hänseenden. Förskolepedagogiken börjar även nå den stadga, att man med fog kan vänta att uppläggningsen och resultaten av en fostran i förskolorna blir lika fria från tillfälligheter och nyckfulla utväxter som det egentliga skolstadiet, något som naturligtvis är en förutsättning för att man skall kunna betrakta stadierna som kontinuerliga.

För framtiden måste det komma att visa sig vara än önskvärdare än hittills,

att familjemiljön kompletteras med en viss kamratfostran redan under de år närmast före skolålderns inträde, då barnen socialt är mogna därför och mottagliga för mångsidiga impulser. Jämte de daghem, som torde komma att upprätthållas icke minst för den sociala omvårdnadens skull, får de institutioner, som endast några timmar per dag eller vecka tar emot barn för pedagogisk handledning, allt större betydelse. Skolutredningen har förordat dem i termer, som kanske rentav väl mycket understryker det skolmässiga i deras uppläggning; utredningen framställer krav på »att skolorganisationen i vidgad utsträckning fullständigas med lekskolor och liknande anstalter, där barn i förskoleåldern under lek och andra sysselsättningar kunna få planmässiga övningar syftande till att bortarbota hämningar av olika slag, skärpa deras iakttagelseförmåga, vidga deras föreställningskrets, rikta deras ordförråd, utveckla deras omdömesförmåga och socialt infoga dem i samhällsgemenskapen». (SOU 1947:11 s. 23.)

För skolans vidkommande synes två synpunkter på förskoleinstitutionernas arbete böra särskilt beaktas. Av mest näraliggande praktiska betydelse blir dessa institutioner i samband med skolmognadsavgörandet. Dels kan man tänka sig, att de särskilda skolmognadsproven, särskilt sedan förskolorna nått större utbredning, på ett värdefullt sätt kompletteras med förskolelärarinnornas erfarenheter av barnen. Dels kan icke-skolmogna barn hänvisas att tillbringa något väntear i en förskoleinstitution. Härvid kan vissa instruktioner utfärdas om en sådan stödpedagogik, att bättre mognad för läs- och räknefärdigheter uppnås, och vidare finns vissa möjligheter till ledning, så att en bristande skolmognad på känslolivets område kan motverkas. Först när förskoleinstitutionerna blir mer allmänt till-

gängliga kan i själva verket den fullt individuella hänsynen tas till barns mognad för det egentliga skolarbetet, något som tidigare framhållits som väsentligt (sid. 142).

Därnäst kan emellertid uppmärksammas, att många av de fostringsuppgifter och mycket av det stoff, som nu måste räknas såsom tillhörande småskolan, med större utvecklingspsykologisk rätt torde böra komma på förskolestadiet. Just därför att en särskild förskola ej finns, måste småskolan t. ex. arbeta med en del hembygdsorientering, med vissa elementära talförhållanden, med viss orientering om tid och almanack m. m., med elementär renlighets- och artighetsfostran och dylikt, som rätteligen skulle höra förskolestadiet till. Problemet är ej betydelselöst; allt i förhållande till utvecklingen felpacerat stoff tenderar att skapa negativa inställningar hos barnet; mycket i småskolan blir »för lätt», »för enkelt», just därför att det för de mer utvecklade barnen tas upp för sent. Funnes förskolor mer allmänt tillgängliga skulle man alltså kunna föreslå mer rationell placering av stoffet och på det hela taget lägga upp en mer kontinuerlig lärogång.

I fråga om de praktiska reformer på detta fält, som närmast måste anses stå på dagordningen, har kommittén för den halvöppna barnavården under överläggningar med skolkommissionen framhållit bland annat följande synpunkter.

Barnstugorna — under vilket begrepp kommittén innefattar såväl de socialt motiverade daghemmen som de pedagogiskt betingade halvdagsinstitutionerna, förskolorna — bör bli föremål för en omfattande utbyggnad i landets olika delar. Huvudvikten kommer av naturliga skäl till en början att läggas på en utbyggnad av dessa institutioner i städerna, men avsikten är att även landsbygdens

barn successivt skall få komma i åtnjutande av viss fostran i förskolorna, måhända dock ofta för kortare delar av året eller blott några dagar av veckan. Tyngdpunkten vid utbyggnaden skall ligga på förskolorna, d. v. s. vad som hittills kallats barnträdgårdar och lekskolor, och avsikten är att sådana skall inrättas i sådan omfattning, att de kan stå till förfogande för praktiskt taget alla barn, vilkas föräldrar önskar få använda sig av dem. Utbyggnaden underlättas genom statsbidrag såväl till anläggning som till drift. Då man i framtiden knappast kan räkna med att enskilt intresse skall vara tillräckligt för att driva dessa olika institutioner, föreslås, att de successivt blir föremål för kommunalisering.

På landsbygden bör jordbruksdaghem under de mest brådskande arbetsperioderna ta hand om barnen, medan behovet av förskolefostran tillgodoses genom förskolor i tätbebyggda delar och ett system med ambulering förskolor i glesare bebyggda trakter. Barnstugorna får en principiellt frivillig karaktär och blir inte obligatoriska för vare sig barnen eller kommunen. Övergången till egentligt skolarbete underlättas emellertid betydligt för de barn, som begagnar sig av förskolorna. Ehuru förskolan betraktas som en till skolväsendet i övrigt organiskt anknuten del, som sorterar under den gemensamma skolstyrelsen, bör förskolorna i fråga om lokaler om möjligt hållas skilda från det egentliga skol-

väsendet. I städerna bör sålunda institutionerna helst ligga för sig själva — på landsbygden däremot tänker man sig närmast, att ambulering förskolor skall kunna utnyttja skollokaler.

Kommittén räknar med en tioårsperiod, innan en större del av barnen i förskoleåldern kan komma i åtnjutande av fostran inom förskolans ram. Jämsides med förverkligandet av denna generalplan för utbyggnaden sker en reformering av lärarinnornas utbildning. De nuvarande sex seminarierna förstatligas, varjämte två nya seminarier inrättas.

Skolkommissionen anser för sin del, att ett utbyggande av förskoleinstitutionerna ligger i linje med kommissionens planläggning för skolväsendet. Som kommittén framhållit, måste förskolefostran vara frivillig och utbyggandet av naturliga skäl främst gälla tät befolkade distrikt. För att förebygga alla missförstånd vill kommissionen understryka, att de som arbetar för förskolefostran betraktar den som en komplettering av hemfostran, inte som en ersättning för denna. Det måste betraktas som en tillgång, att hemfostran i vårt land spelar en betydande roll.

Ett närmare pedagogiskt samarbete mellan förskola och de egentliga skolstadierna måste uppmuntras. Att skollokaler på landsbygden upplåtes för förskola på vissa tider, kan enbart vara till fördel för ett dylikt samarbete, i den mån sådan upplåtelse i övrigt är praktiskt lämplig.

II. Skolmognad och intagning.

I § 35 mom. 1 av folkskolestadgan föreskrives, att barns skolålder inträder det kalenderår, under vilket barnet fyller sju år. Någon önskan om ändring av denna bestämmelse som huvudregel för

barns intagning i skolan har inte framförts. I allmänna delen av sitt folkskolebetänkande (SOU 1946:11), s. 31, framhåller 1940 års skolutredning, att för det övervägande antalet svenska barn sjuårs-

åldern torde vara den lämpligaste tiden för skolgångens början. I underdånig skrivelse av den 3 juli 1946 har skolkommissionen anslutit sig härtill.

Bilaga 2 till skolutredningens betänkanden, »Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m. m.» (SOU 1943:19), innehåller utlåtanden av professorerna Anderberg, Elmgren, Katz och Landquist, vari dessa experter uttalat sig om problemen rörande tidpunkten för barns intagning i skolan. Skolutredningen sammanfattar deras uttalanden härom i sitt ovannämnda folkskolebetänkande (s. 29 f) på följande sätt:

Av vad de psykologiska experter anført, vilkas mening skolutredningen inhämtat, har framgått, att sjuårsåldern i allmänhet anses såsom den lämpligaste tiden för skolgångens början. Det framhålles dock, att härmed icke avses den kronologiska åldern utan en utvecklingsålder av sju år. I regel sammanfaller utvecklingsåldern med levnadsåldern, men avsevärda förskjutningar kunna förekomma såväl uppåt som nedåt. Någon generell sänkning av skolpliktsåldern från sju till sex år förordas icke av de sakkunniga, men det framhålles, att större hänsyn bör tagas till den individuella utvecklingen. Sålunda borde i kroppsligt och intellektuellt hänseende väl utvecklade barn få börja skolan redan vid en levnadsålder av sex år, liksom sent utvecklade borde erhålla uppskov med skolgången något år eller beredas särskild efter deras möjligheter avpassad undervisning. Bealut om intagning i skolan av underåriga barn anses helst böra föregås av *noggrann prövning* såväl av barnets fysiska tillstånd och utvecklingsgrad som av dess psykiska utvecklingsålder. Den förra undersökningen borde utföras av läkare, den senare av en psykologiskt sakkunnig person.

I folkskolestadgan § 35 mom. 2 fanns tidigare den bestämmelsen, att skoldistriktet kunde besluta, att barns skolgång finge begynna under det läsår i stället för det kalenderår, under vilket barnet fyller sju år, ävensom att tiden, då skolgång skall begynna, finge upp-

skjutas till det kalenderår, under vilket barnet fyller åtta år, det sistnämnda dock endast med föräldrarnas vilja. Skolutredningen finner en uppmjukning av dessa bestämmelser erforderlig och föreslår i sitt nämnda betänkande (s. 31). »att en bestämmelse meddelas av innebörd, att barn, som fyllt sex år före början av skolans redovisningsår och som ger grundad anledning antaga, att det är skolmoget, skall äga rätt att få börja skolan, och att åt denna bestämmelse gives generell giltighet». I skolkommisionens ovannämnda skrivelse framhölls, »att rättigheten för vissa barn att börja skolan tidigare eller senare bör gälla inom alla skoldistrikt och ej som nu beroende av varierande bestämmelser i olika skoldistrikts reglementen». Kommissionen ansåg emellertid, att undre åldersgränsen för intagning kunde sättas något lägre än vad skolutredningen föreslagit och att första stycket av mom. 2 borde få följande lydelse: »Ett barns skolgång får begynna det kalenderår, under vilket barnet fyller sex år, om föräldrar eller målsman så önska och om barnet enligt läkarundersökning och skolmognadsprövning befinnes vara väl skolmoget: under inga omständigheter må ifrågavarande barn intagas i skolan utan sådan undersökning och prövning.»

I kungl. kungörelse den 8 november 1946 (SFS 1946:735) har beträtt en medelväg mellan skolutredningens och skolkommisionens förslag. Folkskolestadgans § 35 mom. 2 första stycket har nu följande lydelse: »Barns skolgång må börja det kalenderår, under vilket barnet före den 1 juli fyller sex år, om dess föräldrar eller målsman så önska samt barnet enligt läkarundersökning och prövning befinnes vara väl skolmoget. Efter framställning av skolrådet må dock vederbörande statens folkskoleinspektör för visst fall kunna medgiva, att skol-

gången under nyss angivna förutsättningar må börja det kalenderår, under vilket barnet efter den 1 juli fyller sex år.» Den reella skillnaden mellan kommissionens förslag och kungl. kungörelsen är tydligen inte stor, då folkskoleinspektören måste grunda sitt omdöme om barnets skolmognad på läkarundersökningens och prövningens resultat.

Kommissionen har betonat vikten av att barn, som ej uppnått skolmognad, ej heller intages i skolan. Detta gäller givetvis inte bara för underåriga barn. Spridningen omkring den genomsnittliga utvecklingen är så betydande, att även många normalåriga barn inte uppnått skolmognad i sjuårsåldern. En för tidig intagning kan även för dem medföra allvarliga skadeverkningar. Även i denna fråga har skolutredningen och skolkommissionen principiellt samma uppfattning. Skolutredningen skriver (s. 31): »Om vid normal ålder intaget skolbarn skulle befinnas ännu icke vara skolmoget, bör vederbörande skolledare eller lärare för föräldrarna framhålla lämpligheten av att barnets skolgång uppskjutes ett år samt söka ordna det så, att barnet i stället blir intaget i förskola, om sådan skulle finnas. Uppskov med skolgång bör kunna beviljas högst till det kalenderår, under vilket barnet fyller åtta år. Det skulle vara av värde, om i städer och tätorter på försök kunde upprättas särskilda klasser för icke skolmogna sjuåringar, där dessa kunde beredas en efter deras utveckling avpassad undervisning.» Skolkommissionen har i sin skrivelse till konungen betonat samma sak. Numera har andra stycket i § 35 mom. 2 erhållit följande lydelse: »Skolgångens början må enligt skolrådets medgivande uppskjutas till det kalenderår, under vilket barnet fyller åtta år, om barnet, ehuru det uppnått den i mom. 1 bestämda skolåldern, ej är skolmoget. Om föräldrar

eller målsman så påfordra, äger barnet likväl begagna sig av undervisningen, dock vad beträffar skola, där stadgandet i § 40 mom. 1 andra stycket tillämpas, ej under det år, då intagning av nybörjare icke äger rum.»

Den differentiering av elevmaterialet, som med hjälp av skolmognadsprövning företages på nybörjarstadiet, har en viktig funktion inom skolsystemet. Man kan sammanfatta skolmognadsprövningens betydelse i fem punkter.

1. Prövningen skall avgöra, om barnet är skolmoget, alltså om det har förutsättningar att med framgång deltaga i arbetet i småskolans första klass.

2. Prövningen skall avgöra, i vilken årsklass barnet bör placeras vid intagningen. Folkskolestadgan § 41 mom. 1 fordrar nämligen, att ett barn hänvisas till den årsklass, »i vilken det kan draga största nytta av undervisningen».

3. Prövningen skall ge vägledning vid den individualisering av undervisningen som i småskolans första klass är speciellt nödvändig. Många allvarliga missgrepp i den första skolundervisningen begås genom att lärarinnan inte har tillräcklig kännedom om de enskilda barnens förkunskaper och övriga förutsättningar för olika delar av skolarbetet.

4. Prövningen ger åt dem, som i alla avseenden är tidigt skolmogna, möjlighet att börja ett år tidigare och därigenom också lämna den obligatoriska skolan ett år tidigare än som eljest skulle vara fallet.

5. Den tidiga differentieringen möjliggör, att eleverna i en klass blir mer homogena efter utvecklingsålder, varigenom undervisningen bättre kan avpassas efter deras verkliga nivå.

Kravet på skolmognadsprövning framspringer ur den respekt för barnet, vilken är bärande för den reform av skolan

som skolkommissionen eftersträvar. För individens lyckliga och harmoniska utveckling är den första skoltiden av avgörande betydelse. Det är av vikt, att lärjungens förhållande till den bildningsvärld, som skolan öppnar, från början blir positivt. Den första skoltiden bör vara en tid, då barnet får uppleva framgångens glädje i sin strävan att lära sig det som skolan bjuder. Barnet skall märka, att det lär sig något nytt, att det har förmåga att tillägna sig detta nya, och det skall känna den naturliga glädjen inför detta. Med all makt måste förhindras, att barnet ställs inför övermäktiga krav, som skapar olust för skolarbetet och ger upphov till mindervärdeskänslor och bristande tilltro till egen förmåga. Sannolikt är det första skolåret det viktigaste under hela skoltiden.

I sin ovannämnda skrivelse betonade skolkommissionen, att samtliga barn, som anmäls till inträde i skolan, bör undergå läkarundersökning och prövning av skolmognaden. Det framhölls vidare, att vissa vägledande anvisningar om skolmognadsprövningens innehåll och omfattning bör utsändas, dock inte i den formen att den fria försöksverksamheten på detta område hämmas. Det är givetvis av största vikt, att prövningen blir så omfattande och så omsorgsfull, att den kan vinna alla intresserade parter förtroende. Kommissionen anser, att metoden att låta hela prövningen bestå i ett kort individualtest eller i ett grupptest på en knapp timme icke är helt tillfredsställande. Bedömningen bör ske under förhållanden, som är vanliga skolförhållanden så lika som möjligt.

Säkrast skulle väl de anmälda barnen kunna bedömas, om de finge gå någon tid i den vanliga skolan. Så småningom skulle det då visa sig, om de var skolmogna och vilken undervisning de behövde. Det skulle emellertid säkerligen

ofta dröja ganska länge, innan lärarinnan bleve färdig med sitt omdöme om de barn hon mottagit, och såväl ur barnens som ur skoladministrationens synpunkt skulle en sådan metod vara omöjlig.

Om däremot ett särskilt »prövningsprogram» uppgörs för skolarbetet under den första tiden, behöver det ej dröja länge, innan lärarinnorna kan vara färdiga med sitt omdöme om barnen och deras grad av skolmognad. Erfarenheter har visat, att redan en så kort tid som en vecka då kan vara tillräcklig. Med tanke härpå föreslår kommissionen, att följande tillvägagångssätt prövas. Hela prövningen uppdelas i två avsnitt: läkarundersökning och ett kortare pedagogiskt prov utföres på våren eller i god tid före läsårets början, medan den återstående mera tidskrävande delen av prövningen förläggs till läsårets första vecka. Såväl de pedagogiska som de skoladministrativa olägenheterna syns genom denna metod bli väsentligt minskade i jämförelse med prövning genom vanlig skolgång. Skolledaren skulle med ledning av den förberedande prövningen på våren med viss sannolikhet kunna beräkna elevantalet, och många barn skulle besparas obehaget att bli »hemskickade» sedan skolan börjat. Det kan nämligen förmodas, att åtskilliga föräldrar ej önskar, att barnen skall genomgå »prövningsveckan,» om det förberedande provet på våren pekar i riktning mot att barnen inte är skolmogna. Detta torde särskilt gälla de underåriga. För de normalåriga måste ju alltid plats beredas i skolan, om föräldrarna påfordrar det.

Sannolikt kommer man emellertid i många skoldistrikt att önska, att hela skolmognadsprövningen blir avklarad på våren eller sommaren. Om prövningen därvid skall bli lika effektiv, som om den utfördes vid läsårets början, bör barnen under en veckas tid sättas i skola och

genomgå samma prövning som nyss skisserats. En sådan anordning har under de senaste fyra åren prövats vid Kalmar folkskolor och där utfallit till belåtenhet. Anordningen är förbunden med arvodeskostnader till de lärarinnor, som undervisar i »lekskolan». Statsbidrag för merkostnader vid denna anordning bör kunna erhållas. En tänkbar möjlighet är att använda en vecka mot slutet av vårterminen till prövningen och räkna denna vecka som ingående i nybörjarnas första läsår, vilket sedan kunde avkortas med en vecka. Extra arvodeskostnader skulle på detta sätt kunna inbesparas. I enlighet med ett förslag, framfört av skolöverstyrelsen, kan man också tänka sig den lösningen, att en lärarinna, som leder prövningen, får utnyttja ett par timmar per dag av sin tjänstgöringstid härtill, varvid barnen i hennes klass får lov efter frukostrasten. Om endast en lärarinna leder prövningen, torde det emellertid ofta bli svårt att då hinna med uppgiften på en vecka.

I fråga om prövningens beskaffenhet torde så småningom vissa vägledande anvisningar visa sig erforderliga. I det s. k. Kalmar-provet finns förslag till ett kort individuellt prov, som skulle kunna användas vid den kortare prövningen på våren, samt förslag till en veckas skolarbete, som skulle kunna användas under prövningsveckan vid höstterminens början, fast det närmast är avsett för prövningen i en »lekskola» under en vecka på våren. Det individuella provet tar inte längre tid än cirka 7 minuter och kan utföras i samband med läkarundersökningen. Om det blir den enda psykologiska prövningen före höstterminens början, bör det utvidgas. Man skulle också kunna utvidga prövningen på våren med ett grupptest av lämpligt slag, så som försökts i Uppsala och på några andra

platser. Sannolikt kommer många förslag till såväl korta individual- som grupptests att framkomma, och utvecklingen på detta område bör ej hejdas genom fastlåsande av prövningen till ett standardutförande. Detsamma gäller det arbetsprogram, som skall följas i »lekskolan» eller under läsårets första vecka. Programmet behöver ej vara detsamma på alla platser. Man har anledning vänta, att många intressanta pedagogiska försök på detta område kommer att göras. Prövningen måste dock alltid ske så, att barnen inte får den uppfattningen, att det ställes krav på dem, som de inte kan fylla. Erfarenheten har visat, att prövningen kan genomföras, utan att barnen oroas. Även de svagaste kan finna det hela roande och angenämt. Men missgrepp vid genomförandet är naturligtvis ej uteslutna. Fast skolmognadsprovet har karaktär av skolarbete, kan man inte påräkna, att en lärarinna utan handledning i provets genomförande skall kunna sköta det på lämpligt sätt. För skolmyndigheterna blir det en angelägen uppgift att tillse, att de småskollärarinnor, som skall ha hand om barnen under prövningsveckan, får ordentliga instruktioner i fråga om det arbetsprogram, som skall följas.

Den anmärkningen har framförts, att om skolmognadsprovet utföres i nära anslutning till det vanliga skolarbetet, skulle föräldrarna kunna få den uppfattningen, att vid intagningen barnens förkunskaper tillmättes stor betydelse, vilket skulle leda till att barnen under förskoletiden utsattes för olämplig undervisning i skolämnena. Särskilt skulle detta bli fallet med underåriga barn, som man vill ha intagna i skolan. Föräldrarna torde emellertid kunna upplysas om att en sådan behandling av barnet från deras sida i själva verket inte är ägnad att öka bar-

nets utsikter att vinna inträde, ty visserligen torde man under prövningsveckan önska taga reda på barnens förkunskaper, bland annat för att kunna riktigt bedöma deras prestationer i samband med undervisningen i skolan, men det betyder inte, att förkunskaperna får väga tungt vid avgörandet av skolmognaden. Om barnet genom för tidigt tvångssysslade med skolans ämnen fått en negativ inställning till dem före skolans början, har barnets skolmognad fördröjts och föräldrarna alltså åstadkommit motsatsen till vad de åsyftat. Vikten av föräldrapplysning och samverkan mellan hem och skola är här särskilt tydlig.

Det svåraste problemet för skolan och föräldrarna är behandlingen av de ej skolmogna normalåriga barnen. Det är nödvändigt, att särskild undervisning anordnas för dessa barn, genom förskoleklasser eller på annat sätt. På så många platser som möjligt bör förskoleklasser inrättas för dem. Undervisningen i dessa klasser bör läggas så, att barnen får den utvecklingshjälp de behöver och på lämpligt sätt förberedes för skolarbetet. I vilken utsträckning arbetet i dessa förskoleklasser skall inriktas mot skolämnena får bero av de enskilda barnens individuella behov.

Där särskilda förskoleklasser inte kan inrättas för de icke skolmogna normalåriga barnen, återstår följande möjligheter: barnen kan placeras i en allmän

förskoleavdelning tillsammans med andra och yngre barn, föräldrarna kan ensamma ansvara för barnets utveckling under ett år, en tredje möjlighet är slutligen att barnen intages i en vanlig första klass tillsammans med skolmogna barn. I allmänhet bereder det också föräldrarna stora svårigheter att ensamma ge barnen handledning. Åtskilliga föräldrar skulle emellertid ha möjligheter att ge barnen den behövliga utvecklingshjälp under ett år, om de av skolan finge anvisning på lämplig materiel, som barnen kunde syssla med för att snabbare nå tillräcklig mognad för skolarbete. Ibland är det emellertid lämpligast, att icke skolmogna barn, som inte har tillgång till förskoleklasser, får börja i en vanlig första klass tillsammans med de jämåriga mera mogna kamraterna.

I de fall då man i skolan tagit in barn, som ej är skolmogna, inträffar det emellertid lätt, att dessa barn ställs inför läs- och räkneuppgifter, som överstiger deras krafter. Det är av vikt, att så ej sker och att vid undervisningen all möjlig hänsyn toges till dessa barns relativt långsamma inläringstempo. De många timmar för undervisning i delad klass, som kommissionen föreslår, bör göra det möjligt för småskolans lärare att låta individualisering och handledning av eleverna gruppvis efter deras förutsättningar präglå lågstadiets undervisning i färdighetsämnena.

III. Ämnena på enhetsskolans olika stadier.

I följande översikt anges, vilka ämnen som enligt kommissionens mening bör förekomma på medborgarskolans tre stadier. Några tidigare avsnitt av betänkan- det har betydelse för en riktig uppfatt-

ning av översikten. Främst gäller detta de avsnitt, som behandlar ämnesvalet på högstadiet (kap. 3, sid. 65 ff), samverkan mellan skolans ämnen (kap. 4, sid. 131 ff) och förändringar i ämnenas inne-

håll (kap. 4, sid. 146 ff). Kommissionens förslag till indelning av enhetsskolan i stadier återfinnes i kap. 3, sid. 73 ff.

1. Lågstadiet (klass 1—3).

Enligt kommissionens förslag skall undervisning i följande ämnen förekomma på lågstadiet. En dominerande plats intar de två teoretiska färdighetsämnena räkning och svenska. Undervisningen i svenska innefattar flera viktiga huvudmoment: förberedande övningar, läsövningar, hör- och talövningar, samt skrivövningar av skilda slag, såsom fri skrivning, rättskrivning, välskrivning. Även orienteringsämnena blir två, nämligen kristendomskunskap samt det omfattande ämnet orientering, som övertar en stor del av innehållet från det nuvarande ämnet hembygdskunskap. Praktisk och estetisk sysselsättning får eleverna inom ämnena musik (sång) och arbetsövningar. Liksom skolutredningen för samman hembygdskunskap och arbetsövningar till ett ämne, vill kommissionen räkna samman orientering och arbetsövningar. Till arbetsövningarna räknas sådana skilda slag av praktisk och konstnärlig verksamhet som träslöjd, sylöjd, klippning, modellbyggande av enklaste slag, lerslöjd, enklaste övningar i husliga sysslor. Ämnet lek och gymnastik bör ha rika inslag av rytmik och kan därför anses ge både fysisk fostran och estetisk sysselsättning.

Den här givna uppdelningen på ämnen kan ge någon uppfattning om undervisningens innehåll. Enligt kommissionens mening bör emellertid undervisningen på lågstadiet i regel inte organiseras med uppdelning på skilda ämnen. I stället rekommenderas s. k. samlad undervisning, varvid undervisningsstoff från vad som brukar betraktas som skilda ämnesområden föres samman (jfr sid. 132). Till samlad undervisning kan man på låg-

stadiet förena ämnena svenska, kristendomskunskap, orientering med arbetsövningar samt musik. Mera fristående måste i viss utsträckning ämnena räkning samt lek och gymnastik behandlas, men så långt möjligt bör samordning åstadkommas även mellan dessa ämnen och den övriga verksamheten i skolan.

2. Mellanstadiet (klass 4—6).

På mellanstadiet bör en utveckling och differentiering ske i fråga om ämnet orientering och arbetsövningar. Inom orienteringen urskiljer man samhällskunskap, historia, geografi, naturkunnighet med hälsolära, och hit räknas även kristendomskunskap. Arbetsövningarna uppdelas på teckning, slöjd och trädgårdsskötsel. Från och med femte klassen tillkommer det nya ämnet engelska.

Ämnena på mellanstadiet blir enligt kommissionens förslag följande: de teoretiska färdighetsämnena matematik, svenska och engelska; orienteringsämnena kristendomskunskap, samhällskunskap, historia, geografi samt naturkunnighet med hälsolära; de praktisk-estetiska ämnena musik, teckning, slöjd, trädgårdsskötsel; för fysisk fostran ämnet lek och gymnastik. Flera olika arter av slöjd bör förekomma: träslöjd, sylöjd, lerslöjd, pappslöjd.

Kommissionen räknar med att undervisningen på mellanstadiet ledes av klasslärare i alla eller de flesta ämnena. De yttre förutsättningarna för ett genomförande av samlad undervisning föreligger sålunda även på detta stadium. Kommissionen vill också för sin del rekommendera, att läraren bedriver samlad undervisning i den utsträckning, han anser det möjligt. Ämnen, som därvid främst bör sammanhållas, är svenska, samtliga orienteringsämnena samt praktiska och estetiska ämnen. Även där samlad undervisning

inte förekommer, bör en god samordning av olika ämnen ske, speciellt mellan orienteringsämnen och svenska samt orienteringsämnen sinsemellan.

3. Högstadiet (klass 7—9).

Klass 7.

Med sjunde klassen skall undervisningen enligt kommissionens förslag övertagas av ämneslärare. Det är då av vikt, att klassföreståndaren får ett högt intal i sin klass och att även i övrigt ämneslärarna om möjligt undervisar i mer än ett ämne i varje klass. Ämneslärarsystemet hindrar en samlad undervisning i egentlig mening, där allt lärostoff behandlas som ett organiskt helt, men samverkan mellan ämnena i andra former måste äga rum.

I klass 7 skall praktiskt taget samma ämnen förekomma som i klass 6. Nyheter är dock, att naturkunnigheten delas upp på biologi och fysik—kemi, samt att det obligatoriska praktiska ämnet blir hemkunskap (med småreparationer). Endast i undantagsfall bör studiet av engelska få läggas ned. Teoretiska färdighetsämnen i klass 7 är matematik, svenska och engelska. Det bör anmärkas, att ämnet svenska på högstadiet i stor utsträckning även är ett orienteringsämne. Egentliga orienteringsämnen i klass 7 är en humanistisk ämnesgrupp med kristendomskunskap, historia, samhällskunskap och geografi, och en naturvetenskaplig grupp med biologi och fysik—kemi. En praktisk grundkurs för alla elever omfattar hemkunskap. Konstnärliga ämnen är musik (sång) och teckning medan den fysiska fostran ges i ämnet gymnastik och idrott. Slutligen förekommer några timmar fritt valt skolarbete, som bland annat har till syfte att underlätta en elevs övergång mellan olika studieriktningar (jfr kap. 3 och 4!).

De nu nämnda ämnena är avsedda för alla elever. Dessutom skall varje lärjunge arbeta med ett av följande tillvalsämnen: tyska, svensk övningskurs, praktisk tilläggskurs. En differentiering av eleverna genom ämnesval börjar sålunda i denna klass. Undervisningen i tyska i klass 7 är en nybörjarkurs, den svenska övningskursen ger tillfälle till extra förkövran i bland annat skrivning och tyst läsning, den praktiska tilläggskursen ger möjligheter till övning i en eller flera av följande färdigheter: syslöjd (ev. vävning), träslöjd, metallslöjd (även fysikslöjd), maskinskrivning, trädgårdsskötsel.

Klass 8.

De obligatoriska ämnena i klass 8 är desamma som i föregående klass. Ämnena fysik och kemi måste dock här alltid betraktas som skilda ämnen. Viktiga moment i de naturvetenskapliga ämnena är astronomi och geologi. Ämnena musik och teckning svarar här, i samverkan med ämnet historia, för den musikhistoriska och konsthistoriska bildning, som kan ges. För de elever, som väljer en yrkesbetonad linje i nionde klassen, är klass 8 sista året för flera allmänbildande ämnen. Så t. ex. måste undervisningen i historia föras fram till nutiden och kristendomsämnet ge en sammanfattning av den kristna tros- och livsåskådningen och några andra viktiga livsåskådningar samt en orientering om bibelns tillkomst.

Bortval av engelska har i lägre klasser kunnat ske blott när särskilda omständigheter motiverat detta. I klass 8 införes emellertid generell rätt att i stället för engelska välja ett annat ämne, och engelskan får härigenom ställningen av tillvalsämne. Med hänsyn till språkstudier har sålunda åttonde klassen tre

grupper av elever: de som läser två främmande språk (tyska och engelska), de som läser ett (engelska) och de som inte läser något främmande språk.

Utöver de obligatoriska ämnena förekommer följande tillvalsämnen: 1. engelska, 2. tyska, 3. svensk övningskurs, 4. grundkurs i praktisk yrkesorientering, 5. tilläggskurs i praktisk yrkesorientering, 6. tilläggskurs i hemkunskap, 7. annan praktisk kurs (s. 178 f). Betecknas 4—7 som praktiska ämnen, kan kombinationsmöjligheterna i enlighet med vad som nämnts i tredje kapitlet bli följande.

tyska, engelska,
engelska, ett praktiskt ämne,
två praktiska ämnen.
engelska, svensk övningskurs,
ett praktiskt ämne, svensk övningskurs,

De lärjungar, som valt tyska i klass 7 och tänker sig en fortsatt teoretisk utbildning, bör fortsätta med både engelska och tyska även i klass 8. Om en lärjunge inte läst tyska i klass 7 men vill börja därmed i klass 8, bör han påbörja studierna under sommaren och därefter under läsåret utnyttja de timmar, som är anslagna för fritt valt skolarbete, för att han skall nå lika långt som de kamrater, vilka börjat med ämnet ett år tidigare. De fria timmarna kan också utnyttjas till komplettering i praktiska ämnen för dem, som läst tyska i sjunde klassen men i åttonde klassen övergår till en praktisk studiegång. Dessa möjligheter bör inte undanskymmas, att de fria timmarna av de flesta lärjungar kommer att användas till ämnen som de av intresse eller andra skäl vill särskilt förkovra sig i. Man kan bland annat vänta, att många elever kommer att använda timmarna till att skaffa sig mer omfattande utbildning och övning i musik och teckning än de ordinarie lektionerna kan ge.

I klass 8 har differentieringen tydligt ökat i förhållande till föregående klass:

tillvalsämnena har blivit flera och varken tyska eller engelska är obligatoriska ämnen. De flesta ämnen läses emellertid fortfarande av alla. I dessa obligatoriska ämnen måste en begåvad elev med praktiska tillvalsämnen få möjlighet att läsa lika långt som sina lika begåvade kamrater med teoretiska tillvalsämnen. Annars skulle man göra ett val av praktiska tillvalsämnen olämpligt för elever med god såväl praktisk som teoretisk begåvning.

Såsom framhållits i kap. 4, måste medborgarskolans undervisning ta största hänsyn till de praktiska behoven i samhället. Detta gäller inte minst åttonde klassen. Uppläggningsen av såväl teoretiska som praktiska ämnen bör vara sådan, att eleverna får en undervisning, som kommer att vara dem till nytta i deras framtida verksamhet. Genom det system med varierande överkurser som rekommenderats i kap. 4, sker en anpassning med hänsyn till olika individers skiftande behov även i ämnen, där timalt och grundkurs är lika för alla.

K l a s s 9.

I nionde klassen utökas differentieringen ytterligare och en uppdelning sker på tre linjer: 9 y, 9 a och 9 g. Av dessa tillåter 9 y i sin tur flera olika slag av studiegång.

Den elevgrupp, som i sjunde och åttonde klassen läst både tyska och engelska, fördelar sig i nionde klassen på 9 g och 9 a. Klass 9 g utgör de olika gymnasie-linjernas gemensamma första ring. Klass 9 a är avsedd för elever, som önskar fortsatt teoretisk utbildning i klass 9 men inte ämnar fortsätta på gymnasium. Lärjungarna i klass 9 a kommer sålunda att motsvara de lärjungar, som nu går i realskolans avslutningsklass och inte har för

avsikt att därifrån övergå till någon gymnasielinje.

Ett misstag vid valet mellan 9 g och 9 a skall kunna rättas till relativt lätt. En elev skall kunna sluta sina teoretiska studier med 9 g och därvid få ett avgångsbetyg, som är likvärdigt med avgångsbetyg från 9 a. Å andra sidan skall en elev, som i 9 a väljer överkurser i överensstämmelse med kurserna i 9 g och som uppnår goda studieresultat, kunna övergå till klass 10 g (andra gymnasieklassen) utan kompletteringar. Väljer han däremot mindre lämpliga kurser i 9 a, blir kompletteringar nödvändiga.

Den nionde klassens förhållande till den fortsatta utbildningen behandlas i ett följande avsnitt av detta kapitel. Klass 9 skall inte främst ge en avrundning, utan den skall för alla ungdomar utgöra början till något nytt, ge impulser till fortsatta studier, i skolor eller fritt bildningsarbete. Skillnaden i inriktning mellan klass 9 g och 9 a behöver därför inte vara så stor. Den tar inte så mycket formen av olikheter i timtal för olika ämnen. Den visar sig närmast däri, att kursvalet inom ämnena i 9 g blir fastare inriktat på fortsatta teoretiska studier och mindre fritt än i 9 a. Vidare kan det för klassen gemensamma arbetet drivas hårdare i 9 g, därför att eleverna i denna klass har en högre genomsnittlig studielämplighet. Bland de olikheter, som gäller enskilda ämnen, märkes att alla elever i 9 g läser en nybörjarkurs i franska, medan denna kurs är frivillig i 9 a och där kan utbytas mot praktiska eller estetiska ämnen. Klass 9 g behandlas ytterligare i kapitlet om gymnasiet (kap. 7).

Ämnena i 9 g och 9 a blir desamma som de obligatoriska ämnena i åttonde klassen med tillägg av engelska och tyska, som i åttonde klassen varit tillvalsämnen. I klass 9 g tillkommer som nämnts även franska, men i gengäld blir

det där icke plats för något praktiskt ämne. Däremot får eleverna i 9 a välja mellan kurser i praktiska ämnen, tilläggskurser i estetiska ämnen och undervisning i franska. Biologiundervisningen i klass 9 ägnas företrädesvis åt hälsolära.

De elevgrupper, som i klass 7 och 8 inte läst tyska utan i stället ägnat sig åt andra tillvalsämnen, beräknas i nionde klassen vanligen välja linjen 9 y (yrkeslinjen). Sjätte kapitlet ger en utförlig behandling av 9 y.

Huvudgruppen av lärjungar i 9 y ägnar den allra största delen av sin tid åt yrkespraktik och yrkesteor. Obligatoriska allmänbildande ämnen är endast svenska, samhällskunskap och hälsolära. Men elever i 9 y, som behöver större teoretiska kunskaper, t. ex. som grund för fortsatt längre yrkesutbildning, kan få sina studier organiserade med hänsyn härtill. De får möjlighet att minska yrkespraktiken och läsa flera teoretiska ämnen i stället. En grupp lärjungar kan sålunda önska läsa matematik, fysik och kemi även i klass 9 y. En annan grupp kan föredra tyska, engelska och geografi. Slutligen kan en tredje elevkategori önska läsa båda de nyss nämnda ämnesgrupperna (jfr sid. 229!). I det sista fallet kommer de teoretiska ämnena att överväga, men omkring 10 veckotimmar kan ändå ägnas åt yrkespraktik och yrkesteor.

Organisatoriska förhållanden kan i många fall hindra samläsning mellan huvudgruppen inom 9 y och de elevgrupper inom 9 y, som läser flera teoretiska ämnen. I sådana fall bör man pröva, i vilken utsträckning elever med mera teoretisk studiegång inom 9 y kan läsa samman med 9 a. I ämnen, där de båda elevgrupperna har lika många års förstudier, bör samläsning kunna ske utan större svårighet. Även yrkespraktiken måste för de teoretiskt studerande eleverna i 9 y

ofta läggas på andra tider än för den mer praktiskt inriktade huvudgruppen inom 9 y. Det kan ligga nära till hands att föreslå, att de här nämnda teoriläsande grupperna inom 9 y i stället skall betraktas som undergrupper under 9 a. Flera skäl talar emellertid för att de räknas som tillhörande 9 y. De har vanligen haft samma slag av studiegång i sjunde och åttonde klassen som huvudgruppen inom 9 y: sålunda har de oftast inte läst tyska men har däremot läst engelska i sjunde och ibland i åttonde klassen. I nionde klassen hinner de vid sidan av de teoretiska studierna ägna en inte obetydlig tid åt yrkesutbildning — i motsats till eleverna i 9 a. Slutligen är det önskvärt, att man kan betrakta 9 a som den klass i medborgarskolan, som närmast motsvarar den nuvarande realskolans avslutningsklass. Detta försvåras, om man dit räknar elever, som läser färre teoretiska ämnen än som nu förekommer i realklassen.

Övergångsmöjligheter och dubbel kompetens.

Hittills har de olika huvudvägarna genom medborgarskolans högstadium behandlats. Skolan bör emellertid bereda vägar också för de elever, som upptäcker att de gjort ett felval och vill ändra studiegång, sedan de ett eller fler år följt en viss studieriktning. Olika möjligheter till övergång bör sålunda skapas. Tidigare har nämnts, att timmarna för fritt valt arbete kan utnyttjas av den, som efter sjunde klassen vill ändra sin studiegång. Möjligheter bör emellertid finnas att ändra studieriktning ännu senare, efter åttonde klassen och t. o. m. efter nionde klassen.

Största svårigheten uppstår för de lärjungar, som vill övergå till 9 a (ev. 9 g)

men som inte deltagit i all den språkundervisning, som enhetsskolan tillhandahåller i sjunde och åttonde klass. För att de skall kunna fylla luckorna i språkkunskaperna, kan bland annat följande utvägar anlitas. Eleverna kan erhålla individuella uppgifter för studier under sommaren. Då en övergång av det här ifrågasatta slaget främst torde vara aktuell för mera begåvade elever, bör det vidare inte vara omöjligt, att de utför ett något mera omfattande hemarbete än de flesta kamrater. Schemats timmar för fritt valt arbete kan användas för språkstudier, vidare kan lärjungarna erhålla ledigt från lektioner i sådana ämnen, där de ligger väl till eller där de kan utföra en stor del av arbetet i hemmet. Handledning bör så långt möjligt ges åt dessa elever, individuellt eller gruppvis, under såväl de fria timmarna som under den tid, de erhållit ledigt från andra ämnen. Särskilt vid större centralskolor kan det vara lämpligt att sammanföra de lärjungar, som kompletterar sina språkstudier, till en särskild kompletteringsavdelning inom klass 9. Arbetsordningen kan där vara anpassad efter de speciella behoven, och undervisningen bör i särskilt hög grad få formen av individuell handledning.

Med hjälp av de här nämnda anordningarna bör det bli möjligt för studiebegåvade elever, som inte läst tyska i sjunde och åttonde klassen, att kunna nå fram till fullständiga betyg i klass 9 a eller 9 g utan tidsförlust.

Ännu ett år senare kan enstaka elever med praktisk studiegång upptäcka, att de önskar betyg från 9 a (el. 9 g), alltså först sedan de väl genomgått klass 9 y. De kan då delta i kompletterande språkstudier samt läsa de ämnen i 9 a (9 g), som 9 y saknar. Studietiden i enhetsskolan blir då förlängd ett år, men i gen-

gäld erhåller de dubbel kompetens: från 9 y och från 9 a (9 g).

Den dubbla kompetensen kommer med säkerhet att verka lockande även på lärjungar, som till och med åttonde klassen valt en teoretisk-språklig studieriktning. Följande utbildningsgång kan då vara lämplig: klass 8 (teoretiska tillvalsämnen) — klass 9 y — klass 9 a (eller 9 g). De får då tillbringa ett år längre i enhetsskolan än normalt, men tiden blir inte längre än den, som realexamen inom nuvarande skolorganisation kräver för det stora antal elever, som efter sex år

i folkskolan går den fyraåriga realskolelinjen. Arbetet under det tillagda året ger praktiska erfarenheter, som kan bli av stort värde. Ett års koncentration på praktiskt arbete, inlagt mellan två teoretiska klasser, kan också vara psykiskt välgörande för alla de elever, som visserligen siktar mot fortsatt teoretisk utbildning men som under pubertetstiden känner leda vid teoretiska studier. Den här föreslagna studiegången tillfredsställer därigenom ett behov, som uppmärksammas av ungdomspsykologer, föräldrar och lärare.

IV. Nionde klassen och den fortsatta utbildningen.

Den nioåriga skolans studiegång kan tänkas utformad så, att kurserna, fördelade på de tre stadierna och de nio klasserna, i nionde klassen föres fram till avslutning och avrundning, varigenom skolan skulle komma att utgöra en sluten enhet med ett visserligen differentierat men dock för de olika studievägarna fast studiemål. Det kan emellertid ifrågasättas, om skolan därmed på det bästa sättet skulle fylla sin uppgift i ett demokratiskt samhälle.

Tidigare har fastslagits, att ett av skolans mål är att väcka lust till vidareutbildning, till fortsatta studier, vare sig nu dessa bedrivs i högre skolor eller i det fria studiearbetets form. Accepterar man denna målsättning, blir konsekvensen, att studierna i den obligatoriska skolan inte avslutas med en sammanfattande och tillbakablickande avrundning, såsom nu regelbundet sker inte bara i examensskolan, där själva examen tvingar till överblick och repetition, utan också i den examensfria skolan. Studierna måste i

stället läggas så, att de pekar framåt, att de kräver fortsättning. Av denna anledning har kommissionen ovan föreslagit, att de egentliga skolkurserna bringas till sin avslutning och avrundning i åttonde klassen, medan undervisningen i nionde klassen på samtliga linjer ger en »ny start», d. v. s. förbereder för en fortsatt studiegång.

I fråga om klass 9 g, som utgör första ringen i det fyraåriga gymnasiet, pekar studierna redan organisatoriskt sett framåt mot fortsatt studiegång. Detta är även fallet med klass 9 y, i den mån lärjungarna tillbringar det nionde året i yrkesskola, vilken sällan är ettårig. Här räknar kommissionen med att lärjungarna i allmänhet skall ha intresse av att bringa yrkesutbildningen till avslutning genom att genomgå även de återstående klasserna i yrkesskolan, även om själva skolplikten inte tvingar dem att genomgå mer än det första skolåret.

Men även övriga lärjungar — de som får förberedande yrkesutbildning huvud-

sakligen inom näringslivet eller i till den allmänna skolan knuten yrkeslinje (9 y) eller de som åtnjuter undervisning i klass 9 a — bör erhålla en undervisning, som inspirerar till och ger handledning i fortsatta studier. En del av dessa lärjungar kommer omedelbart efter skolans slut att övergå till teoretiska eller praktiska utbildningsanstalter, men man måste räkna med att flertalet inte ägnar sig åt fortsatt skolgång. Man kan för överskådlig tid inte räkna med att mer än en minoritet av lärjungarna underkastar sig eller har möjlighet till vidareutbildning inom det egentliga skolväsendet. Desto angelägnare är det då, att de övriga får intresse för och möjlighet till att på egen hand bedriva fortsatta studier, vare sig dessa har allmänt bildningssyfte eller yrkesutbildningskaraktär.

Ovan har angivits, hur skolarbetet bör läggas för att denna målsättning skall kunna nås. Skolarbetet skall ge *lust* till fortsatta studier. Undervisningen måste därför redan från början göras intressebetonad. Lärjungarna bör fostras till självständighet och tidigt vänjas vid egna initiativ och att på egen hand fullborda uppgifter. Genom grupparbetet bör de vänjas vid samarbete för vissa uppgifters lösande. Hela skolarbetet bör gå ut på att väcka intresse för ständigt fortsatt orientering i tillvarons problem. Men samtidigt bör lärjungarna få *handledning* i självstudier. De bör tidigt läras att finna sig tillrätta i handböcker, uppslagsverk och bibliotekskataloger. De bör få lära sig, på vilka vägar man får kunskap om och tillgång till önskad litteratur. De bör lära sig att använda utbildningskurser och att begagna radion för bildningsarbete. På skolans högstadium och speciellt i nionde klassen bör direkta studiecirkelmetoder kunna användas. Lärjungarna bör samtidigt erhålla konkreta

upplysningar om folkbildningsarbetet och dess olika organisationer och gärna också få direkt kontakt med dessa. Lärjungarna bör också lära sig att begagna korrespondensundervisning. Det självständiga studiearbetets metodik och arbetshygien bör inhämtas redan i skolan. På detta sätt bör skolans arbete peka framåt mot fortsatt frivilligt studiearbete och väcka lust till och behov av ständig fortbildning.

Här öppnar sig efter skolans slut många möjligheter. Närmast till hands ligger att hänvisa till det fria och frivilliga folkbildningsarbetet, som genom beslutet vid 1947 års riksdag erhållit ett samhälleligt stöd, som möjliggör för bildningsorganisationerna att på ett annat sätt än hittills omhänderha sin viktiga uppgift. Möjlighet till enskilda studier ger de offentliga biblioteken, radion och korrespondensinstitutet. Slutligen lockar folkhögskolorna allt större grupper av ungdom i mognare ålder till fördjupade och mera systematiska studier i bästa tänkbara studiemiljö.

Skolkommissionen, i vars uppdrag ingår att utreda folkhögskolans problem i samband med en allmän skolreform och som tillsatt en särskild delegation för detta ändamål, kommer att framlägga sina förslag till folkhögskolans utveckling i ett särskilt betänkande. I detta sammanhang bör endast betonas, att kommissionen i folkhögskolan ser ett mycket viktigt och värdefullt bildningsinstrument, att enligt kommissionens mening folkhögskoleväsendet bör få samhällets stöd för sin utveckling och utbyggnad i syfte att låta vida större ungdomsskolar än nu få möjlighet att åtnjuta folkhögskolans undervisning, samt att folkhögskolans fria ställning, som är en förutsättning för lösandet av dessa uppgifter i folkbildningens tjänst, inte får rubbas.

V. Praktiska realskolor.

I den svenska läroverksorganisationen finns sedan något årtionde som ett fast led infogade dels fristående praktiska realskolor, de praktiska mellanskolorna, dels i de allmänna läroverken inbyggda praktiska realskolelinjer. 1940 års skolutredning har ägnat ett särskilt betänkande, IV:4 (SOU 1946:14), åt denna praktiska realskoleutbildning.

Utredningen konstaterar i en historisk återblick, att frågan »om möjligheten att i de svenska läroverkens nederskola vid sidan av den mera teoretiskt betonade linjen infoga en undervisning och utbildning, som mera direkt kunde förbereda en del av ungdomen för verksamhet inom det praktiska livets områden, är av mycket gammalt datum». Apologistklassen, apologistskolan, reallinjen och realskolan är till sitt ursprung att betrakta som led i dessa strävanden, likaså de på 1850-talet inrättade tekniska elementarskolorna och de högre folkskolor, som började inrättas på 1860-talet. Genom beslut vid 1918 års riksdag tillkom fortsättningsskolan, som kunde vara allmän eller yrkesbestämd. Som en parallellform till den yrkesbestämda fortsättningsskolan tillkom dessutom de yrkesbestämda högre folkskolorna. Samtidigt ombildades de tekniska elementarskolorna till tekniska fackskolor och tekniska gymnasier. Vid 1918 års riksdag fick slutligen den lägre yrkesutbildningen sin utformning.

Genom 1918 års riksdagsbeslut togs alltså ett stort steg för beredande av praktiska utbildningsmöjligheter åt landets ungdom. Skolutredningen framhåller emellertid, att tillströmningen till de teoretiska studiebanorna trots allt fortsatte att stiga »och medförde en både ur samhällets och den uppväxande ungdomens synpunkt mindre tillfredsställande fördelning av landets ungdom mellan å ena

sidan det system av högre skolor, vilka huvudsakligen meddela teoretisk bildning, och å andra sidan de skolor, vilka ingå som ett led i det år 1918 skapade systemet av praktiska ungdomsskolor». Orsakerna härtill söker skolutredningen i den traditionella vördnaden för »lärdas» studier och den traditionella övervärderingen av tjänstemanna- och därmed besläktade anställningar samt »en till allt bredare lager utbredd strävan efter en högre allmän medborgerlig bildning, vilken blivit en följd av den ekonomiska och sociala utvecklingen under de årtionden, som förflutit sedan sekelskiftet».

Krav framkom därför om tillgodoseende av den praktiska utbildningen på det åldersstadium, som motsvarar realskolestadiet, och om åtgärder, »som gjorde den praktiska utbildningen i allmänhetens ögon likvärdig med den teoretiska och för barnen lika lockande som denna». 1933 års riksdag medgav, att högst fem yrkesbestämda högre folkskolor finge försöksvis anordnas såsom praktiska mellanskolor samt att vid högst tre allmänna läroverk eller kommunala mellanskolor finge försöksvis anordnas praktisk utbildningslinje. Försöken utvidgades sedan, och vid 1937 års riksdag blev de praktiska mellanskolorna och de inbyggda praktiska linjerna ett fast led i läroverksorganisationen. Redan 1928 hade beslut fattats om praktiska utbildningslinjer vid flickskolorna.

Skolutredningen lämnar en redogörelse för de praktiska utbildningslinjerna på realskolans åldersstadium, sådana de tedde sig höstterminen 1943. Det fanns då 46 högre folkskolor, därav 30 allmänna, 15 yrkesbestämda och 1 allmän och yrkesbestämd. Lärjungeantalet i *yrkesbestämda högre folkskolor* uppgick till 1 708. Dessa skolor omfattade 24 lin-

jer, varav 3 jordbrukslinjer, 5 handelslinjer, 6 tekniska linjer och 10 hushålls- linjer. Alla jordbrukslinjerna omfattade två årsklasser, medan de övriga linjerna omfattade två eller tre årsklasser. Alla de yrkesbestämda högre folkskolorna utom en (Malmö) byggde på folkskolans sjätte klass.

Vid de *praktiska mellanskolorna* var lärjungeantalet 5 747, därav på handelslinjer 3 485, på tekniska linjer 1 387 och på hushållslinjer 875. De praktiska mellanskolorna är fyraåriga och bygger på folkskolans sjätte klass. De fanns representerade på 11 orter och omfattade 11 handelslinjer, 5 tekniska linjer och 4 hushållslinjer.

Skolgången avslutas här med praktisk realexamen. Avgången utan examen är större än vid den teoretiska realskolan. Av de lärjungar, som höstterminen 1935 intogs, hade utan examen avgått: på handelslinjer 62,8 procent av gossarna och 52,5 procent av flickorna, på tekniska linjer 56 procent av gossarna, på hushållslinjer 62,4 procent av flickorna.

Ämnena på de praktiska mellanskolornas schema skiljer sig avsevärt från den teoretiska realskolans. På handelslinje finns i allmänhet följande teoretiska läroämnen: kristendoms-kunskap (religionskunskap), modersmålet, tyska med affärskorrespondens (tyska), engelska med affärskorrespondens (engelska), historia med samhällslära (historia med ekonomi och samhällslära), geografi med varukännedom (geografi), matematik med (och) handelsräkning (matematik), biologi med hälsolära (biologi), fysik samt kemi med varukännedom (kemi). Praktiska läroämnen är: bokföring med affärskorrespondens och annat kontorsarbete, handelslära och handelsrätt (handelslära), stenografi och maskinskrivning. Handelsräkning är vid sex skolor praktiskt läroämne. Inköps- och försälj-

ningsteknik finns som ämne vid några skolor. Undervisningen i praktiska läroämnen påbörjas vid nio skolor i första klassen och vid de återstående två skolorna i andra klassen. Vidare förekommer övningsämnena: gymnastik med lek och idrott, teckning med textning och välskrivning, musik, slöjd och hushållsgöromål, av vilka vissa är frivilliga vid somliga skolor.

Vid teknisk linje förekommer följande teoretiska läroämnen obligatoriskt: kristendoms-kunskap (religionskunskap), modersmålet, tyska, engelska, historia med samhällslära, geografi, matematik, fysik och kemi. Biologi (hygien) är obligatoriskt läroämne vid tre tekniska linjer. De praktiska ämnena är följande: mekanik med hållfasthetslära, teknisk varukännedom, beskrivande maskin- och byggnadslära (beskrivande maskinlära), industriell ekonomi, ritteknik och verkstadsarbete. Vid två skolor är fältmätning och avvägning obligatoriskt praktiskt läroämne och vid en skola är bokföring obligatoriskt sådant ämne. Enda övningsämnet är i allmänhet gymnastik med lek och idrott.

På hushållslinjerna är de obligatoriska teoretiska läroämnena kristendoms-kunskap (religionskunskap), modersmålet, tyska, engelska, historia med samhällslära, geografi, matematik, biologi med hälsolära, fysik och kemi. De obligatoriska praktiska läroämnena är sömnad med material- och verktygslära (sömnad: kvinnlig slöjd), hushållsgöromål med hushållslära, barnavård (tre skolor), hemsjukvård (en skola) och hemvård och hemsjukvård (en skola). Därtill kommer gymnastik med lek och idrott, teckning och musik (sång).

Omfattningen av undervisningen i praktiska läroämnen framgår av följande tabell:

Linje	Sammanlagda timantalet i klasserna 1—4 i		
	teoretiska läroämnen	praktiska läroämnen	övningsämnen
Handelslinje	90—101	24—35	16—27
Teknisk linje	94,5—98	38—45	12—13
Hushållslinje	97—103	23,5—38	20—25

Inbyggda praktiska linjer fanns vid 5 högre allmänna läroverk, 23 statliga realskolor och 1 kommunal mellanskola. Av de inbyggda linjerna var 26 handelslinjer, 2 tekniska linjer och 1 hushållslinje. Sådana linjer omfattar realskolans (mellanskolans) två högsta klasser och bygger på den femåriga realskolans tredje eller den fyraåriga realskolans andra klass. Hela antalet lärjungar utgjorde 648. Ämnena är i allmänhet desamma som vid de praktiska realskolorna.

Praktisk realexamen, avlagd på teknisk linje, medför rätt till inträde vid tekniskt läroverk. Motsvarande examen på handelslinje berättigar till inträde vid statsunderstött handelsgymnasium. Praktisk realexamen på hushållslinje berättigar till inträde vid statsunderstött skolköks- eller handarbetsseminarium. Antalet avlagda praktiska realexamina (vid fristående praktiska mellanskolor eller inbyggda linjer) var 1942 1 062. Motsvarande siffra för allmän realexamen var 7 421. Medelåldern för avläggande av praktisk realexamen var något över 17 år.

Skolutredningen har undersökt, i hur hög grad elever, som avlagt praktisk realexamen, övergått till yrken, för vilka deras skolgång kan anses direkt förbereda. Det visar sig, att av dem, som avlagt examen på teknisk linje, omkring 80 procent går till sådana yrken (samma siffra för fristående skolor och för inbyggda linjer). För handelslinjen gäller,

att av pojkarna 69 procent från fristående skolor och 65 procent från inbyggda linjer gått till sådana yrken, medan för flickorna motsvarande siffror var 92 respektive 77. Hushållslinjen uppvisar helt andra siffror. Av de elever, som kommer från fristående skolor, har endast 22 procent valt yrken, som utbildningen förberett för, medan 67 procent gått till kontorsarbete eller arbete vid post, telegraf o. s. v. Siffrorna för elever från inbyggd linje är osäkra.

Från arbetsgivare, som mottagit elever med praktisk realexamen, har skolutredningen infordrat uppgifter om de praktiska linjernas ändamålsenlighet och diskuterar frågan, om dessa linjer motsvarat de på dem ställda förväntningarna. Utredningen kommer till det resultatet, att arbetsmarknaden har behov av elever med praktisk realexamen, att eleverna själva har behållning av utbildningen, att de i allmänhet är eftersökta av arbetsgivarna och att utbildningens popularitet är i stigande, varom elevtillströmningen vittnar. Viss tvekan råder dock om den husliga linjens berättigande. Skolutredningen sammanfattar:

Såsom resultat av de gjorda undersökningarna torde sammanfattningsvis kunna sägas, att de praktiska linjerna inom realskolan i stort sett väl motsvarat sitt syfte att leda lärjungar med mera praktisk läggning över från teoretiska studiebanor till yrkeslivet. De från tekniska linjer och handelslinjer utexaminerade ha i allmänhet vunnit anställning inom sådana yrkesområden, för vilka deras utbildning utgjort en lämplig förberedelse. Såvitt kunnat bedömas, förefinnes ett växande behov av arbetskraft med ifrågavarande utbildning. Ur denna synpunkt kan tvekan råda om den husliga linjens berättigande. Redan med hänsyn till att erfarenheterna i detta hänseende ännu äro mycket begränsade, synas emellertid övervägande skäl tala för att linjen åtminstone tills vidare bibehålles. Här för talar därjämte den omständigheten, att den praktiska utbildningen på den husliga linjen måste anses utgöra en god förberedelse för de många, som, kanske jämsides

med yrkesarbete av annan art, komma att ägna sig åt en husmoders uppgifter i eget hem.

Utredningen föreslår, att de praktiska realskolelinjerna bibehålls och att de under namnet den tekniska realskolan skall utgöra en examenslinje inom enhetsskolan. Samtidigt föreslås, att systemet utvidgas till att omfatta fem linjer: en *maskinteknisk linje*, en *kemisk-teknisk linje*, avsedd att förbereda för verksamhet vid forskningsinstitut, laboratorier och liknande inrättningar, en *jordbruks-teknisk linje* med uppgift »att meddela en förberedande kunskap på jordbrukets särskilda ämnesområden» och »att rikta lärjungarnas intresse mot jordbruksnäringen samt väcka och stärka deras önskan att genom fortsatta praktiska och teoretiska studier vidga sitt vetande och sina erfarenheter inom denna viktiga gren av vårt näringsliv», en *handelsteknisk linje* och en *hushållsteknisk linje*. Dessutom föreslås försök med en *sjöfartsteknisk linje*.

Skolutredningen framhåller, att representanter för näringslivet ställt de fristående skolorna framför de inbyggda linjerna, emedan dessa senare hade en svagare lärjungeuppsättning och alltså tillförde näringslivet svaga begåvningar. Utredningen betonar gentemot detta, att de praktiska linjerna knappast är lättare än de teoretiska; möjligen är på de förstnämnda svårighet för främmande språk något mindre hinderlig. »Efter avslutad skolgång äro emellertid lärjungar med svagare teoretisk begåvning, oavsett vilken linje de gått, i regel hänvisade till att söka sin försörjning genom praktiskt arbete. Utan tvivel har under sådana omständigheter utbildningen på den praktiska linjen större värde för dem än de kunskaper, som de hade kunnat inhämta på den allmänna linjen.» Utredningen fortsätter:

En fördel med de fristående skolorna är emellertid, att de lärjungar, som söka sig till dessa skolor, från början inrikta sig på en praktisk studiebanan, för vilken de känna sig ha intresse och anlag. Jämnare och mera likriktade anlag hos lärjungarna underlätta arbetet i skolan och ge bättre förutsättningar för ett gott studieresultat. Även ur en annan synpunkt äga de fristående skolorna ett företräde. Om också här den ojämförligt största delen av undervisningstiden i de två lägsta klasserna ägnas åt den allmänna linjens ämnen, så kan dock undervisningsplanen göras mera enhetlig och undervisningen på ett något tidigare stadium inriktas mot linjens huvudsakliga mål. Slutligen har det också ansetts, att vid tillsättning av rektorer och lärare hänsyn på annat sätt kan tagas till skolans karaktär.

Såsom allmän regel torde böra gälla, att de praktiska skolorna och linjerna böra, där förutsättningar finnas, upprättas såsom fristående i förhållande till den teoretiska realskolan. På större orter torde därför den fristående skolan bliva den normalt förekommande, medan man på mindre orter i många fall bör upprätta inbyggda praktiska linjer.

I ett särskilt yttrande förklarar sig ledamöterna Elisabeth Dahr, Kolmodin och Wellander inte kunna dela uppfattningen, att de praktiska mellanskolorna i stort sett väl motsvarat sitt syfte. Den stora avgången utan examen beror huvudsakligen på, att lärjungarna inte förmår följa undervisningen på tillfredsställande sätt. Detta resultat synes kunna förklaras därigenom, att inträdet i en praktisk mellanskola innebär ett yrkesval men att verkligt effektiv yrkesvägledning inte kan lämnas före 14—15-årsåldern. »Åtskilliga lärjungar, som i verkligheten varken äga förmåga att följa skolformens undervisning eller fallenhet för de verksamhetsfält, för vilka den förbereder, lockas att försöka sig på de utbildningsvägar den erbjuder.» De inbyggda linjerna synes därför vara att föredraga:

Vid dessa linjer kan valet av praktisk utbildning uppskjutas till 14-årsåldern — vid övergång från klass 3^e — eller till 15-årsåldern —

vid övergång från klass 2^a. Även om denna valsituation från yrkesvägledningshåll icke betraktas som helt tillfredsställande, då i praktiken oförmåga att i alla ämnen följa realskolans kurs oftare än verkliga specialanlag blir avgörande för beslutet att övergå till praktisk linje, innebär denna senare övergång dock påtagliga fördelar framför ett val i 13-årsåldern. I den mån fristående praktiska realskolor i framtiden skola bestå, är det därför ett viktigt önskemål, att deras kurser fram till näst högsta klassen helt sammanfalla med den vanliga realskolans, så att varje lärjunge efter flyttningen till denna klass kan ompröva sina framtidsplaner och välja vägen över vanlig realskola eller annan praktisk linje, om han finner sig äga större fallenhet för en sådan studieväg.

I ett annat särskilt yttrande uttalar ledamöterna Karin Cardell, Elisabeth Dahr, Iverus, Kolmodin och Kärre sina betänkligheter mot upprättande av nya hushållstekniska linjer.

Skolutredningens siffermaterial beträffande de praktiska linjerna inom realskolan hänför sig till höstterminen 1943. Sedan dess har förändringarna varit följande:

Vid *yrkesbestämda högre folkskolor* har tillkommit en hushållslinje. Lärjungeantalet har nedgått till 1 518 (— 190).

Vid de *praktiska mellanskolorna* har handelslinjerna ökat med 3 till 14, tekniska linjerna med 5 till 10 och hushållslinjerna med 1 till 5. Det samlade lärjungeantalet har ökat till 6 462, därav på handelslinje 3 677 (+192), på teknisk linje 1 830 (+443) och på hushållslinje 955 (+80).

Av de i realskolan (mellanskolan) *inbyggda praktiska linjerna* har handelslinjerna ökat med 11 till 37, medan antalet av övriga linjer är oförändrat. Lärjungeantalet har ökat med 199 till 847.

Antalet avlagda *praktiska realexamina* kalenderåret 1947 var 1 329 (+267).

Skolkommisionens förslag till enhetskola innebär, att folkskola och realskola

sammanslås till en enda skola. Denna skola är på olika sätt differentierad för att kunna tillgodose de olika begåvnings-typerna på ett smidigare och mera nyanserat sätt än som kan ske genom en grov linjeklyvning eller en fördelning av eleverna på olika skolformer. Sammanslagningen av de olika skolformerna gäller också de ovan behandlade; de yrkesbestämda högre folkskolorna, de praktiska mellanskolorna och de inbyggda linjerna vid realskolorna.

Då kommissionen avvisat skolutredningens förslag att tidigt uppdelade eleverna på olika linjer, har huvudmotivet varit, att arten av en lärjunges begåvning inte klart framstår förrän i den ålder, då eleverna befinner sig i nionde klassen. Speciellt framträder de praktiska anlagen inte förrän vid denna tid. Det måste under sådana förhållanden vara mindre ändamålsenligt att låta eleverna redan efter klass 6 ställas inför ett val, som för dem ter sig som yrkesval. Men det är detta som sker, då eleverna söker sig in i en praktisk mellanskola: de bestämmer sig för en teknisk, en handelsbetonad eller en huslig utbildning. Skolutredningen har sett en pedagogisk fördel i »att de lärjungar, som söka sig till dessa skolor, från början inrikta sig på en praktisk studiebanan, för vilken de känna sig ha intresse och anlag». Kommissionen kan inte dela denna uppfattning. Det för tidiga valet av yrkesutbildningsväg måste i många fall skapa en vantrivsel, som väger tyngre än de eventuella pedagogiska fördelarna. Kommissionen delar snarare den uppfattning, som inom skolutredningen företräts av ledamöterna Elisabeth Dahr, Kolmodin och Wellander, enligt vilka valet av yrkesutbildningsväg lämpligen bör uppskjutas ännu några år.

Inom den av skolkommisionen föreslagna enhetsskolan kan den praktiska

utbildningen tillgodoses på olika sätt. Visst praktiskt arbete kommer att vara obligatoriskt för alla lärjungar. Dessutom kan i sjunde klassen ett praktiskt specialämne tillväljas, i åttonde klassen två sådana ämnen. Nionde klassen blir för de lärjungar, som så önskar, helt yrkesbetonad. Sammanlagt kan i dessa tre klasser de praktiska ämnena få ett timantal, som motsvarar det som i de praktiska mellanskolorna sammanlagt ägnas åt praktiska läroämnena. Enhetsskolan torde därför kunna ersätta inte bara de yrkesbetonade högre folkskolorna och de inbyggda praktiska linjerna utan också de praktiska mellanskolorna.

De senare har emellertid den fördelen att erbjuda, att de på grund av sin specialisering kan räkna med en bättre specialutrustning i fråga om lokaler och undervisningsmateriel. De kan också i större utsträckning än en vanlig skola hålla sig med speciallärare. Kommissionen finner det därför önskvärt, att de tills vidare bevaras. Följande organisationsform skulle kunna prövas för att infoga dem i enhetsskolesystemet.

Skolorna indelas i två stadier. Det högre stadiet, som omfattar 9:e och 10:e skolåret, får en speciell och yrkesinriktad karaktär. Dit uppskjutes kursmoment i de nuvarande praktiska mellanskolorna av rent yrkesutbildande karaktär. Till det högre stadiet bör inte endast elever från skolkommunen vinna tillträde utan också elever som saknar liknande utbildningsmöjligheter i sin hemkommun. Undervisningen bör differentieras så, att både elever med teoretisk studiegång i klasserna 7 och 8 och elever med praktisk studiegång i dessa klasser kan fortsätta sin utbildning på detta stadium, om så erfordras på skilda linjer. Ehuru det högre stadiet även omfattar klass 10, bör av-

gångsmöjligheter beredas eleverna efter klass 9, då skolplikten fullgjorts och eleverna skall tillerkännas realexamenskompetens. Den högre kompetens, som genomgång av klass 10 ger, blir av värde både för anställning inom näringslivet och för fortsatt yrkesutbildning. I samband med kommissionens fortsatta arbete på utgestaltningen av det egentliga yrkeskoleväsendet bör utredas, vilka former av vidareutbildning som kan vara lämpliga efter den tionde klassen. Därvid bör frågan om ev. tillbyggande av högstadiet med en elfte klass övervägas. De praktiska realskolorna skulle bli relativt små enheter, där lärarnas verksamhet komme att begränsa sig till två årskurser, om skolorna endast omfattade det här beskrivna högstadiet. Det kan därför synas ändamålsenligt att sammanbygga detta med klasserna 7 och 8 i en lokalt rekryterad enhetsskola. Dessa klasser måste härvid erbjuda alla de möjligheter till ämnesval, som upptagits i kommissionens tidigare presenterade plan för differentiering i 7:e och 8:e klassen. Även elever med teoretiskt ämnesval får emellertid tack vare skolans rika materielutrustning bättre utbyte av sin praktiska verksamhet, såväl inom obligatoriska praktiska ämnen som under de praktiska arbetsmoment, vilka i ökad grad bör ingå i de teoretiska ämnena, och under fritidsverksamhet i skolans lokaler. Elever från den åttonde klass, som hör till skolan, kan övergå direkt till skolans högre yrkesinriktade stadium men bör inte ha generellt företräde framför sökande från andra håll. I denna skola, liksom i andra skolor, bör givetvis valet i åttonde klassen föregås av yrkesrådgivning. Härigenom kan man förebygga, att alltför många elever söker sig till det yrkesinriktade stadiet, fast deras intresseinriktning pekar åt annat håll.

De lokala skolmyndigheterna bör tillerkännas stor frihet att utforma de praktiska realskolorna. De fem av skolutredningen föreslagna typerna förefaller att väl motsvara föreliggande behov.

Även annan specialisering är dock tänkbar och bör tillåtas.

De yrkesbestämda högre folkskolorna och de inbyggda praktiska linjerna föreslås bli avvecklade.

VI. Frågan om realexamen.

I kapitel 4 har kommissionen diskuterat användningen av prov som hjälpmedel i skolarbetet. Därvid framhölls bland annat, att examensprov lätt medför vissa olägenheter. Den föregående undervisningen kan bli alltför starkt bunden av proven och ibland även ensidigt inriktad. Vidare är enstaka examensprov icke tillfredsställande som mätare av den enskilde lärjungens prestationsförmåga. Eftersom de trots detta tillmäts betydelse, känner sig många elever utsatta för stark press. Synpunkter av dessa slag måste beaktas, när frågan om realexamen diskuteras.

1940 års skolutredning behandlar realexamen i sitt betänkande om den teoretiska realskolan (SOU 1945:61). Enligt utredningens förslag bör realexamen bibehållas med vissa förändringar. Det föreslås, att tyska inte längre blir skrivämne i examen. Vidare framlägges det viktiga ändringsförslaget, att de skriftliga examensbetygen i engelska och matematik skall vara sammanfattningsbetyg för proven under hela läsåret, såsom redan nu är fallet med betyget i svensk skrivning. Ett enstaka skriftligt prov skall sålunda inte längre vara avgörande för något examensbetyg. Detta förslag av utredningen är enligt kommissionens mening ett steg i rätt riktning. De skriftliga slutproven skulle enligt förslaget komma att få minskad betydelse och inte skilja sig från övriga prov under året på annat sätt än att de vore gemensamma för hela

landet. Emellertid anser kommissionen, att reformen inte är tillräckligt genomgripande. Som komplettering behövs en förändring av karaktären hos de skriftliga proven under läsåret. Kommissionen diskuterar längre fram några förslag till en sådan omläggning.

För de muntliga provens del föreslår skolutredningen en reform i rakt motsatt riktning, nämligen en ökning av slutprovets betydelse. Utredningen beskriver det nuvarande läget på följande sätt:

Den muntliga realexamen försiggår nu i de flesta fall praktiskt taget utan kontroll. Den befogenhet, som tillkommer inspektor och lokalstyrelsens ledamöter att föreskriva området för förhören, begagnas långt ifrån alltid, och det kan icke bestridas, att den muntliga prövningen till mycket stor del blivit blott en mer eller mindre högtidlig form. (SOU 1945:61, sid. 217).

Skolutredningen rekommenderar en ökad kontroll av den muntliga delen av examen. Vissa år bör enligt utredningens mening skolans examen ledas av ett undervisningsråd eller av en ämneskonsulent som ombud för skolöverstyrelsen. Ombuden bör fastställa, vilka delar av klassens kurs som förhöret skall omfatta, och anteckna ev. avvikande omdöme om förhöret till examensprotokollet. En ledamot av skolöverstyrelsen, som leder en examen, föreslås ha rätt att underkänna en elev mot lärarens uppfattning. Betyget i varje ämne skall avges »med hänsyn till lärjungens under läsåret ådagalagda kunskaper och färdigheter samt till exa-

mensförhöret, om sådant förekommit i ämnet».

Skolkommisionen har samma uppfattning i fråga om muntliga som i fråga om skriftliga prov, nämligen att enstaka slutprov inte bör tillmätas större betydelse. Genom skolutredningens förslag om ökad kontroll vid det muntliga slutprovet skulle detta alltför mycket föras fram i centrum för uppmärksamheten. I ett fall, där en elevs skriftliga arbetsresultat och tidigare betyg vållar tvekan, huruvida han skall godkännas, skulle avgörandet enligt det framlagda förslaget kunna bli beroende av de intryck ett undervisningsråd får vid ett kort förhör. Skolutredningens förslag tar inte nog hänsyn till att tillfälligheter spelar en mycket stor roll vid enstaka muntliga prov. Ännu allvarligare är emellertid, att undervisningens inriktning kan påverkas av att slutprovet får ökad betydelse. Man riskerar, att just de kunskaper, som lätt kan redovisas vid ett kort muntligt förhör, betonas kraftigare på bekostnad av andra värdefulla moment.

Enligt kommissionens mening är det en lycklig utveckling, om det muntliga förhöret i realexamen, som skolutredningen säger, nu till mycket stor del blivit en högtidlig form. Denna utveckling bör inte hejdas utan i stället bekräftas genom att avgångsbetygen fastställs före den muntliga slutexamen. Examen behöver då inte längre bestå i en kontroll av elevernas kunskaper och färdigheter. I stället kan den få en helt annan uppgift.

Det har framhållits, att den nuvarande muntliga realexamens betydelse ligger bland annat däri, att den stärker kontakten mellan skolan och bygdens eller ortens representanter. Kommissionen anser att den muntliga examens enda uppgift bör vara att förbättra denna kontakt. Examen måste då utformas just med hänsyn härtill. Kontroll, förhör och betygs-

sättning skall redan vara avslutade. Examen skall vara en uppvisning för ordsrepresentanter samt för anhöriga och andra intresserade — där så önskas med utställning av arbeten och framförande av program, som förberetts genom grupp-arbete.

Några allmänna argument, som skolutredningen framför till förmån för kontrollerade och betydelsefulla slutprov, förtjänar att beröras. Om dessa argument vore avgörande, skulle de givetvis vara invändningar även mot skolutredningens eget förslag att minska de skriftliga slutprovets betydelse. I en skola utan slutkontroll saknar vissa lärjungar, säger utredningen, »det för dem välgörande och för alla som tåla det, karaktärsutvecklande tvånget att planera arbetet på längre sikt och att samla sig för att inom bestämd tid lösa och redovisa förelagda uppgifter». Det finns också lärjungar, som »icke kunna förmås att spänna sina krafter under en examensfri regim».

En första invändning mot detta resonemang är, att slutprov enligt många erfarenheter är till hinder för planering på ännu längre sikt än till examen. Planeringen med tanke på behoven i det praktiska livet och i kommande studier gynnas inte av vanliga slutförhör. Det är inte samma slags krav på kontroll av stoffet, som ställs av ett traditionellt slutprov och av senare praktiska behov.

Om man vill att eleverna skall lära sig att bättre planera sitt arbete, finns det mycket bättre vägar att gå än att anordna ett slutförhör. Planläggningen med sikte på en examen är en engångsföreteelse, och ansvaret för denna viktiga planering brukar av naturliga skäl övertagas av läraren. Vad eleverna behöver är däremot upprepad övning att planlägga arbetsuppgifter, som är avpassade efter deras förmåga. I detta syfte har kommis-

sionen i kap. 4 rekommenderat, att studierna i många ämnen uppdelas på större organiska kursenheter. Lärjungarna bör medverka vid planläggningen av arbetet med varje kursenhet, och de bör ansvara för att de hinner med sitt arbete till den dag då redovisningen sker.

Frihet från yttre examenskontroll behöver icke medföra, att lärarens krav sjunker och att eleverna slutar »att spänna sina krafter». Som exempel kan nämnas, att realskolans lärare i ämnen, som inte har skriftliga slutprov, håller kraven uppe, fast realexamensförhören för närvarande, enligt skolutredningens formulering, är »praktiskt taget okontrollerade». En jämförelse mellan olika skolformer med och utan examen är vanskelig, eftersom de skiljer sig från varandra även i fråga om annat än examen, t. ex. lärjungearval, lärarutbildning, studiemål och dylikt. För en rättvisande jämförelse fordras, att alla viktiga faktorer utom examen hålles konstanta. Vid en noggrann vetenskaplig undersökning (Remmers, Purdue Univ., USA) fann man, att elever, som deltagit i flera prov under läsåret inte fick resultatet ytterligare förbättrade genom examen. De bestående studieresultatet bedömdes därvid genom prövning en termin efter examen.

Frågan om examen och arbetseffektiviteten är egentligen densamma som frågan, om man för att stimulera lärjungarnas arbete främst bör använda ur stoffets synpunkt »inre» eller »yttre» motiv. Där läraren själv icke redan skapat tillräckligt med yttre argument, kan examen ge tillskott till motivstyrkan genom att skapa flera argument av denna typ. Å andra sidan bidrar inte examen till att skapa sådana inre motiv som intresse för själva ämnesstoffet. För att eleverna av inre motiv skall drivas att utföra ett gott arbete, fordras dels att skolarbetet är upplagt så, att kursinnehållet förefaller

dem meningsfyllt, dels att läraren försöker individualisera kraven efter varje lärjunges förmåga. Det är emellertid erkänt, att ett intressestimulerande och individualiserande arbetssätt är lättare att genomföra i en skola utan examenstryck.

Realexamens huvudsakliga uppgift har dock icke ansetts vara att stimulera utan att kontrollera. Man har velat kontrollera, att lärjungar i skilda skolor får samma betyg för samma prestationer, man har önskat få kännedom om skolornas standard och slutligen velat få kontroll över att undervisningens innehåll är tillräckligt likformigt på olika platser.

En viss kontroll kan vara berättigad, om den bedrivs i former, som inte blir till skada för undervisningen. Det är sålunda önskvärt, att de olika skolornas avgångsbetyg blir jämförbara. Vidare kan det vara värt att företa undersökningar i de fall, då arbetsresultaten på något håll blir mycket under genomsnittet. I fråga om grundläggande färdighetsmoment kan det också försvaras, att man söker skapa en viss likformighet.

De berättigade kontrollkraven kan emellertid fyllas genom andra och smidigare metoder än de traditionella slutproven. De muntliga slutproven bör ersättas av kontinuerlig inspektion och konsulentverksamhet, de skriftliga slutproven av standardiserade prov och andra slag av prov.

Skolutredningen har något berört dessa möjligheter att ersätta examensproven. En inspektion, som består i att följa skolans arbete under några dagar, leder enligt utredningens mening icke till målet. Syftet anses nämligen vara att överblicka slutresultatet.

Skolutredningens invändning är riktig, om det är meningen, att den inspekterande skall diskutera med läraren om enskilda elevers avgångsbetyg. Mot denna

uppfattning av syftet kan emellertid invändas, att inspektören måste vistas mycket lång tid vid en skola och måste ha mycket ingående kännedom om lärjungarna, för att det skall vara sakligt motiverat, att han tar befattning med enskilda elevers betyg. En så ingående inspektion har emellertid icke diskuterats.

Vad som kan erhållas vid en inspektion under några dagar är emellertid en allmän uppfattning om skolans och klassens standard. Med ledning härav kan inspektören diskutera med läraren, huruvida hans allmänna betygsskala synes väl svara mot klassens standard eller behöver förändras i någon riktning.

Eftersom inspektionen sålunda bör gälla betygsskalan men inte enskilda elevers slutbetyg, är det inte nödvändigt, att klassen besökes vid eller strax före lärjungarnas avgång från skolan. Om inspektionen sker under läsåret, kan en jämförelse ske mellan å ena sidan de sista terminsbetygen och å andra sidan elevernas skriftliga arbetsresultat och muntliga redogörelser. En erfaren inspektör torde även härigenom få material för ett allmänt omdöme om betygsskalans lämplighet. Det kan också sägas vara en fördel, att den lärare, som behöver råd i fråga om sin betygsskala, får det i god tid, så att han hinner arbeta sig in i de nya principerna, innan avgångsbetygen skall sättas. En praktisk vinst, om betygsrådgivningen kan ske mera kontinuerligt, är att man undgår att en kort period av året få ett kraftigt ökat behov av inspektörer och andra ombud för skolöverstyrelsen. En överläggning med läraren om betygsskalan kan ingå som ett naturligt led i den konsulentverksamhet eller inspektionsverksamhet som bör förekomma. Synpunkterna kan i regel ges i form av råd, och verksamheten behöver sålunda icke få formen av någon besvärande kontroll.

Genomföres skolutredningens förslag om sammanfattningsbetyg i alla skrivämnen i realskolan, blir själva examensskrivningens speciella uppgift att ge läraren upplysning om vilka krav och vilken betygsskala han bör använda. Examensskrivningen får därmed samma uppgift som de i folkskolan använda standardiserade proven nu har.

De standardiserade proven diskuteras något i fjärde kapitlet (»Prov som hjälpmedel i skolarbetet»). Kraven på ett standardiserat prov är, att det skall vara utprovat i förväg på en större representativ elevgrupp, vidare att det differentierar eleverna noggrant och helst på ett sätt, som ej ger tillfälliga faktorer alltför stort inflytande.

Skolutredningen hävdar, att språkskrivningar och matematikprov i realexamen varit så likformiga under senare år, att de redan på visst sätt kan räknas som en motsvarighet till folkskolans standardiserade prov. Provens beskaffenhet måste emellertid bero på realskolans mål, säges det, »och icke av lärjungarnas genomsnittliga prestationer, eftersom lärjungepopulationen inte alltid kan vara konstant i begåvningsavseende».

Något större berättigande har emellertid knappast den farhåga, som måste ligga till grund för skolutredningens uttalande, nämligen att variationerna i prestationsförmåga mellan realskolans årsklasser skulle vara större än variationerna i svårighetsgrad mellan de olika examensprov, som fastställes under beaktande av målsättningen men utan standardiseringsarbete. Hur härmed än må vara, måste utredningens argument förlora i betydelse, när vi inte längre arbetar med en isolerad realskola utan med en allmän medborgarskola, där man har möjlighet att undersöka ett representativt urval från hela årskullarna och fastställa betygssättningen med ledning härav.

En svårighet vid användning av standardiserade prov på högstadiet är däremot, att ett prov kan bli känt under standardiseringsarbetet, så att vissa elever får möjlighet att preparera sig speciellt. Detta skulle kunna förebyggas, om standardiseringen skedde först i samband med själva användandet. Från ett begränsat antal skolor skulle i så fall de lösta proven genast insändas till en central myndighet, som snabbt undersökte, vilka resultat som skulle anses genomsnittliga, vilka som kunde anses svara mot betygen B, Ba, AB o. s. v. Ett sådant förfaringsätt skulle ansluta sig till de strävanden att standardisera examensskrivningarnas betygssättning, som nu förekommer. En nackdel skulle vara, att provet inte genom successiva standardiseringar kan förbättras innan det släpps ut.

Ett standardiserat prov bör ha som främsta uppgift att ge läraren ledning angående betygsskalan. När det gäller bedömningen av de enskilda eleverna, behöver han blott ta den hänsyn till provresultatet, som han anser skälig. Som följd härav kan man säga detsamma om dylika prov som om inspektionerna: de behöver inte i samtliga ämnen placeras just i slutet av sista terminen, ja de kan ofta vara till särskilt stor nytta, om de i god tid ger läraren anvisning om hur högt han kan hålla betygsskalan i klassen. Företas provet tidigt, kräves givetvis en anpassning av bedömningsnormerna med hänsyn till att eleverna ännu inte nått fram till slutmålet.

Skolkommisionen föreslår, att examensskrivningarna i matematik och främmande språk ersättes av standardiserade prov. Den främsta uppgiften för dessa prov skall vara att hjälpa läraren avgöra hur högt betygsskalan bör ligga i klassen för att jämförbarhet skall åstadkommas med andra klasser och skolor. Vid bedömningen av den enskilde eleven bör

läraren i regel inte ta större hänsyn till det standardiserade provet än till andra prov, som eleven deltagit i.

Provytyperna bör även bortsett från standardiseringen avvika från de nu vanliga examensskrivningarna. Provet i matematik bör innehålla tillräckligt många av såväl lätta som svåra uppgifter, så att det finns problem som är avpassade för elever med större eller mindre matematikbegåvning. Skolutredningen har föreslagit, att eleverna skall kunna välja mellan ett prov i problemlösning och ett i praktisk räkning. Även kommissionen anser, att möjlighet till val mellan olika typer av prov bör förekomma. Det bör emellertid observeras, att prov av olika art inte nödvändigt behöver vara av olika svårighetsgrad. Denna sida av problemet har behandlats i avsnittet om matematiken i kapitel 4, sid. 153—154.

Proven i främmande språk bör enligt kommissionens mening göras till föremål för fortsatt försöksverksamhet. I kap. 4, sid. 160 pekas på ett nytt slag av prov, som närmast avser att mäta förmågan att läsa och förstå text på det främmande språket. Den pedagogiskt bästa lösningen kan möjligen vara, att flera olika typer av språkprov standardiseras för användning i undervisningen.

Bedömningen av svensk skrivning kan emellertid ej göras enhetlig genom standardiserade prov. Vissa möjligheter att jämföra elever vid olika skolor erbjuder emellertid det nuvarande systemet, att centralt fastställda ämnen användes vid en av det sista årets skrivningar. Denna princip torde tills vidare kunna bibehållas. Ett antal förändringar i fråga om de ämnen, som utdelas, bör dock kunna genomföras. Antalet ämnen bör helst utökas, så att varje elev lättare finner något, som intresserar honom personligen. Det bör alltid ges åtskilliga fria ämnen och allmänna fackämnen. Vidare bör det

alltid förekomma flera ämnen, där hjälpmedel får användas. En ämnestyp, som bör få större betydelse, allteftersom skolans arbetssätt utvecklas mot ökat självständigt arbete med källor, är referat av tryckta längre texter, som eleverna får direkt tillgång till. Man kan tänka sig dels objektiva referat av en text, och dels kritiskt jämförande referat med utgångspunkt från två olika texter, de sistnämnda uppgifterna särskilt lämpliga för mera begåvade elever.

En betydelsefull vinst vore det, om uppgifterna, även i de för landet gemensamma skrivningarna, kunde formuleras så, att lärjungarna känner det, som om de skrev för en bestämd publik, t. ex. läsarna av en klass- eller skoltidning. Ingenting bör då hindra, att en redaktion, bestående av elever, också sammanställer några av uppsatserna till en sådan tidning. Ämnen av de slag, som här nämnts, bör givetvis förekomma även vid de skrivningstillfällena, då läraren eller eleverna fastställer uppgifterna.

För närvarande avlägges realexamen av de grupper av elever, som i den kommande enhetsskolan närmast kan anses motsvara eleverna i klass 9 a. De olika slag av ersättning för realexamen, som kommissionen ovan föreslagit, är emellertid lämpliga inte endast för 9 a utan även för parallellklasserna 9 g och 9 y. Den ökade konsulentverksamhet och inspektion, som enligt kommissionen bör träda i stället för kontroll vid en muntlig examen, bör sålunda kunna gagna undervisningen på samtliga tre linjer. Den högtidliga avslutning, som efter betygssättningen kan äga rum inför ortsrepresentanter och föräldrar, bör även den gälla alla avdelningar. I stället för examensskrivningar, som ensamma blir avgörande för skrivningsbetygen i respektive ämnen, har kommissionen föreslagit standardiserade prov till lärarens hjälp,

speciellt i engelska och matematik. För den gemensamma skrivningen i svenska har föreslagits, att ämnena får en ändrad karaktär. Om dessa standardiserade prov och uppsatserna blir gemensamma för de olika linjerna, kan de bidra till att göra linjernas betygssättning jämförbar. Härvid är emellertid att märka, att eleverna i klass 9 y inte obligatoriskt kommer att delta i undervisning i engelska och allmän matematik.

Efter genomgången av nionde klassen bör eleverna på de tre linjerna 9 y, 9 a och 9 g erhålla avgångsbetyg från realskolan. De olika linjernas betyg skall vara i princip likvärdiga. Däremot kan de givetvis inte bli lika, eftersom många ämnen är speciella för en eller två av linjerna. Från klass 9 y erhålles också betyg över det praktiska arbete, som ingår i yrkesutbildningen. Även sådana ämnen, som avslutas i klass 7 eller 8, kan tagas upp på betyget. Man har här en parallell till studentbetygen, som innehåller omdömen angående tidigare avslutade ämnen.

Såsom framhållits i fjärde kapitlet, är det angeläget, att avgångsbetygen för elever med olika studiegång blir jämförbara. Detta blir av särskild vikt, därför att elever från olika linjer inom klass 9 ibland kan komma att konkurrera om samma platser på arbetsmarknaden och i skolor för vidareutbildning. Svårigheterna torde kunna lösas genom att ett större antal objektiva prov utarbetas. Utan att få examenskaraktär bör dessa prov överlämnas till läraren för att ge honom hjälp vid bedömningen av betygsskalan (jfr sid. 110—111!).

Samtliga elever får avgångsbetyg från medborgarskolan. Att ha ett sådant avgångsbetyg kan alltså inte ge någon mera speciell kompetens. Inte heller elever med goda studieresultat bör erhålla någon anteckning på sitt betyg, att detta

ger dem kompetens till vissa anställningar och former av vidareutbildning. Frågan om kompetens måste kunna bestämmas för varje slag av fortbildningsanstalter och varje verk eller företag med hänsyn till dess speciella behov.

Medan tillvalsämnet tyska kan vara särskilt meriterande i vissa sammanhang, bör de praktiska tilläggskurserna kunna vara det i andra. På några håll kan man vara intresserad av att utan förhandsregler låta alla inkommande betygsmeriter vägas mot varandra, medan man på andra håll vill ha en bestämd betygsnivå, som ingen sökande får underskrida.

Vissa övergångssvårigheter skulle kunna uppstå för de skolor och företag, som hittills haft realexamen som bestämd undre gräns vid antagningen av sökande. Där kan man inte allmänt vara hågad

att utsträcka antagningsrätten till alla ungdomar med avgångsbetyg från medborgarskolan.

För att minska övergångssvårigheterna bör man försöka ange, vilket genomsnittsvärde hos ett avgångsbetyg från enhets-skolan som närmast kan anses svara mot godkänt betyg från den nuvarande real-skolan. Vissa överväganden har redan gjorts i denna fråga, och härvid har beaktats dels de resultat av intelligensprov bland värnpliktiga med olika skolbildning, som redovisats i undersökningar av docent T. Husén, dels de principer för betygsskalan, som för närvarande rekommenderas för folkskolan och som bör utsträckas till att gälla hela medborgarskolan. Denna fråga behöver emellertid ytterligare undersökas och kan icke slutgiltigt avgöras utan objektiv mätning av olika skolprestationer.

SJÄTTE KAPITLET

ENHETSSKOLAN OCH YRKES- UTBILDNINGEN

1. Den nuvarande yrkesutbildningen.

1. Allmän översikt.

I det moderna samhället är betingelserna för yrkesutbildning i många avseenden andra än i ett gånget tidsskedes samhälle med dess föga differentierade näringsliv. Det traditionsbundna, successiva inväxandet i yrkeslivet, som förr var det vanligaste, förekommer väl ännu i viss utsträckning inom jordbruket och dess binärningar samt i någon mån inom hantverket, handeln och det husliga arbetet på så sätt, att de unga får yrkesutbildning i hemmet eller i en miljö, som de känner från barndomen. I det moderna, starkt industrialiserade samhället innebär inträde i näringslivet i många fall övergång till en helt ny och främmande miljö. I samband med att kraven på yrkesutövaren blir större, ökar behovet av en ändamålsenligt bedriven yrkesutbildning. I stor utsträckning erhålles yrkesutbildningen i arbetet i form av instruktion för omedelbart utförande av för handen varande arbetsuppgifter. I en del fall måste utbildningen bli mer allsidig och omfatta även teoretisk utbildning och försiggår då i allmänhet som lärlingsutbildning i näringslivet eller vid

av enskilda eller av samhället upprättade skolor. Inom en del hantverksyrken samt vissa och i regel större företag inom industri och handel förekommer sålunda reglerad och kontrollerad lärlings- eller annan yrkesutbildning. Denna sistnämnda utbildningsform har emellertid hittills haft en mera begränsad omfattning men har under senare år kunnat påräkna ett stort intresse från såväl företagar- som arbetarorganisationer. Därjämte finns yrkesutbildande skolor samt kurser i anslutning till offentliga institutioner eller samhällseliga företag, t. ex. viss yrkesutbildning vid sjukhus, post, telegraf, tull, statens järnvägar, städernas spårvägar m. fl.

Om man undantager fackhögskolor och därmed jämförbara högre utbildningsanstalter, kan skolor, som meddelar yrkesundervisning, med hänsyn till elevernas tidigare utbildning i allmänna skolor i stort sett indelas i följande två grupper:

Yrkesutbildning på lärlings- och yrkeskolstadiet samt viss yrkesbetonad praktisk utbildning.

Yrkesutbildning på gymnasiestadiet.

I det följande lämnas en översikt av dessa skolor ävensom av näringslivets egna strävanden att främja yrkesutbildningen.

2. Yrkesskolor för industri, hantverk, handel och husligt arbete.

Utvecklingen av industri och handel under 1800-talet medförde ett behov av yrkesinriktad utbildning inom framför allt dessa näringsområden. För att tillgodose detta behov organiserades med bidrag av stat och kommun lägre tekniska yrkesskolor, vid vilka undervisning förekom på kvällar eller söndagar. Bland annat på grund av den allmänna folkskoleundervisningens brister och sannolikt också på grund av att nära nog hälften av lärarna vid dessa tekniska yrkesskolor rekryterades från folkskollärar-, läroverkslärar- och teckningslärarkårerna, kom undervisningen vid de lägre tekniska yrkesskolorna att få en jämförelsevis allmänbildande inriktning. De flesta eleverna studerade sådana ämnen som matematik, svenska språket, frihandsteckning, linearritning, välskrivning och bokföring.

År 1918 beslöts en ny yrkesskolorganisation. Avsikten med denna var att skapa skol- och kursformer, i vilka skulle meddelas verkligt grundläggande fackutbildning åt de unga, som utan mera omfattande, allmänna teoretiska studier sökte sin utkomst inom industri, hantverk, handel eller husligt arbete.

Den egentliga praktiska yrkesfärdigheten skulle i regel förvärfvas genom arbete ute i näringslivet. Yrkespraktiken skulle kompletteras genom undervisning i skola, framför allt i yrkesteori. Denna huvudtanke konkretiserades i två skolformer, den ena för elementär yrkesutbildning, *lärlingskolan*, och den andra som påbyggnad till denna, *yrkesskolan*.

Därjämte beslöts, att statsbidrag fick utgå till *handelsskolor* och *hushållsskolor* med heldagsundervisning samt *enskilda skolor* av olika slag.

Genom 1921 års riksdagsbeslut blev det möjligt för kommuner att erhålla statsbidrag till *verkstadsskolor* med heldagsundervisning, i vilka skolor eleverna får grundläggande yrkesutbildning både i yrkesarbete och yrkesteori. Vid samma riksdag medgavs även sådan jämkning i 1918 års beslut, att andra, mindre strikt reglerade kurser kunde inryckas i yrkeskolorganisationen. På grundval härav tillkom senare de s. k. *lärlingskurserna*.

År 1941 fattades beslut om inrättande av s. k. *centrala verkstadsskolor*, vilka i regel har landsting som huvudmän.

Skolor för yrkesundervisning kan upprättas av kommun, landsting, annan kommunal samfällighet eller förening av dylika ävensom av enskild huvudman.

Till och med år 1943 var skolöverstyrelsen centralt ämbetsverk för yrkesskolorna. Följande år övertog överstyrelsen för yrkesutbildning ledningen av yrkeskolväsendet.

Under budgetåret 1946/47 upprättades 255 kommunala och 60 statsunderstödda enskilda skolor för yrkesundervisning samt 15 centrala verkstadsskolor, varjämte ytterligare 3 speciella verkstadsskolor var i gång (1 flygmekanikerskola och 2 »verkstadsskolor för viss arbetslöshet»).

De allmänt förekommande skolformerna inom det statsunderstödda yrkesskolväsendet är följande:

a. Heldagsskolor.

Verkstadsskolor är i regel tvååriga, men även sådana skolor med ett-, tre- och fyraårig kurs finnes. I en verkstadsskola erhåller eleverna utbildning i såväl yrkespraktik som i yrkesteori. För utbildning

i yrkespraktik finns inrättade särskilda verkstäder i skolan. På en del håll står skolan i anslutning till ett industriföretag (s. k. inbyggd verkstadsskola). Undervisningen pågår hela dagen med i allmänhet 35—40 timmars praktiskt arbete och cirka 8 timmars teoretisk undervisning i veckan. En tvåårskurs omfattar i regel mer än 4 000 undervisningstimmar och ger en god grundläggande utbildning i yrket. Är skolan fyraårig, avser undervisningen i regel att föra fram till gesällprov.

Vid en del verkstadsskolor har gjorts försök med s. k. *växelutbildning*, varvid utbildningen i yrkesarbetet sker växelvis i verkstadsskola och vid företag inom industrien, medan teoriundervisningen alltid förlägges till skolan. Anordningen har kommit till användning på grund av de tillfällen till träning under driftsmässiga former, som därmed bjudes eleverna.

Verkstadsskolorna har för närvarande sammanlagt cirka 400 undervisningsavdelningar. Utbildning förekommer i cirka 50 olika yrken. De flesta avdelningarna avser utbildning av metallarbetare och mekaniker, motor- och flygmekaniker, snickare, elektriker, klänningssömmerkor, murare, målare, värme- och sanitetsmontörer, smeder och svetsare.

Handelsskolor är i regel ettåriga. Undervisningen omfattar bland annat svenska språket med affärskorrespondens, handelslära, bokföring, ekonomilära samt stenografi, maskinskrivning och dylikt, varjämte förekommer undervisning i främmande språk (i regel engelska) som frivilligt ämne. En ettårskurs omfattar cirka 1 100 undervisningstimmar. Härjämte finns kortare kurser (i regel cirka 5 månader) samt två- och treårskurser med heldagsundervisning.

Hushålls- och husmodersskolorna är i regel ettåriga. Undervisningen har ganska

växlande omfattning och innehåll. I regel användes en väsentlig del av tiden till hushållsarbete (matlagning, bakning, konservering, rengöringsarbeten, hemvård m. m.), varjämte förekommer yrkestestetisk undervisning i sådana ämnen som kostlära (närings- och födoämneslära och matlagningslära), hemvårdslära, sömnadsteori. En ettårskurs omfattar i regel cirka 1 500 undervisningstimmar. Dessa kurser med heldagsundervisning har icke fått så stor omfattning som önskvärt vore.

b. *Övriga kurser* (i regel deltidskurser).

Lärlingsskolans tvååriga yrkesavdelningar har 8—9 månaders undervisningstid och ett fastställt minimum undervisningstimmar per år (225—300 timmar).

De kan anordnas dels i anslutning till handel, blandade hantverks- och industriella yrken i allmänhet eller husligt arbete, dels i anslutning till ett bestämt yrke, t. ex. snickeri, metallarbete o. s. v.

Denna skolform erfordrar ett relativt stort antal undervisningstimmar per vecka. På en del orter, där man inrättat lärlingsskolor, har det visat sig svårt att förmå lärlingar och andra yngre arbetare att i önskvärd utsträckning delta i undervisningen, emedan det stora lektionsantalet per vecka, som i regel kommer utöver elevernas ordinarie arbetstid i förvärvsarbetet, verkat avskräckande. För en ung människa, som har fullt arbete i näringslivet med upp till 48 timmars arbetsvecka, måste det nämligen vara en verklig kraftinsats att fullgöra 8—12 timmars kvällsarbete per vecka i teoretiska studier i lärlingsskolan. Ovannämnda förhållanden torde bland annat ha varit orsak till att lärlingsskolan, sådan den utformades av 1918 års riksdag, visat sig svår att upprätthålla. Lärlingsskolans yrkesavdelningar har därför så gott som överallt ersatts med lärlingskurser.

Lärlingskurserna kan vara kortare eller längre samt omfatta några eller flera ämnen. De inrättas vanligen i sådana fall, då man inte kan fylla de mera strikta föreskrifterna beträffande lärlingsskolans yrkesavdelningar. Som regel skall elev deltaga i undervisningen minst 4 timmar per vecka.

Kurser för äldre har ungefär samma form som lärlingskurserna men är avsedda endast för de elever över 18 år, som icke genomgått tvåårig lärlingsskola eller som icke genom lärlingskurser inhämtat motsvarande kunskaper.

De egentliga yrkesskolorna är avsedda för lärlingar, som inhämtat lärlingsskolans lärokurs. De indelas i följande kursformer:

- a) *yrkeskurser* i anslutning till ett visst yrke, varvid en mera allsidig utbildning för yrket erhålles;
- b) *ämneskurser*, som avser att ge fortsatt utbildning i fristående läroämnen;
- c) *mästarcurser* för hantverksmästare eller för sådana, som önskar utbilda sig till självständiga företagare.

Utöver ovannämnda skolformer finns en del *speciella kurser* och skolor med i vissa fall heldagsundervisning, vilka ävenledes bör hänföras till här ifrågasvarande yrkesundervisning, t. ex. preparandkurser för inträde i högre tekniska läroverk (avsedda att göra det möjligt för elever med folkskolans allmänbildningsgrund att förbereda sig till inträde i högre tekniska läroverk) samt s. k. tekniska skolor för meddelande av elementär teknisk undervisning åt blivande ritare, verkmästare, förmän. Därjämte har under senare år genom särskilda riksdagsbeslut tillkommit sjömannaskolor, yrkesutbildningskurser för arbetslösa m. fl.

Elevernas fördelning på olika yrkesområden vid skolor för yrkesundervisning höstterminen 1946 (senare delen av

oktober månad) framgår av nedanstående sammanställningar.

	Elever	
	Antal	%
<i>Heltidskurser</i> om minst 5 månaders längd		
Industri och hantverk..	6 682	64,4
Handel	2 231	21,5
Husligt arbete	1 466	14,1
Summa	10 379	100,0

	Elever	
	Antal	%
<i>Övriga kurser</i> (i regel kvällskurser)		
Industri och hantverk..	14 673	27,4
Handel	17 521	32,8
Husligt arbete	21 304	39,8
Summa	53 498	100,0

Hela elevantalet 63 877

Elevhem vid yrkesskolor.

Vid en del yrkesskolor, framför allt vid de centrala verkstadsskolorna, som i regel rekryteras med elever utan hemvist å skolorten, har ordnats särskilda elevhem.

Elevstipendier.

För att möjliggöra för obemedlade eller mindre bemedlade elever att gå i heldagskolor utgår sedan år 1930 behovsprövade stipendier. Dessa avses vara så avpassade, att de kan täcka kostnaderna för elevs vistelse vid en yrkesskola. För närvarande kan stipendierna utgå med högst 115 kronor per månad.

3. Utbildning inom jordbruk och lanthushåll.

a. Lantbruks- och lantmannaskolor.

Lantbruksskolorna är dels ettåriga, dels tvååriga. Den ettåriga kursen har till uppgift att meddela allmänpraktisk och teoretisk jordbruksutbildning åt blivande

jordbrukare. Den tvååriga avser att utbilda förmän vid jordbruket. Lägsta inträdesålder är 18 år. Antalet skolor är 8, och hela elevantalet uppgick till 299 arbetsåret 1946/47.

Lantmannaskolorna har fyra olika kurs typer: vinter- eller sommarkurs om minst 125 arbetsdagar, fortsättningskurs till vinterkurs om minst 110 arbetsdagar, längre kurs om minst 230 arbetsdagar samt helårskurs. Vid helårs- och vissa fortsättningskurser meddelas såväl teoretisk som praktisk jordbruksutbildning; vid övriga kurser huvudsakligen teoretisk utbildning. För inträde fordras att hava genomgått folkskola, i regel fyllt 18 år samt arbetat i lantbruksarbete minst ett år. Antalet skolor är 48 (1947/48 :49), och elevantalet utgjorde 1 838 arbetsåret 1946/47, vartill kom 115 elever i fortsättningskurser.

De flesta skolorna äges av landstingen.

b. *Lanthushållsskolor.*

Lanthushållsskolorna har till uppgift att bibringa kvinnlig ungdom de fackkunskaper, som är behövliga för att sköta ett lanthushåll.

Under läsåret 1946/47 var inalles 40 skolor i verksamhet. 25 av dessa var förlagda till platser med lantmanna- eller folkhögskolor.

Sammanlagt hade skolorna nämnda läsår 63 halvårskurser (minst 154 dagar), 9 helårskurser (minst 308 dagar) och 4 tremånaderskurser. Kurserna omfattar dels praktiska övningar, dels yrkes teori om cirka 12 timmar i veckan.

Lägsta inträdesålder är 17 år. Möjlighet finnes dock att intaga elever, som fyllt 16 år. Hela elevantalet utgjorde 1 425 under arbetsåret 1946/47.

c. *Jordbrukets yrkesskolor.*

Jordbrukets yrkesskolor, som är avsedda för yngre ungdomar (från och med

14 år) än dem, som vinna inträde i ovan nämnda lantmanna- och lanthushållsskolor, är 4 stycken och har dels tvåårig jordbrukskurs för gossar (4 skolor, i Sorselegården även ettårig kurs) och dels ettårig lanthushållsskola för flickor (2 skolor). Undervisningen pågår minst 300 dagar per år och omfattar dels yrkes praktik på skolegendomen och dels yrkes teori. Elevantalet uppgick arbetsåret 1946/47 till 136. Inträde kan ske efter avgång från folkskola. Huvudmän för skolorna är stiftelsen Norrbottens läns arbetsstugor och hushållningssällskapen i Norrbottens och Västerbottens län samt i Stockholms län och stad.

Utom lantbruks-, lantmanna-, lanthushållsskolor och jordbrukets yrkesskolor finns inom den lägre lantbruksundervisningen en omfattande kursverksamhet för speciella ändamål, t. ex. driftsledarkurs, kurser för utbildning av mejeripersonal, ladugårds- och svinskötare o. s. v. Dessa kurser är avsedda för personer, som nått mogen ålder. Så är också fallet med trädgårdsskolorna.

Centralt ämbetsverk för utbildningen inom jordbruket är lantbruksstyrelsen.

Praktiskt taget alla elever vid lantbruks-, lantmanna- och lanthushållsskolor kan erhålla helinackordering i skolans elevhem eller på annat sätt genom skolans försorg. Obemedlade eller mindre bemedlade elever kan i likhet med ungdomen vid skolor för yrkesundervisning erhålla stipendier, som för obemedlad elev i regel täcker kostnaderna för skolvistelsen.

4. *Annan egentlig yrkesundervisning i skolor.*

För den lägre *skogsundervisningen* finns bland annat 4 statliga skogsskolor med kurser om ett år (cirka 70—80 elever), Jernkontorets skogsskola i Gammel-

kroppa (cirka 20 elever), två kolarskolor (kurser om 2 månader, cirka 140 elever per år), statens skogsmästarskola (ett 20-tal elever), varjämte kortare kurser ordnas av länens skogsvårdsstyrelser, domänstyrelsen m. fl.

Navigationsskolor meddelar undervisning för utbildning av fartygs- och maskinbefäl på svenska handelsfartyg. Antalet skolor uppgår till 5. De är belägna i Stockholm, Göteborg, Malmö, Härnösand och Kalmar. Vid skolorna utbildas bland annat fartygsmaskinister, skeppare, styrmän och sjökaptener. Angående dessa skolor hänvisas till Betänkande med förslag angående utbildning av befäl för handelsflottan m. m., avgivet av 1943 års sjöbefälssakkunniga (SOU 1947:31). Antalet elever var sammanlagt 580 arbetsåret 1946/47.

I detta sammanhang må vidare nämnas utbildningskurser för fiskare, kurser för utbildning av maskin- och motorskötare m. fl.

5. Yrkesbestämda högre folkskolor, praktiska mellanskolor samt inbyggda praktiska linjer vid högre allmänna läroverk m. fl. skolor.

För här ifrågavarande skolformer har skolkommisionen lämnat en redogörelse i kapitel 5.

6. Elevantalet i ungdomsskolor för yrkesutbildning.

I vissa yrkesutbildande eller yrkesbetonade heldagsskolor med kurser om minst 5 månader och högst 4 år var elevantalet hösten 1946 (läsåret 1946/47):

Skolor för yrkesundervisning inom industri, hantverk, handel och husligt arbete 10 379

Lantbruks-, lantmanna- och lant-hushållsskolor samt jordbrukets yrkesskolor 3 698
Yrkesbestämda högre folkskolor, praktiska mellanskolor, inbyggda linjer vid läroverk m. fl. skolor 8 761

Summa elever 22 838

Ovan lämnade elevuppgifter avser att ge en allmän föreställning om omfattningen av den yrkesutbildning, som förekommer i ungdomsskolor. I översikten har, såsom synes, dock icke medtagits yrkesskolor tillhörande barna- och ungdomsvården, vanförestaltnernas yrkesskolor, dövstumskolor med yrkesutbildning, yrkesutbildningen vid fångvårdens ungdomsanstalter och dylikt, viss yrkesbetonad utbildning i folkhögskolor, t. ex. mindre hushållskurser, ej heller en del andra specialkurser.

På grundval av ovan nämnda siffror och med hänsyn tagen till utbildningstidens längd uppskattas den årliga utbildningskapaciteten vid heldagsskolor till i runt tal 12 000 elever, vilket motsvarar ungefär 15 procent av en nuvarande ungdomsårskull. Då ungdomsårskullarna i slutet av 1950- och början på 1960-talen åter blir stora, kommer den årliga utbildningskapaciteten, under förutsättning av oförändrat skolbestånd, att motsvara omkring 10 procent av en årskull.

7. Organiserad yrkesutbildning inom näringslivet.

Såsom ovan nämnts, sker yrkesutbildningen för de flesta i arbete ute i näringslivet. Det har länge varit ett önskemål att få denna utbildning på något sätt reglerad och kontrollerad, särskilt då det gällt utbildning av hantverkare och andra kvalificerade yrkesmän. Förslag om lärlingslagstiftning har emellertid icke vun-

nit tillräcklig anslutning. För utbildningen inom hantverket har *Sveriges hantverks- och småindustriorganisation* tillsatt särskilda organ och låtit utarbeta läroplaner, bestämmelser för gesällprov och andra bestämmelser för lärlingsutbildningen m. m. Den centrala tillsynen över denna utbildning utövas av organisationens *centrala yrkesnämnd*, och i de olika hantverksdistrikten finns *lärlingsnämnder*. Därjämte finns inom ett tiotal yrken *lärlingsråd*, som har till uppgift att följa utbildningen inom vederbörande yrke. Samverkan äger rum med den centrala tillsynsmyndigheten för yrkesutbildningen (överstyrelsen för yrkesutbildning), som bland annat utdelar statsunderstöd till lärlingsutbildningen. Understödet utgår till mästare, som har lärlingar, och avser att vara ersättning för de kostnader och besvär, som är förbundna med utbildningen. Understödsbeloppet utgör numera 900 kronor, av vilket belopp 400 kronor betalas efter första utbildningsåret, 200 kronor efter andra utbildningsåret och resterande 300 kronor efter utbildningstidens slut.

För utbildning inom bland annat industrien har *Svenska arbetsgivareföreningen* och *Landsorganisationen i Sverige* inlett ett samarbete, som synes komma att bli betydelsefullt. Dessa organisationer har gemensamt upprättat ett *Arbetsmarknadens yrkesråd* med ett fast kansli i Stockholm. Lärlingsutbildningen regleras genom avtal mellan vederbörande arbetsmarknadsparter inom yrkesområdet i fråga. Lärlingsutbildningen inom ett fack övervakas av en särskild *lärlingsnämnd*, bestående av lika antal representanter för arbetsgivare och arbetare, varjämte vid varje företag med lärlingsutbildning utses *yrkesombud* bland de utlärd arbetarna. Dessa yrkesombud skall tillsammans med arbetsgivare och vederbörande

arbetsledare följa och främja lärlingsutbildningen.

Flera stora industriföretag har inrättat egna, välorganiserade verkstadsskolor med kvalificerade lärare. På många ställen äger också samarbete rum med de kommunala yrkesskolorna för meddelande av yrkesteorietisk undervisning åt lärlingar i företag.

Det har icke varit möjligt att erhålla en sammanställning angående omfattningen av yrkesutbildningen i näringslivet. I Betänkande med förslag till åtgärder för lärlingsutbildningens främjande, avgivet av Arbetsmarknadsorganisationernas yrkesutbildningskommitté 1944, anges bland annat, att antalet lärlingar under utbildning inom industrin då kunde uppskattas till cirka 20 000. Beträffande hantverksutbildningen må anföras, att av en av Sveriges hantverks- och småindustriorganisation år 1943 verkställd beräkning framgår, att av behöfliga cirka 20 000 lärlingar inom hantverket endast cirka 12 000 eller 60 procent var under utbildning. (Många av dessa lärlingar deltagar i undervisningen vid lärlingsskolornas yrkesavdelningar eller i lärlingskurser och får där den yrkesteorietiska delen av utbildningen.)

Om man gör det antagandet, att lärlingstiden i industrin är 3 à 4 år, och inom hantverket i allmänhet 4 år, kan man på grundval av ovan givna uppgifter om antalet lärlingar inom industri och hantverk räkna med 5 000—7 000 utbildade lärlingar per år inom industrin och högst 3 000 inom hantverket eller sammanlagt högst 10 000. Avgången av lärlingar före genomgången lärlingsutbildning torde medföra, att denna siffra i realiteten är väsentligt lägre. Inom industri- och hantverkets kretsar framhålles också, att nyrekryteringen är otillfredsställande.

8. Yrkesutbildning på gymnasiestadiet.

Av de skolor för yrkesutbildning, som bygger på realexamen eller motsvarande allmänbildningsgrund, må i första hand nämnas *högre tekniska läroverk* och *handelsgymnasier*.

De högre tekniska läroverken omfattar tekniskt gymnasium eller teknisk fackskola eller både tekniskt gymnasium och teknisk fackskola. Även dessa skolor tillkom genom 1918 års riksdagsbeslut. De har i stort sett utvecklats från de s. k. tekniska elementarskolorna, som fanns redan vid mitten av 1800-talet.

En teknisk fackskola har till ändamål att meddela den tekniska utbildning, som jämte industriell erfarenhet erfordras för arbetsledare i verkstäder och fabriker samt på andra industriella arbetsplatser ävensom för ritare, detaljkonstruktörer och laboratoriebiträden på verkstads- och andra kontor, försökslaboratorier m. m.

De tekniska fackskolorna är inriktade på ett speciellt tekniskt fack: maskintekniskt, elektrotekniskt, byggnadstekniskt etc. För inträde fordras minst två års yrkespraktik och kunskaper, som i vissa ämnen motsvarar eller överstiger fordringarna i realexamen.

Tekniska fackskolor finns i Stockholm, Malmö, Västerås, Eskilstuna och Örebro. Därjämte skall en fackskola inrättas i Karlskrona.

Utbildningstiden vid fackskolan är i regel tvåårig. I Stockholm finns också en fyraårig fackskola med aftonundervisning och i Eskilstuna en treårig med aftonundervisning under de två första åren.

Tekniskt gymnasium har till ändamål att meddela allmänteknisk bildning och i förening därmed de merkantila kunskaper, som erfordras för handhavande av göromål på verkstäders och fabrikers rit- och affärskontor eller för ledning av mindre och föga specialiserade industri-företag eller för affärsverksamhet med

industrivaror. Liksom de praktiska mellanskolorna är parallellskolor till vanliga allmänna mellanskolor, kan de tekniska gymnasierna betecknas som parallellskolor till de vanliga gymnasierna. Avlagd ingenjörsexamen medför rätt att bedriva fortsatta studier vid bland annat tekniska högskolan.

För inträde erfordras kunskaper motsvarande ungefär realexamens fordringar och minst två månaders industriellt arbete inom vederbörande fack. Denna praktiktid måste utökas till minst 6 månader före uppflyttning till högsta klassen. Lärotiden är 3 år. Vid samtliga gymnasier utom ett är undervisningen differentierad på olika linjer. Tekniskt gymnasium finns för närvarande i 12 olika städer: Borås, Göteborg, Gävle, Hälsingborg, Härnösand, Karlskrona, Luleå, Malmö, Norrköping, Skellefteå, Stockholm och Örebro.

Hela antalet avdelningar i högre tekniska läroverk (alltså såväl gymnasier som fackskolor) uppgår för närvarande (hösten 1947) till 123. Antalet elever arbetsåret 1946/47 var 3 047.

De tekniska läroverken är helt statliga. Utöver dessa skolor finns andra med dem jämförbara yrkesutbildningsanstalter, som åtnjuter statsbidrag. Dessa s. k. särskilda anstalter för yrkesundervisning, som utbildar ingenjörer och andra arbetsledare, är bergsskolan i Filipstad, textilinstituten i Borås och Norrköping samt grafiska institutet i Stockholm.

Handelsgymnasierna har dels tvååriga och dels ettåriga kurser. Den tvååriga kursen, som bygger på realexamen eller motsvarande kunskapsmått, avser att ge eleverna god yrkesutbildning och en fastare språklig och allmänbildande underbyggnad. Ettårig kurs anordnas för elever med studentexamen eller däremot svarande kunskaper. I denna kurs lägges huvudvikten vid yrkesutbildningen. Vi

dare finns en handelsgymnasiekurs med aftonundervisning under 4 år. Handelsgymnasierna, vilka åtnjuter statsbidrag, var budgetåret 1946/47 10 st., varav två i Stockholm. Övriga städer med handelsgymnasium är Gävle, Göteborg, Hälsingborg, Malmö, Norrköping, Sundsvall, Umeå och Örebro.¹ Elevantalet utgjorde 1 828 under arbetsåret 1946/47. Avgångsexamen berättigar till inträde vid handelshögskolorna.

Till elever vid högre tekniska läroverk, handelsgymnasier och övriga härmed jämförliga skolor utgår stipendier av statsmedel enligt samma grunder som till elever vid allmänna läroverk m. fl. skolor, d. v. s. med i regel högst 1 040 kronor per läsår, varav 500 kronor utgår som grundstipendium utan behovsprövning till studiebegåvad elev, som icke har hemvist å skolorten och måste vara inackorderad å denna, och högst 540 kronor som behovsprövat stipendium till sådan eller annan studiebegåvad elev.

9. Yrkesskolningens omfattning.

Inte endast inom industri och hantverk råder brist på yrkesutbildad arbetskraft. Norrlandskommittén konstaterar sålunda i Betänkande angående yrkesutbildningen i Norrland, SOU 1945:33, sid. 79, att antalet elevplatser vid lantmannaskolorna i Norrland endast uppgår till 10—15 procent av det årliga nyrekryteringsbehovet av företagare och förvaltningspersonal inom jordbruket i Norrland.

Den yrkesverksamma befolkningen inom jordbruk och boskapsskötsel utgör enligt 1940 års folkräkning cirka 25 procent av hela den yrkesverksamma befolkningen, men endast cirka 3 procent av en

ungdomsårskull kan beredas plats vid skolor för utbildning i jordbruk.

1941 års befolkningsutredning beräknade det antal kvinnor, som får en mera fullständig huslig yrkesutbildning (minst 800 timmar eller 5 månaders heldagsundervisning) till cirka 3 000 per år (Betänkande angående den husliga utbildningen, SOU 1945:4, sid. 52), d. v. s. cirka 3—4 procent av en ungdomsårskull eller 6—8 procent av en flickårskull. Som jämförelse kan anföras uppgiften, att över 30 procent av den yrkesverksamma befolkningen, om däri inräknas husmödrar, utför husligt arbete.

I detta sammanhang må även erinras därom, att en ytterst ringa del av ungdomen i 15—18-årsåldern får någon som helst yrkesutbildning i skola, häri inbegripen teoretisk utbildning avsedd att komplettera den praktiska utbildning, som erhålles på arbetsplatserna. I ett av överstyrelsen för yrkesutbildning i februari 1945 avgivet utlåtande om förslag till lag om lärlingsutbildning inom hantverket m. m. beräknas på grundval av bearbetning av materialet till 1943 års beredskapsmönstring följande procenttal av ifrågavarande ungdomar med någon yrkesutbildning i skola. (Som någon yrkesutbildning har härvid räknats även korta deltidskurser.)

Näringsområde	% ungdom i åldern 15—18 år, som erhållit någon yrkesutbildning i skola	
	män	kvinnor
Jordbruk, skogshantering och fiske . . .	0,82	1,11
Industri och hantverk	6,72	3,36
Handel och kontorsarbete	9,32	17,27

¹ Därjämte två icke statsunderstödda handelsgymnasier (i Kalmar och vid Bar-Lock-Institutet i Stockholm).

Siffrorna torde dock vara något i underkant, eftersom yrkesbestämda högre

folkskolor, praktiska realskolor och dylika i undersökningen icke räknats som yrkesutbildande utan som allmänna skolor. Undersökningen visar dock, att en-

dast en jämförelsevis liten del av ungdomen i åldern 15—18 år erhåller någon yrkesteoritisk skolning i denna för utbildning så betydelsefulla period.

II. Yrkesutbildningens uppgifter under det nionde skolåret.

1. Behovet av yrkesutbildning.

Den hittillsvarande av samhället organiserade yrkesutbildningen, som direkt bygger på genomgången folk- och fortsättningskola, måste anses vara otillräcklig. Den är också i viss mån ensidigt inriktad på utbildning för vissa yrken inom olika näringsgrenar med övervägande inriktning på en grundläggande yrkesutbildning för blivande yrkesarbetare i industri och hantverk. Men även inom dessa näringar är antalet yrkesundervisningsanstalter otillräckligt, framför allt i övre och inre Norrland. För den stora mängden av den yrkesverksamma befolkningen står ofta inga som helst rationellt ordnade yrkesutbildningsmöjligheter till buds. Det moderna närings- och arbetslivet ställer sådana krav, att en viss yrkesutbildning kan anses nödvändig för många andra yrkesutövare än s. k. yrkesarbetare i traditionell mening och handelspersonal, husmödrar och jordbrukare m. fl. Utom det att yrkesutbildningsmöjligheterna är begränsade till endast vissa yrkesområden och även i fråga om dessa icke är tillräckliga, är de existerande skolornas och utbildningsmöjligheternas geografiska fördelning synnerligen ojämn och i vissa hänseenden särskilt ogynnsam för landsbygdens ungdom.

Det torde dessutom med fog kunna hävdas, att utbildningsmöjligheter inom olika yrken icke stått den kvinnliga ungdomen till buds i samma utsträckning som den manliga.

En förbättrad yrkesutbildning, som skänkte ökade kvalifikationer åt vår värdefullaste produktiva tillgång, den mänskliga arbetskraften, skulle öka vårt näringslivs prestationsförmåga och förbättra grundvalen för vår levnadsstandard.

Ökade möjligheter till yrkesutbildning ter sig också önskvärda och angelägna ur den enskilde utbildningsbehövande individens synpunkt och därvid ingalunda enbart av hänsyn till de ekonomiska fördelar, avancemangsmöjligheter etc. de kan innebära. Det yrkesmedvetande och den känsla av att vara väl rustad för en uppgift liksom den trivsel och trygghet i tillvaron, som en särskild yrkesutbildning ofta skänker yrkesutövaren, representerar också värden, vilka i detta sammanhang förtjänar att beaktas och av vilka icke endast ett litet antal yrkesarbetare borde bli delaktiga utan helst alla yrkesutövare.

Ovanstående skäl talar för en sådan väsentlig utbyggnad av yrkesutbildningsväsendet, att särskild, ordnad yrkesutbildning i framtiden kan vara inom räckhåll för flertalet av vår uppväxande ungdom.

Skolkommissionen vill samtidigt framhålla, att yrkesutbildning för ungdom icke får givas en alltför ensidig inriktning utan i högre grad, än vad som hittills i regel varit fallet vid våra yrkeskolor, sammankopplas med allmänbildning. Yrkesutbildning har också i sig själv allmänbildande och fostrande element, som bör beaktas och tillvaratagas. En ensidig yrkesutbildning i stil med

modern arbetsträning inom industrien utan tillräckligt beaktande av kraven på en allmän, medborgerlig och personlig fostran får ej bedrivas inom en av samhället upprättad medborgarskola.

Skolkommissionen har såsom mål för vår barn- och ungdomsskolas utveckling uppställt genomförandet av en obligatorisk 9-årig medborgarskola, vars högstadium bör vara yrkesorienterande och i viss mån yrkesutbildande och omfatta såväl en till det praktiska livet mera närmad undervisning som teoretiska studier, vilka hittills tillhört realskolans uppgifter. En dylik skolreform kommer förvisso att minska näringslivets produktiva arbetskraft. Minskningen kommer dock icke att utgöra två hela årskullar av produktiv ungdomsarbetskraft, ty dels bortfaller den nuvarande fortsättningsskolan, dels bör eleverna under det nionde skolåret ägna en väsentlig del av den obligatoriska skoltiden åt arbete i näringslivet. Den kvantitativa minskningen av arbetskraften bör även kunna kompenseras av en höjning av dess kvalitet. Genom en rationellt ordnad yrkesvägledning och en påbörjad yrkesutbildning under den härför mest lämpliga åldern kan de unga vägledas in i och utbildas för yrken, i vilka de kan göra bästa möjliga arbetsinsats. En yrkesutbildning för huvudparten av landets ungdom bör också kunna medverka till, att den för närvarande abnormt höga yrkesrörligheten, som tar sig uttryck i ständiga platsbyten, stävjas eller i varje fall blir bunden till det yrkesområde, vari utbildning erhållits.

Beträffande yrkesskolorna brukar man skilja mellan en »grundläggande» yrkesutbildning och en »mera fullständig» yrkesutbildning. Den förra benämningen brukar användas om bland annat skolor med 1 à 2 års heldagsundervisning, t. ex. vissa verkstadsskolor, handelsskolor och hushållsskolor. Enhetsskolans sista år

bör kunna bereda större delen av den ungdom, som kommer att utgöra huvudparten av den yrkesverksamma befolkningen, en med hänsyn till studiesyftet vederhäftigt anordnad yrkespraktik samt ge denna ungdom en allmän orientering rörande det yrkesområde, inom vilket praktik erhålles. Denna yrkesutbildning, som skall förläggas till det nionde skolåret, bör med hänsyn till ovan framförda synpunkter karakteriseras som »förberedande» yrkesutbildning. Den grupp elever, som erhåller sådan utbildning, hänföres till klass 9 y.

Ett på detta sätt ordnat nionde skolår med en riktigt lagd förberedande yrkesutbildning bör icke endast kunna skapa en sådan mjuk övergång från skola till förvärvslivet, som avsågs med bland annat fortsättningsskolan, utan också ge de unga förståelse för behovet och betydelsen av fortsatt utbildning, utveckla ett aktivt intresse hos dem för det yrkesområde utbildningen avser, ge inblickar i yrkenas samhörighet med och beroende av varandra och skapa förståelse för skolans undervisning, då den knytes omedelbart till erfarenheter, som eleverna erhåller under sin yrkespraktik.

2. Fördelning av eleverna i klass 9 y med hänsyn till yrkesvalet.

Elever, som bör erhålla yrkesutbildning under det nionde året, kan i stort sett indelas i följande kategorier.

a. Elever, som bestämt sig för sådana yrken, där den egentliga yrkesutbildningen i första hand erhålles vid förvärvsarbete ute i näringslivet.

b. Elever, vilkas yrkesval kommer att medföra speciell utbildning i skolor eller lärlingsutbildning i företag eller såväl i skolor som i företag.

c. Elever, som icke preciserat sitt yrkesval närmare men som med hänsyn till

sina anlag och intressen kan förväntas komma att ägna sig åt yrken med praktisk-manuell inriktning.

De båda förstnämnda elevkategorierna kan sedan uppdelas i dels elever, vilkas yrkesarbete eller yrkesutbildning kan påbörjas under eller omedelbart efter det nionde året, och dels elever, som valt ett yrke, vari inträde icke kan ske eller för vilket yrkesutbildning icke bör påbörjas förrän på ett senare åldersstadium, då skolan icke kan utöva något inflytande på deras yrkesutbildning. Dessa senare elever bör i utbildningshänseende kunna sammanföras med elever tillhörande kategori c här ovan.

3. Den förberedande yrkesutbildningens allmänna anordning.

De flesta eleverna i klass 9 beräknas komma att gå ut i yrkeslivet omedelbart efter genomgång av denna klass. För dessa elever bör det nionde skolårets undervisning förutom yrkespraktik omfatta en avslutad kurs i yrkesteori och i samhällsorienterande och allmänna ämnen.

Det är dock önskvärt att den förberedande yrkesutbildningen under det nionde året även ordnas så, att den kan tjäna som underlag för en fortsatt, längre gående utbildning för elever, vilkas yrken fordrar längre utbildning i skolor eller i näringslivet ordnad lärlingsutbildning. I vissa fall torde det vara lämpligt, att sådana elever, i den mån det är möjligt, redan efter det åttonde året beredes tillfälle att övergå till yrkesskolor eller påbörja mera kvalificerad lärlingsutbildning eller liknande utbildning ute i näringslivet, varvid förutsättes, att dessa elever därvid eller på annat sätt även skall erhålla den undervisning i allmänna och samhällsorienterande ämnen, som eljest avses för nionde skolårets elever.

Skolkommisionen återkommer till denna fråga i ett senare sammanhang.

Det torde icke kunna undvikas, att ett antal elever under det nionde skolåret icke inriktat sig på ett visst yrke eller ens yrkesområde. Vidare kan elever, såsom tidigare antytts, välja yrken, som antingen icke kräver någon direkt yrkesutbildning eller vari inträde och utbildning sker först vid senare år. Dessutom får man räkna med att en del elever, som från början inriktat sig på visst yrke, efter någon tid konstaterar, att felval ägt rum, men icke kan välja nytt yrke eller påbörja ny yrkesutbildning under den återstående tiden av det nionde året.

För elever, som icke kan beredas utbildning i vissa yrken under det nionde skolåret, bör utbildningen få en allmänt praktisk inriktning och gå ut på att träna elevernas händighet, utveckla deras arbetsförmåga och kroppskrafter, ge dem en allmän medborgerlig fostran och yrkesorientering och på det hela taget göra dem skickade att senare utbilda sig för något yrke eller taga anställning, som icke kräver speciell utbildning.

Med hänsyn till den mångskiftande yrkesdifferentieringen inom näringslivet kommer mycket stora svårigheter att föreligga, då det gäller att i detalj genomföra och organisera undervisningen under det nionde skolåret.

För att svårigheterna skall kunna bemästras, kräves en smidig anpassning av undervisningens organisation till olika yrkes- och lokala förhållanden, och klart är, att man i vissa fall måste tillgripa i svenskt skolväsen nya utbildningsformer.

I det följande behandlas olika organisationsformer för den förberedande yrkesutbildningen under det nionde skolåret.

Sammanfattningsvis föreslås den förberedande yrkesutbildningen under det

nionde skolåret anordnad på följande sätt:

1. Utbildning i yrkesarbete i näringslivet med undervisning i yrkest teori i skola.

2. Påbörjad yrkesutbildning i yrkes skolor, i yrkesavdelningar inom enhets skolan eller påbörjad kvalificerad lärlingsutbildning i näringslivet.

3. Allmän praktisk utbildning lämp lig för olika yrken.

I samtliga fall erhåller eleverna där jämte viss undervisning i allmänna ämnen.

III. Utbildning i yrkesarbete i näringslivet med undervisning i yrkest teori och allmänna ämnen i skola.

1. Tidigare erfarenheter.

Då det gäller den konkreta utgestaltningen av formerna för en yrkesutbildning, som skall omfatta det stora flertalet elever, synes det ofrånkomligt, att samhällets insatser i främsta hand får inriktas på att anordna och tillhandahålla den mera teoretiska delen av utbildningen, medan näringslivet alltjämt i en alldeles övervägande utsträckning måste anförtros uppgiften att meddela den egentliga praktiska utbildningen. Det är bland annat av ekonomiska skäl icke möjligt att organisera särskilda skolor med heldagsundervisning för utbildning i alla möjliga yrken. En härande princip vid utformningen av yrkesskolväsendet efter förra världskriget var just detta, att utbildningen i skolan skulle vara ett komplement till den utbildning i yrkesarbete, som erhöles ute i näringslivet. På det hela taget har emellertid skolformen *lärlings skolan*, som skapades för att svara för den skolmässiga delen av utbildningen, icke blivit, vad dess upphovsmän åsyftat, bland annat på grund

Skolkommissionen vill redan i detta sammanhang betona, att de utbildningsmöjligheter, som upptages under punkt 2 här ovan och som i viss utsträckning redan finnes, i största möjliga omfattning bör utnyttjas för att eleverna under det nionde skolåret skall kunna påbörja en mera gedigen yrkesutbildning. Skolkommissionen räknar också med att såväl yrkesskolorna som den reglerade yrkesutbildningen hos företag i näringslivet i framtiden kommer att väsentligt utbyggas.

av den svåra arbetsbelastningen för eleverna.

Utslag av samma idé om samverkan mellan skola och näringsliv för ungdomens yrkesutbildning utgör de s. k. inbyggda verkstadsskolorna, decentraliserade verkstadsskolorna samt växelutbildningen i vissa verkstadsskolor.

Vid den s. k. *växelutbildningen* försig går, såsom tidigare anförts, utbildningen i yrkesarbete växelvis i verkstadsskola och inom industri och hantverk, medan teoriundervisningen alltid förlägges enbart till skolan.

Intresset från arbetsmarknadsparternas sida för växelutbildningen har under senaste åren stegrats, vilket synes lova, att sådan undervisning skall kunna ordnas i betydligt större omfattning än hittills.

De tre ovannämnda skolformerna inom yrkesskolväsendet skiljer sig samtliga i ett väsentligt avseende från lärlings skolutbildningen, nämligen beträffande kontrollen av den praktiska utbildningen. Beträffande eleverna i lärlings skolorna kan skolan i regel icke utöva någon som helst kontroll över att eleverna får syste-

matiskt ordnad yrkespraktik i sin anställning i näringslivet, vilket däremot sker vid ovannämnda verkstadsskolformer.

Eleverna i lärlingsskolan har under sin yrkespraktik icke ställning som elever i egentlig mening utan som anställda, medan verkstadsskoleleverna även under sin praktiska utbildning i näringslivet är elever, vilkas yrkespraktik står under kontroll av vederbörande tillsynsmyndighet.

Det samarbete mellan näringsliv och skola, som organiserats vid bland annat en del verkstadsskolor, anses i allmänhet vara mycket fruktbärande, och de erfarenheter, som därvid gjorts, bör kunna tillgodogöras även vid organiserandet av en förberedande yrkesutbildning under det nionde skolåret.

2. Yrkespraktik.

Flera skäl kan åberopas för att en väsentlig del av eleverna får sin yrkespraktiska utbildning i företag i näringslivet, bland annat omöjligheten att inom skolan ordna yrkesarbete i många yrken och för en så stor mängd ungdomar, som det här är fråga om.

När skolkommissionen därför bland olika former för den förberedande yrkesutbildningen under det nionde året även förordar yrkespraktik i näringslivet, handlar kommissionen dessutom i enlighet med det djupare syftet, att skolans uppgift är att fostra för livet. Före vår nuvarande industrialiseringsperiod var det hemmens uppgift att införa barnen i arbetslivet. Barnen växte in däri genom att se föräldrarna i arbete och genom att delta i t. ex. jordbrukets eller hantverkets sysslor, och så småningom gled de in i den tidens jämförelsevis enkla produktionsordning. Så kan ännu ske på en del håll i vårt land, t. ex. i hushåll, jordbruk, skogsbruk, fiske och hantverk, men i regel har det blivit ett svalg mellan barnets

utveckling i hem och skola å ena sidan och ungdomens utbildning i yrkesarbete å den andra. När skolkommissionen strävar efter att närma skolan till samhällslivet i övrigt och därmed också till dess produktiva sektor, näringslivet, har det framstått som en nödvändig uppgift för skolan att göra eleverna skickade till produktivt arbete. Det bör dock icke vara så, som det blivit t. ex. beträffande fortsättnings-skolorna, att elevernas anställning i yrkeslivet har föga eller intet sammanhang med fortsättningskolekursen. Produktivt arbete bör framstå som skolans viktigaste ämne under enhetsskolans avslutningsår i klass 9 y, eftersom de unga under detta år skall erhålla start för inträde i produktionslivet.

3. Ämnen i skolundervisningen.

Av det tidigare anförda framgår, att man måste räkna med att yrkespraktiken i stor utsträckning kommer att erhållas i näringslivet, medan skolan svarar för övriga ämnen. Dessa ämnen bör vara dels yrkesteoretiska, dels även vissa allmänna och samhällsorienterande ämnen.

De ämnen, som bör ingå i timplanen för nionde årets yrkesutbildning, skall anknytas till yrkespraktiken, som i viss mån bör utgöra urvalsnorm för de kursavsnitt, som skall läsas i skolan. Det är dock klart, att tiden icke räcker till för en ingående yrkesteoretisk behandling av alla de praktiska arbetsmoment, som de unga får utföra eller delta i uti sitt yrkesarbete, men det är av betydelse för dem att få erfara, huru tämligen alldagliga yrkesgöromål kan ha ett omfattande kunskapsinnehåll.

De yrkesteoretiska ämnena varierar efter det yrkesområde, utbildningen avser. För *industri- och hantverksyrken* har de yrkesteoretiska huvudämnena i regel följande benämningar: teknologi, yrkes-

räkning, yrkesritning, yrkesekonomi och yrkes- och arbetarlagstiftning (det senare ämnet ersatt med medborgarkunskap i en del skolor).

I *handelsundervisningen* har man icke uppdelning av kursen i yrkesarbete och yrkest teori, då manuell verksamhet icke kan förekomma på samma sätt inom detta slags yrkesutbildning som t. ex. vid industri- och hantverksutbildning. Timplanerna för grundläggande handelsskolor med heldagsundervisning brukar upptaga ett flertal ämnen, av vilka en del måste anses ha även allmänbildningskaraktär, t. ex. svenska med affärskorrespondens, bokföring, ekonomisk geografi, medborgarkunskap, ekonomilära och främmande språk. De lärlingskurser i handel, vilka för närvarande anordnas för dem, som har anställning inom denna näring, har i regel följande ämnen: svenska med affärskorrespondens, handelsräkning, handelslära, bokföring och annat kontorsarbete samt maskinskrivning (för kontorsanställda) eller textning och skyltning (för detaljhandelsanställda), varjämte förekommer språk, steno-grafi eller maskinskrivning som frivilliga ämnen.

Vid utbildningen i *husligt arbete* förekommer också en riklig variation av ämnen, och ämnena i en kurs är beroende på, om kursen avser att ge en allroundutbildning eller har en speciell inriktning. De vanligaste yrkest eoretiska huvudämnena är kostlära (närings- och födoämneslära och matlagninglära), hemvårdslära, sömnadsteori, hemmets ekonomi och organisation, hälsolära, barnvård samt samhälls- och familjekunskap.

Jordbrukets yrkesskolor (heldagsskolor) har sådana yrkest eoretiska ämnen som jordbrukslära, husdjurslära, skogs-skötsel, jordbruksekonomi med bokföring, maskin- och redskapslära m. fl.

Inom yrkesundervisningen förekommer alltså en mängd olika ämnen. Det ligger i sakens natur, att ett sådant ämne som t. ex. teknologi har helt olika innehåll inom olika yrken. Vidare har olika yrken icke behov av samma kurser i ett och samma yrkest eoretiska ämne. Yrkesritning har sålunda större betydelse i en del yrken än i andra.

I en klassavdelning under det nionde året, som består av kanske 25—30 elever, föreligger alltid den möjligheten, att samtliga elever kan välja olika yrken. Därför uppstår stora svårigheter att uppgöra en för alla yrken gemensam timplan med angivande av antalet veckotimmar för varje yrkest eoretiskt ämne, som bör medtagas i timplanen. Det synes på grund härav lämpligast att använda beteckningen *yrkest eori* för samtliga yrkest eoretiska ämnen, som kan komma i fråga, och i timplanerna för de olika yrkena sedan vidtaga erforderlig differentiering.

En av enhetsskolans främsta uppgifter är att ge en förbättrad medborgerlig allmänbildning åt landets ungdom. Vissa delar av de kursavsnitt, som härvid är av betydelse, bör insättas tidigast i klass 9. Eleverna i klass 9 y bör givetvis icke gå miste om denna undervisning.

Av de *allmänna läroämnena* torde eleverna i klass 9 y främst behöva *modersmål, samhällskunskap och hälsolära*. Övningar i matematik får eleverna i yrkest eoriundervisningen (yrkesräkning), som härigenom får en allt igenom praktisk inriktning. Erfarenheterna från yrkespraktiken torde ge de unga möjlighet att på ett konkret sätt förstå och tillämpa de inhämtade kunskaperna i de allmänna ämnena.

Utöver dessa obligatoriska ämnen bör eleverna liksom under tidigare skolår ha möjlighet att välja något eller några *frivilliga* ämnen. I tidigare klasser har

sålunda ifrågavarande elever läst främmande språk, och med hänsyn till den stora betydelse kunskaper och färdigheter i främmande språk kan ha för elevernas framtida yrkesutbildning och yrkesutövning, bör dessa elever beredas möjlighet att ytterligare få förkovra sig i språk under det nionde skolåret. Vidare bör de elever, som har inriktat sig på ett visst yrke, ha möjlighet att få utbildning i något övningsämne eller praktiskt ämne, t. ex. teckning, hushållsgöromål, slöjd och musik. Sålunda kan det vara värdefullt för flickor, som valt utbildning inom annat yrkesområde än husligt arbete, att även under det nionde skolåret få någon utbildning i hushållsgöromål eller i sömnad.

En elev med speciellt intresse för något kunskapsämne, t. ex. matematik, bör även ha möjlighet att välja ett dylikt ämne.

För de ungas fysiska och allmänna fostran bör ämnet *gymnastik med idrott* medtagas i undervisningsplanen.

4. Fördelning av utbildningstiden mellan yrkespraktik och övriga ämnen.

Den nionde klassen beräknas omfatta samma antal veckor som övriga klasser i enhetsskolan, d. v. s. 39 veckor per år.

Vid yrkesutbildning med yrkesarbete i näringslivet och yrkesteori i skola (lärlingsskolsystem) har såsom tidigare framhållits, den sammanlagda arbetstiden per dag i allmänhet varit avsevärt längre, än vad som kan anses skäligt för minderårig ungdom. Skolkommissionen vill uttala, att den anser det nödvändigt, att den sammanlagda arbetstiden för yrkesarbete och yrkesteoretiska studier hålles inom rimliga gränser. Erfarenheten visar, att ungdomar i allmänhet icke har uthållighet eller kraft att fullgöra yrkesarbete under en åttatimmars

arbetsdag och därjämte gå i kvällskurs kanske 2—3 timmar tre å fyra gånger i veckan. Utbildning i yrkesarbete är nämligen betydligt mera påkostande och på sitt sätt mera tröttnande än vanligt rutinmässigt arbete. En kvällsundervisning på 3 timmar utöver yrkesarbete, varigenom arbetstiden blir 11 timmar per dag och däröver, och sålunda överskrider, vad nuvarande arbetarskyddslag fastställer som maximum för minderårig, kan icke annat än avskräcka ungdom av genomsnittstyp. Totala arbetstiden, däri inräknad tid för yrkesarbete, lektioner i yrkesteori och allmänna ämnen samt egna studier, bör enligt kommissionens mening icke överstiga 8 timmar per dag och 45 timmar per vecka för 15—16 års ungdom.

Avvägningen av utbildningstiden i skola och på arbetsplats måste anpassas efter dels de olika yrkenas behov och art och dels efter förhållandena på orten. I stort sett torde omkring hälften av arbetstiden kunna användas till yrkespraktik, om eleverna skall kunna få det minimum av yrkesteori och allmänna ämnen, som måste anses erforderligt i avslutningsklassen.

För yrkesteori bör beräknas minst det veckotimantal, som är minimum för elever i lärlingskurser, d. v. s. 4 veckotimmar. I allmänhet har man dock strävat efter att eleverna åtminstone skall ha omkring 6 veckotimmar i yrkesteori. Detta timantal torde i regel bli maximum i klass 9 y, därest man håller på att eleverna skall ha ungefär samma timantal i vissa allmänna ämnen som övriga elever under det nionde skolåret, d. v. s. minst 10 veckotimmar i modersmål, samhällskunskap och hälsolära samt i gymnastik med idrott.

I stort sett skulle timplanen få följande utseende:

Obligatoriska ämnen:

Yrkespraktik	20—24 vkt
Yrkesteori	4—6 »
Allmänna ämnen samt gymnastik med idrott	cirka 10 »
	max. 40 »

Frivilliga ämnen:

Språk eller andra ämnen	4—5 »
-------------------------	-------

Ovanstående schematiska timplan avser att giva en uppfattning om den ungefärliga fördelningen av tiden för yrkespraktik och övriga ämnen. Yrkes-, orts- och utbildningsförhållanden kan motivera en annan uppdelning.

Då yrkesutbildningsavdelningen är en parallellavdelning till en på teoretiska studier inriktad nionde klassavdelning, bör en elev i den förra avdelningen ha möjlighet att minska yrkespraktiken och läsa teoretiska ämnen i stället. Härigenom skulle skapas möjligheter för en därtill lämplig elev att under vissa förutsättningar övergå till högre tekniska läroverk, handelsgymnasier m. fl. skolor eller deras framtida motsvarigheter. Vid större skolor skulle sådana elever kunna överföras till särskilda avdelningar, i vilka de erhåller undervisning i ämnen, som är av betydelse för inträde i fackskolor på gymnasiestadiet. Dessa undervisningsavdelningar skulle sålunda bland annat ersätta de nuvarande preparandkurserna för inträde i högre tekniska läroverk, vilka kurser finns vid flera yrkesskolor.

5. Yrkespraktikens växling med skolundervisningen.

Organisationen av yrkespraktiken måste komma att skifta allt efter orts- och yrkesförhållanden. Å ena sidan har vi de större städerna med sitt rikt differentierade närings- och yrkesliv, å den andra sidan landsbygden med ett mera ensidigt

sammansatt näringsliv. Inom en del yrken kan yrkespraktik erhållas under hela året, medan andra yrken är säsongyrken, där den huvudsakliga yrkesutövningen äger rum endast vissa tider på året. Det är icke säkert, att en yrkesutövare under en relativt kort men arbetsam säsong är villig att mottaga praktikanter, vilka kan beräknas taga hans tid i anspråk. En del företag kan mottaga och ha nytta av ungdomen under viss tid på dagen eller vissa dagar i veckan, t. ex. företag inom detaljhandeln. För företag av annat slag vore en dylik ordning tämligen opraktisk, t. ex. inom flera hantverksyrken. Inom en del yrken, särskilt i industrin, kan icke alltid frigöras maskiner och verktyg för praktikantjänstgöring på deltid.

Om man skulle tillmötesgå samtliga önskemål om yrkespraktikens förläggning, bleve det förvisso i många fall otänkbart att få någon annan tid än kvällstid för elevernas undervisning i skolan. Kvällsundervisning bör dock om möjligt undvikas i en obligatorisk skola. Man får då följa en sådan arbetsordning, som är lämpligast för flertalet elever på orten och som även tager skälig hänsyn till möjligheten att erhålla och anställa lärare för skolundervisningen. Det bör givetvis ankomma på den lokala tillsynsmyndigheten att fastställa den arbetsordning, som inom de givna bestämmelserna må tillämpas. Bestämmelserna måste i sin tur ge mycket vida möjligheter för en smidig anpassning till de skiftande orts- och yrkesförhållandena. I det följande gives några exempel på organisation och arbetsordning för yrkesavdelningar med yrkespraktik i näringslivet.

a. *Tredagarsväxling.* En avdelning uppdelas i två ungefär lika stora undervisningsgrupper. Första gruppen har skoltid måndag—onsdag, andra gruppen torsdag—lördag. De vardagar, då elev icke har undervisning i skolan, har han

yrkespraktik hos någon företagare. Om möjligt bör två elever tillsammans upptaga en arbetsplats, så att en företagare kan räkna med att varje arbetsdag ha en lärling i sitt arbete. Denna form torde vara lämplig inom t. ex. detaljhandeln och det husliga arbetet.

b. Månadsväxling. För utbildning inom industri och hantverk samt i kontorsarbete torde det i regel vara nödvändigt, att eleverna får vara i yrkespraktik under en längre period. Arbetet och den utbildning, som ges på arbetsplatsen, skulle bli alltför mycket splittrade, om alternativ a. härovan skulle tillämpas. Perioderna i växlingssystemet kan vara olika men torde i regel böra vara en å tre månader.

c. Säsongväxling. Inom jordbruket och dess binärningar förefaller det vara mest lämpligt att tillämpa den ordningen, att eleverna erhåller skolundervisning under en eller ett par perioder och i huvudsak yrkespraktik under andra. Vissa dagar under praktiktiden bör eleverna dock samlas för att få instruktion beträffande aktuella moment i yrkespraktiken.

Då denna utbildningsform är lämplig i bygder med mera likartade näringsförhållanden, t. ex. jordbruksbygder, kan elever icke lämpligen uppdelas i två grupper, som undervisas växelvis i skolan, utan den huvudsakliga skolundervisningen blir förlagd till viss del av året, t. ex. vinterhalvåret.

Utom ovanstående huvudtyper för yrkespraktikens växling med skolundervisningen kan naturligtvis andra former tänkas och tillämpas. Skolkommissionen räknar med att undervisningen i skolan i stor utsträckning organiseras så, att eleverna skall kunna bedriva individuella studier. I yrkesteorin måste eleverna, då flera yrken är representerade i skolan, läsa helt olika kurser, och det torde också flerstädes bli så beträffande de allmänna

ämnena. Lärarna blir närmast studieledare, som eventuellt tillsammans med en yrkesman (studiemålsman, vartill skolkommissionen återkommer) hjälper eleverna till rätta med studiekursen. Om en klassavdelning är delad i två grupper, får läraren i regel en halv klassavdelning (cirka 15 elever) att vägleda på en gång, och under sådana förhållanden spelar det ingen större roll, om en eller annan elev, som tillhör ett yrke, vars lämpliga praktiktid icke överensstämmer med arbetsordningen för klassen, »skär igenom» grupperna, och eleven alltså arbetar i skolan delvis tillsammans med båda grupperna. Man torde vidare kunna tillåta den anordningen, att elever, som har förmåga till självständigt arbete, kan få utföra en del av skolarbetet i sina hem och sedan redovisa resultatet för läraren. Huvudvikten bör alltså icke läggas på antalet närvarodagar eller närvarotimmar i skolarbetet utan på att uppnå ett resultat, som motsvarar syftet med utbildningen. Ifrågavarande elever skall kanske omedelbart efter det nionde årets slut självständigt och utan kontinuerlig övervakning handha olika uppgifter, och det kan då endast vara till fördel för dem, om de i skolan fått vana att känna ansvar för självständigt arbete. Att försöket med säkerhet kommer att misslyckas beträffande en del elever, bör ej avskräcka från anordningens användning i fortsättningen, då fördelen med att elev under skoltiden lär sig att självständigt och utan ständig övervakning fullgöra arbetsuppgifter icke nog kan uppskattas.

6. Yrkespraktikens art och förläggning m. m.

Om en elev under det nionde skolåret skall fullgöra 700 å 800 timmar yrkespraktik, framstår det som ett önskemål, att det i någon mån skall vara en syste-

matiskt ordnad praktisk utbildning i vederbörande yrke. Så blir också fallet, då denna yrkespraktik ingår som ett led i en längre kvalificerad lärlingsutbildning hos en hantverksmästare eller i ett industriföretag. Det torde också i många fall vara möjligt för den lokala tillsynsmyndigheten över utbildningen under det nionde året att i samråd med vederbörande arbetsmarknadsparter få till stånd en överenskommelse om vad en elev bör lära sig i praktiskt arbete under nionde årets praktiktid, så att eleven icke endast användes till handräckning. Då det emellertid kan bli fråga om att ge yrkespraktik åt kanske 70 000 elever inom alla möjliga yrkesområden, måste man förutsätta, att det icke alltid är möjligt att få dylika överenskommelser till stånd — och även i en del fall, då överenskommelser kan träffas, får man utgå från att det kommer att föreligga brister vid överenskommelsens förverkligande. Vederbörande företagare eller hans anställda kan nämligen icke alltid förutsättas äga anlag eller ha förvärvat kunskaper för meddelande av en systematisk undervisning av elever i yrket. Med tiden torde förhållandena dock utveckla sig så, att vederbörande yrkesorganisationer kommer att ägna denna utbildningsfråga särskild uppmärksamhet, och det föreligger givetvis också ett starkt samhällsintresse att medverka till att göra denna praktik så effektiv som möjligt ur utbildningsynpunkt. Inom hantverket kan vissa företagare uppmuntras att åtaga sig dylik utbildning av elever. Vidare bör en viss pedagogisk utbildning av yrkesmän ske inom olika näringar, vilka yrkesmän i sin tur kan vara rådgivare åt yrkesmän, som handhar ungdomars utbildning i yrkespraktik inom vederbörande yrken.

I en del fall torde man dock få nöja sig med att skaffa yrkespraktik utan krav på en systematiskt ordnad yrkesskolning.

En sådan allmän yrkespraktik har emellertid även den sitt värde för en ungdom, som träder in i produktionen. En springpojke i en detaljhandel kan få en god kännedom om branschen i fråga. Han får en god allmännyttig erfarenhet om post, järnväg och andra kommunikationsmedel. Han lär sig att för transport packa och anbringa varor med aktsamhet och omsorg, att utöva viss kontroll vid varors avlämnande, att handskas med pengar, att sortera och anbringa varorna i viss ordning vid lagerhållningen, att umgås med kunder, att hålla snyggt och rent i affärslokalen etc. Enbart vistelse i yrkesmiljö är av viss betydelse för den allmänna kännedomen om yrket.

Förslag att ordna yrkespraktik i näringslivet, varvid viss övervakning och kontroll skulle ske, har tidigare (i juli 1940) framförts av lantbruksstyrelsen i betänkande angående lantbrukets lärlingsfråga. Enligt lantbruksstyrelsens förslag skulle ett särskilt organ, förslagsvis kallat jordbrukets lärlingsnämnd, välja ut och träffa avtal med lämpliga s. k. lärlingsgårdar, som skulle mottaga lärlingar i jordbruk och utbilda dem genom omväxlande och lärorika arbetsuppgifter under olika årstider.

Norrlandskommittén anslöt sig i sitt betänkande angående yrkesutbildningen i Norrland (SOU 1945:33 sid. 88 och 89) till förslaget om lärlingsgårdar.

Även beträffande utbildning i skogsbruk föreslog Norrlandsutredningen lärlingsgårdssystemet (a.a. sid. 120).

Som lämplig ålder för lärlingsutbildning i jordbruk och skogsbruk angavs i betänkandet 16—17 år.

Organiserad yrkespraktik i husligt arbete i hem har också föreslagits (Befolkningsutredningen, SOU 1945: 4 sid. 71 och 120) och tillämpas även såsom förpraktik vid utbildning av skolköks- och lantushållslärlarinnor.

I detta sammanhang må även beröras frågan, huruvida yrkespraktik helt eller delvis skall kunna förläggas till det egna hemmet eller till företag, som äges av föräldrarna. Framför allt blir det fråga om utbildning i hantverk eller husligt arbete i hemmet, jordbruk och skogsbruk på föräldrarnas gård eller i handel i deras affär eller på deras kontor. Principiellt bör ej hinder möta härför. Även om undantag finns, torde det nog i allmänhet vara så, att föräldrar, som låter barnen utföra arbete i hemmet eller i föräldrarnas egna företag, vill ge sina barn bästa möjliga utbildning, och önskar barnen själva stanna i denna verksamhet, bör det finnas stora förutsättningar för att de skall få nytta av arbetet.

Vad skolan här synes kunna göra är att giva ledning och råd åt elever med yrkespraktik i hem eller hemföretag för att effektivisera praktiken. I Förenta staterna förekommer en form av praktisk utbildning, där eleverna i sina hem får utföra något praktiskt arbete, t. ex. sy kläder, konservera, laga mat, handha småsyskon o. s. v. Vid utförande av dessa arbeten (home projects) får de råd och anvisningar av lärare. Något liknande har praktiserats här i Sverige bland annat i Jordbrukare-ungdomens förbunds klubbverksamhet bland jordbrukets ungdom. Syftet med denna verksamhet är att låta jordbruksungdom under ledning av ungdomskonsulenter eller instruktörer och lokala ledare på egen hand sköta olika arbetsuppgifter och företag inom jordbruket och lanthemmet.

I det fall, då möjlighet härtill föreligger, bör ungdomen beredas tillfälle att praktisera på *samhällets egna arbetsplatser*, t. ex. kommunalkontor, sjukhus och liknande inrättningar, skolmåltidsverksamhet, kommunernas och statens affärsdrivande företag m. fl. En dylik

tjänstgöring borde kunna bli ett led i ungdomens medborgerliga fostran.

Skolan bör i samråd med arbetsförmedlingen anvisa anställningar eller godkända yrkespraktiken. Om möjligt bör i överenskommelse mellan vederbörande företagare och skolan angivas vissa grundläggande moment, som eleven bör få genomgå i yrkespraktiken. Kortfattade enkla kursplaner för förberedande utbildning i olika yrken bör utarbetas av den centrala tillsynsmyndigheten i samråd med vederbörande arbetsmarknadsparter riksorganisationer eller andra representativa organisationer. Dessa planer skall endast tjäna som ledning, och den lokala tillsynsmyndigheten bör kunna göra avvikelser från dessa normalplaner. Kan elev icke få ändamålsenlig yrkespraktik på skolorten, bör den lokala tillsynsmyndigheten, om vederbörande målsman och elev så önskar, söka bereda eleven yrkespraktik i annat distrikt eller plats i en yrkesskola, där så är möjligt och lämpligt.

För att säkerställa uppfyllandet av kravet på att ordnad yrkespraktik skall givas vid elevs anställning i näringslivet, bör i första hand övervägas, om det icke är möjligt att genom fria överenskommelser med vederbörande organisationer i näringslivet söka nå syftet med den här föreslagna förberedande yrkesutbildningen. — Skolkommissionen vill i detta sammanhang erinra därom, att ett förslag om lärlingslag med fakultativt verkande bestämmelser nyligen avstyrkts av arbetsmarknadens parter, vilka i stället föredrager att genom kollektivavtal träffa överenskommelse om lärlingsutbildningen. Sådana överenskommelser har också kunnat träffas för flera industriyrken.

Flera yrken och sysselsättningar inom näringslivet befinner sig emellertid för närvarande utanför de stora arbetsmarknadsorganisationernas regleringsmöjlig-

heter. I den mån fria överenskommelser mellan vederbörande organisationer i näringslivet icke kan garantera, att syftet med den förberedande yrkesutbildningen uppnås, bör övervägas en lagstiftning med sådant innehåll, att företagare får anställa skolpliktig ungdom i klass 9 y endast under förutsättning, att företagaren uppfyller vissa sådana minimikrav, som kan godkännas av den lokala skoltillsynsmyndigheten, och att denna tillsynsmyndighet får taga kännedom om vederbörande elevs utbildning och arbete. Skolkommissionen får anledning att återkomma härtill vid sin utredning av lärlingsutbildningen inom näringslivet.

7. Särskilda instruktions- och yrkesteori-kurser under nionde skolåret.

Under nionde skolåret torde man åtminstone på landsbygden få tillgripa olika korta kurser i såväl yrkespraktik som yrkesteori. Dessa kurser bör hållas av speciallärare. På grund av undervisningens ringa omfattning beräknas dessa speciallärare i regel icke kunna anställas för tjänstgöring vid viss skola, utan de bör hålla kurser i samma ämnen vid olika skolor. En liknande anordning förekommer som bekant vid fortsättningsskolans skolkökskurser. Korta och i en del fall ambulerande kurser i hushållstvätt, klädvård, konservering, barnavård m. m. ordnas dessutom på olika håll, bland annat av landstingens yrkesskolstyrelser och av hushållningssällskapen. Statens arbetsmarknadskommission (numera arbetsmarknadsstyrelsen) har vidare för skolungdom ordnat kurser med praktisk undervisning i till jordbruk och skogsbruk hörande sysslor. Jordbrukare-ungdomens förbund samt andra ungdomsorganisationer bedriver utbildningsverksamhet i form av en mängd korta kurser, demonstrationer och tävlingar i mjölk-

ning, plöjning, sådd, trädgårdsskötsel m. m.

Med kännedom om den betydelse, som korta kurser och informationsdagar kan ha för utbildning på olika områden, anser skolkommissionen, att försök bör göras att inlägga dylik utbildningsverksamhet i klass 9 y. Såsom ovan anförts, får man förutsätta, att det av olika skäl icke alltid blir fullt kvalificerad utbildning under elevernas yrkespraktik i förvärvslivet. En väl upplagd kortare kurs, ledd av speciallärare, kan i olika avseenden komplettera yrkespraktiken och avhjälpa dess brister.

I en del fall, då antalet elever, som utbildas i samma yrke, är ringa, blir det nödvändigt att samla elever från olika skolor till instruktionsdagar på någon större lantgård, lantmanna- eller lanthushållsskola, skogsvårdsgård och dylikt. Redskapsvård, arbetsteknik, demonstrationer av maskinell utrustning i jordbruk och av mönsterladugårdar, plantering av skog, anläggning av drivbänkar och andra trädgårdssysslor, barnavård, konservering, lagning och stoppning med symaskin, rationell tvätt, klädvård är lämpliga ämnen för dylik ambulerande kursverksamhet. Vid kursernas uppläggning bör givetvis samarbete ske med i vederbörande verksamhet intresserade organisationer på orten.

Vid skolor, där tillräckligt många elever får utbildning inom samma yrkesområde, t. ex. jordbruk, skogsbruk, fiske, metallarbete, snickeri, kan det vara lämpligt att koncentrera den yrkesteoretiska delen av undervisningen till en sammanhängande period. Längden på en sådan period skulle bli omkring 6—7 veckor. Liksom vid nuvarande undervisning i hushållsgöromål vid vissa av de yrkesbestämda fortsättningsskolorna för flickor kunde undervisningen i flera distrikt ordnas så, att en lärare anställdes för

att undervisa i yrkesteori successivt i de skolor, för vilka tjänsten inrättats. Eventuellt kan delar av den yrkespraktiska utbildningen anslutas till en sådan koncentrerad teorikurs. Är kommunikationerna mellan av tjänsten berörda skolor goda, kan givetvis undervisningen i yrkesteori och eventuellt i viss yrkespraktik omfatta flera korta perioder.

Då de elever, som vid en skola har utbildning i ett och samma yrke, är få, bör man om möjligt sammanföra dem med elever med samma yrkesinriktning vid andra skolor till en gemensam kurs i yrkesteori, eventuellt även med yrkespraktisk undervisning. För elever i klass 9 y med undervisning i skogsbruk kunde dylika samlade kurser förläggas till skogsvårdsgårdar, för elever i jordbruk till lantmanna-, jordbruks- eller folkhögskolor. Dylika kurser kan lämpligen benämnas centraliserade kurser.

De former för en i nionde skolårets yrkesundervisning integrerande kursverksamhet, som berörts här ovan, är alltså följande:

- a) Instruktions- och demonstrationsdagar som ett komplement till den vanliga yrkespraktiken eller den yrkesteoretiska undervisningen i skolan.
- b) Sammanhängande specialkurs i yrkesteori, eventuellt även i någon del av yrkespraktiken, då antalet av de elever vid en skola, som utbildas i ett yrke, är tillräckligt stort för att speciallärare skall kunna anlitas.
- c) Centraliserade kurser i yrkesteori eller i yrkespraktik och teori, varvid elever med samma yrkesinriktning sammanföres från flera skolor till gemensam kurs.

För att om möjligt bereda yrkeslärare full sysselsättning bör kursverksamheten organiseras för ett större område, t. ex. landstingsområde, så att de olika kurserna avseende samma yrke inom om-

rådet kan förläggas successivt i förhållande till varandra.

Det är givet, att en sådan organisation av viss del av utbildningen som den nyssnämnda kommer att i en del fall inverka på den övriga undervisningen under det nionde skolåret.

De under punkt a) här ovan nämnda instruktions- och demonstrationsdagarna bör om möjligt förläggas till tiden för yrkespraktiken. En sådan anordning inverkar ej på den vanliga skolundervisningen.

Skall däremot en sammanhängande kurs om 6—7 veckor ordnas för ett flertal elever (enligt punkt b) här ovan), uppstår svårigheter beträffande undervisningen i allmänna ämnen.

I en mindre skola på landsbygden kan den lösningen tillgripas, att inom några andra av enhetsskolans till minst 5—6 stycken uppgående undervisningsavdelningar i klass 7—9 (minst 2 undervisningsavdelningar beräknas i regel för varje klass) koncentrationsläsning får förekomma i en del ämnen, så att lärare, som undervisar i modersmålet, samhällskunskap och hälsolära i 9 y, har möjlighet att under en del av läsåret förlägga sin undervisning enbart till andra klasser än 9 y och under tid, då denna avdelning icke har yrkespraktik eller yrkesteori, i väsentlig del till denna klass.

En annan lösning vore, att lärare, som skall undervisa i allmänna ämnen i 9 y, får sina tjänstgöringstimmar under arbetsåret så fördelade, att den ökning i tjänstgöringen, som under viss tid tillkommer på grund av denna undervisning, kompenseras av motsvarande minskning under den övriga tiden av arbetsåret.

Elevers överförande till centraliserad kurs i yrkesteori (enligt punkt c) här ovan) torde i regel icke böra föranleda någon förändring av undervisningen för

övriga elever i skolan. Det blir här alltid fråga om någon elev eller ett fåtal elever, som icke kan erhålla yrkesteoretisk utbildning i sitt yrke i skolan.

8. Lärare för den förberedande yrkesutbildningen.

Utom lärare i allmänna ämnen och eventuellt i övningsämnen erfordras i klass 9 y i viss utsträckning lärare i yrkespraktik och yrkesteori. Skolkommisionen förutsätter emellertid, att yrkespraktiken i allmänhet skall kunna förläggas till företag i näringslivet, varvid vederbörande företagare eller dennes anställda är lärare. — Beträffande viss utbildning, t. ex. i husligt arbete, torde en del yrkespraktik kunna förläggas till vid skolan inrättad yrkesavdelning, vartill skolkommisionen återkommer i senare sammanhang. — De yrkesmän, som skall handleda eleverna under deras yrkespraktik i näringslivet, har icke och kan i regel icke heller få någon lärarutbildning utom i de fall, då de är anställda för lärlingsutbildning i större företag. Tills vidare får man alltså räkna med att elevernas yrkespraktik i näringslivet sker utan egentlig pedagogisk handledning. Om vederbörande lokala tillsynsmyndighet lyckas få en grupp intresserade företagare, som år efter år mottager elever i klass 9 y, kan man dock sannolikt räkna med att dessa företagare eller deras medhjälpare kommer att själva önska någon pedagogisk utbildning. En viss instruktion i undervisning kan givas bland annat genom studiecirklar i pedagogik för dem, som har särskilt intresse för undervisning. Den lokala tillsynsmyndigheten torde också då och då böra samla dem, som handhar de ungas yrkespraktik, till gemensamma överläggningar och informationer.

Lärare i yrkesteori och instruktörer vid demonstrationer och korta yrkespraktiska kurser bör vara yrkesmän med god yrkesutbildning och helst även pedagogisk utbildning.

Inom yrkesskolväsendet har man även vid de mindre kurserna strävat efter att i första hand anlita fullt yrkesskickliga personer som lärare i fackämnen. Vid jämförelsevis korta pedagogiska kurser om 4 à 5 veckor eller instruktionsmöten om några dagar har man sökt giva dessa yrkeslärare någon pedagogisk insikt. Enligt ett förslag av överstyrelsen för yrkesutbildning (Utredning med förslag ang. utbildning av lärare för industri och hantverk vid anstalter för yrkesundervisning m. m., SOU 1947:55), skall utbildningen av blivande heltidsanställda yrkeslärare för industri och hantverk undergå en väsentlig förbättring, bland annat genom anordnande av 15 veckors pedagogiska kurser jämte assistentlärartjänstgöring under cirka 5 månader. Vidare föreslås ordnandet av särskilda kurser för timplärare m. fl. Detta förslag angående yrkeslärarutbildningen bygger på den förutsättningen, att de blivande yrkeslärarna först och främst skall vara skickliga yrkesmän med minst 7 års praktik i yrket, varför lärarutbildningen i huvudsak kan taga sikte på den pedagogiska skolningen med i förekommande fall viss mindre komplettering i den yrkesteoretiska utbildningen.

Även för läraranställning vid skolor för utbildning inom andra yrkesområden, t. ex. jordbruket och skogsbruket, där yrkesutbildningen sorterar under andra centrala myndigheter än överstyrelsen för yrkesutbildning, har man som första villkor uppställt god yrkesutbildning och yrkesskicklighet.

Förutom lärare, som har eller kan erhålla behörighet att undervisa vid yrkeskolor och andra yrkesutbildande ung-

domsskolor, bör vid yrkesteoriundervisningen i klass 9 y godtagas affärsmän med avgångsexamen från handelsgymnasium eller motsvarande, jordbruksinstruktörer (vandringsrättare), skogvaktare och andra yrkesmän med god yrkespraktik och i regel minst ettårig skolutbildning i vederbörande yrke. Skolutbildningen bör dock kunna ersättas av flera kortare utbildningskurser.

Vid undervisning i yrkesteori i klass 9 y ställes läraren inför ungefär samma problem som en yrkeslärare i en yrkesavdelning för blandade hantverks- och industriella yrken, d. v. s. den yrkesteoretiska undervisningen måste differentieras med hänsyn till elevernas olika yrken. Individuella studier med korrespondensmetod kan användas härvid. Läraren behöver vid en sådan studiemetod icke ha yrkeskunskap i alla de yrken, eleverna skall utbildas i. Han bör dock vara skicklig inom ett yrke och ha grundlig erfarenhet av hur de yrkesteoretiska studierna skall anknytas till den praktiska utbildningen.

Väl kvalificerade yrkesmän, som fungerat som ledare av studiecirkel eller annan studieverksamhet, kan vara lämpliga som lärare i yrkesteori och bör därför kunna anställas som lärare i detta ämne.

För *pedagogisk utbildning* av dessa yrkesmän bör kunna användas kurser liknande dem överstyrelsen för yrkesutbildning föreslår för utbildning av yrkeslärare.

Användning av yrkesmän med jämförelsevis kort pedagogisk utbildning vid elevernas yrkesteoretiska utbildning under det nionde skolåret torde i någon mån komma att underlätta lärarekryteringen till den nya enhetsskolan. Vidare torde härigenom bättre kontakt komma att skapas och uppehållas mellan skolan och yrkeslivet, en kontakt som är av sär-

skild betydelse under det nionde skolåret, under vilket eleverna skall förberedas för sina kommande uppgifter som yrkesverkssamma medborgare i samhälls- och näringslivet.

9. Individuell yrkesteoriundervisning med korrespondensmetod m. m.

I detta kapitel har tidigare framhållits, att undervisningen i yrkesteori i klass 9 y måste i stor utsträckning bedrivas individuellt. Eftersom eleverna i många fall måste antagas få utbildning i varandra mycket olika yrken, kan nämligen kurserna i yrkesteori antagas bli olika både i fråga om innehåll och omfattning.

Man kan visserligen gå ut ifrån, att yrkesteorin på nybörjarstadiet är så elementär, att en yrkeslärare utan större svårigheter skulle kunna läsa in nybörjarkurser för flera yrken och sedan undervisa i dem. Metoden synes dock icke vara att tillråda. I stället vill skolkommisionen förorda, att försök göres med korrespondensundervisning, varvid läraren i yrkesteori får fungera som studieledare.

Fördelarna med korrespondensstudier är, att studierna kan utföras på den tid och i den takt, som bäst passar vederbörande elev. Vidare fostrar studierna till självansvar och självverksamhet.

En numera vanlig form för korrespondensstudier är de s. k. lärarcirkelarna, där eleverna studerar korrespondensbrev under en studieledares eller lärares ledning. Härigenom kommer brevundervisningen att kombineras med muntlig undervisning, varjämte kan ernås viss stimulans av kollektivt samarbete vid bedrivande av studierna.

Korrespondensundervisningen har fått en vidsträckt utbredning, och utom kurser i allmänna teoretiska ämnen samt vissa fackämnen, såsom teckning, mål-

ning, fotografi och dylikt, förekommer en mängd kurser för yrkesutbildning i industri, hantverk, handel och jordbruk med binäringar.

Många av utbildningskurserna är avsedda att bygga direkt på folkskolan. Det är också känt, att många yrkesmän, som i stort sett endast har folkskolekurs som grund, haft god hjälp av yrkesstudier per korrespondens för sin yrkesutbildning. Det torde emellertid vara så, att yrkesstudier vid korrespondensinstitut i regel bedrivs av något äldre ungdomar än i 15—16-årsåldern, och man kan därför ifrågasätta, om ungdom i denna ålder har möjlighet att bedriva sådana studier. Hittills har korrespondensundervisning i yrkesämnen icke bedrivits under kontroll i tillräcklig omfattning av ungdom på detta åldersstadium, för att man skulle ha hunnit samla mera bestämda erfarenheter därav.

Norrlandskommittén (SOU 1945:33) förordar korrespondensundervisningens användning i yrkesutbildningen och framhåller, att yrkesundervisning medelst korrespondens torde få sin största betydelse såsom komplettering av praktisk utbildning i sådana fall, där teoretisk undervisning ej lämpligen låter sig ordna på annat sätt (a. a. sid. 59).

För effektiv lärlingsutbildning med anlåtande av korrespondenskurser förordar Norrlandskommittén vidare en skolmässig form av blandad muntlig undervisning och korrespondensundervisning. Kommittén framhåller, att ledaren av undervisningen icke nödvändigtvis behöver vara fackkunnig i respektive ämnen, eftersom studiebreven tillhandahåller kunskapsmaterialet. När det gäller ämnen, som huvudsakligen avser praktiska arbetsförfaranden, är det önskvärt, framhåller kommittén, att studiebreven kompletteras med praktiska övningar under ledning av fackutbildad person.

Skolkommisionen har sig bekant, att överstyrelsen för yrkesutbildning i samband med sin yrkesläroretredning föreslagit vissa reformpedagogiska åtgärder för yrkesundervisningens förbättring, varvid bland annat försök med korrespondensundervisning vid yrketeoretisk utbildning i blandade hantverks- och industriella avdelningar förordas.

Skolkommisionen är väl medveten därom, att korrespondensundervisning ställer särskilt stora krav på eleverna. För att en elev skall lyckas i sina korrespondensstudier kräves mer än vanlig flit, uthållighet och självdisciplin. Svårigheterna övervinnes dock lättare, om korrespondensundervisningen inlägges som ett led i skolarbetet, varvid bland annat vissa timmar anslås för studiearbetet och eleverna har tillgång till en studieledare, d. v. s. läraren i yrketeori, som även har till uppgift att se till, att eleverna arbetar. Läraren skall bland annat hjälpa eleverna att klara av svårigheter i studiebreven samt hjälpa eleverna med material m. m. till de praktiska övningar, som rekommenderas i studiebreven. Om läraren icke själv är yrkeskunnig inom vederbörande yrke, torde han kunna få råd och hjälp av de studiemålsmän, som skolkommisionen i senare delen av detta kapitel föreslår skall förordnas för olika yrken. På så sätt bör man kunna kombinera fördelarna av individuella studier och vanlig klassundervisning.

Det är klart, att en del elever icke är ägnade för dylika mera fria studier. I sådana fall får eleven i breven bestämda uppgifter, som skall utföras under lektionen eller under fritid, och läraren kontrollerar, att uppgifterna utföres. Eventuellt bör sådana elever sysselsättas med mycket elementära uppgifter eller beredas praktisk sysselsättning även under tiden för yrketeori.

En hel del elever har icke heller lägg-

ning för ett skriftligt besvarande av uppgifter, fastän de har förmåga att inhämta lärokursen och muntligen redogöra för vad de lärt sig. I sådant fall bör de icke tvingas att lämna huvudsakligen skriftliga redogörelser utan bör få lämna muntliga svar på frågorna i kursen. Icke heller torde det alltid vara nödvändigt, att svaren inskickas till korrespondensinstitutet. Läraren torde i många fall under medverkan av t. ex. den yrkesman, hos vilken en elev får yrkespraktik, kunna avgöra, om eleven verkligen lärt sig kursen eller viss del därav. I så fall blir studiebreven närmast läroböcker för individuell undervisning.

Korrespondenskurser, som skall läsas under folkskolans nionde år, bör avpassas just med hänsyn till sitt ändamål, d. v. s. utarbetas så, att de får ett innehåll, ordförråd och en satsbyggnad, som är lämplig för ungdom i åldern 15—16 år.

Kommissionen förutsätter, att särskilda studiekurser å elementarstadiet inom olika yrken skall utarbetas under medverkan av vederbörande centrala tillsynsmyndighet, så att kurserna blir avpassade efter elevernas utvecklingsnivå.

På grund av att individuell undervisning, bedriven på sätt här ovan skisserats, i vissa fall synes vara den enda undervisningsmetod, som skulle kunna tillämpas i yrkesteorin vid en mindre enhetsskola på landsbygden, vill skolkommissionen förordna, att försök, så snart ske kan, utföres vid yrkesutbildande skolor och kurser för ungdom, framför allt i blandade hantverks- och industriella lärlingskurser, för att pröva effektiviteten av denna undervisningsmetod på ifrågasvarande åldersstadium (15—16 år) samt att överstyrelsen för yrkesutbildning får i uppdrag att närmare utreda och inkomma med förslag angående denna försöksverksamhet.

Då en förberedande yrkesundervisning blir allmänt genomförd, torde det också finnas förutsättningar för anordnande av lämpliga skolradiolektioner med ämnen från yrkeslivet. Vidare bör filmen utnyttjas i yrkesundervisningens tjänst, och skolkommissionen har sig bekant, att överstyrelsen för yrkesutbildning redan planerat åtgärder i detta syfte (SOU 1947:55).

IV. Fullgörande av nionde skolåret i yrkesskolor, i yrkesavdelningar inom enhetsskolan eller i form av påbörjad kvalificerad lärlingsutbildning i näringslivet.

1. Yrkesskolor.

I nuvarande skolsystem är det vanligt, att elever övergår från folkskola till annan skola före den tidpunkt, då skolgången i den föregående skolan enligt bestämmelserna skulle sluta. I enhetsskolans princip ligger bland annat, att skolan skall utgöra den obligatoriska grunden för all fortsatt utbildning. Någon avgång till andra skolor före genom-

gången nionde klass borde sålunda ur principiell synpunkt icke förekomma. Kvalificerad lärlingsutbildning i näringslivet eller yrkesutbildning i särskilda yrkesskolor skulle alltså bygga på enhetsskolans nionde klass och den förberedande yrkesutbildning, som där ges. På grund av yrkes- och lokala förhållanden kan emellertid enhetsskolan inte alltid erbjuda möjligheter till förberedande yrkesutbildning inom alla möjliga yrken.

I en del fall skulle härigenom en elev, som i åttonde klassen bestämt sig för ett lämpligt yrke, icke kunna påbörja yrkesutbildning förrän efter ett år, om icke möjligheter skapas för erhållande av dylik utbildning i särskilda skolor eller i yrkeslivet på annan ort. Det torde också kunna inträffa, att en elev, som vore lämplig för en mera kvalificerad yrkesutbildning efter nio års skolgång, gripes av »skoltrötthet» eller lust att skaffa sig inkomster och av dessa skäl försummar att påbörja yrkesutbildning i yrkesskolan. Ställes däremot en elev vid slutet av åttonde skolåret inför alternativet att fortsätta ett år i enhetsskolan eller att påbörja utbildning i en yrkesskola med t. ex. 2-årig kurs, gör sig frestelsen att taga anställning så snart som möjligt icke så starkt gällande, och den möjligheten förefinnes, att eleven föredrager den mera omfattande yrkesutbildningen. Om en elev av olika skäl skall ha en längre, mera kvalificerad utbildning, är det av viss betydelse, att han så snart som möjligt kommer in i den yrkesmiljö eller i den utbildningsanstalt, där avsedd utbildning kan erhållas. Skolkommissionen har den bestämda uppfattningen, att förankring i en kamratkrets i yrkesskolmiljö är ett stöd mot lockelser att avbryta en påbörjad utbildning. Det vore därför av betydelse, om under ett obligatoriskt nionde skolår betingelser kunde skapas för lämpliga elevers förankring i yrkesskola för erhållande av en mera fullständig yrkesutbildning.

Yrkesutbildningen i skola behöver i vissa fall rimligtvis icke omfatta mer än ett år, men den kan även i sådant fall effektiviseras genom att förläggas till en specialskola. Exempel härpå är utbildning i husligt arbete, där den grundläggande utbildningen med praktiskt hushållsarbete i särskild skola (t. ex. den av

befolkningsutredningen, SOU 1945:4, sid. 69, föreslagna hushållsskolan för 14—15-åringar med en grundkurs på 800 timmar och undervisning i allmänna ämnen under cirka 250 timmar) i allmänhet måste anses vara överlägsen nionde skolårets förberedande yrkesutbildning med yrkespraktik i hem. Ett annat exempel är utbildningen i handel i ettårig handelskola.

Åtskilliga skäl talar alltså för att elev, som vid åttonde skolårets slut fått sitt yrkesval fixerat och som i enlighet med det valda yrket bör erhålla utbildning i *särskild yrkesskola*, får tillfälle att omedelbart efter åttonde skolåret övergå till sådan skola.

De yrkesutbildande skolor, som härvid står till buds, är för industriella yrken i regel tvååriga verkstadsskolor, för hantverksyrken två—fyraåriga verkstadsskolor, för handelsyrken i regel ettåriga handelskolor, för husligt arbete ettåriga husmodersskolor och för jordbruk och lantbruk ett- eller tvååriga jordbrukets yrkesskolor (lantbrukets yrkesskolor eller jordbruksskola av de typer, som finns i Pållem, vid Vittjärvgården, i Sorsele och Gälö). — Frågan om utbyggnad av jordbrukets yrkesskolor och om ordnande av andra utbildningsmöjligheter inom jordbruk och skogsbruk för yngre ungdom utredes för närvarande av sakkunniga för yrkesutbildning inom jordbruk och skogshantering. — Andra yrkesutbildande ungdomsskolor, t. ex. lantmannaskolor, lantbruksskolor, skogsskolor, är avsedda för äldre ungdom än i här ifrågakommande ålder, 15 år.

Där så är möjligt, bör elever i yrkesskolor erhålla kontakt med näringslivet, t. ex. genom ordnad växelutbildning.

Om kurser i yrkesskolor skall kunna ersätta nionde klassen i enhetsskolan, bör de i regel ändras så, att undervisningen

kommer att omfatta de allmänna och samhällsorienterande ämnen, som skall ingå i kursplanen för 9 y.

Timantalet per vecka är, såsom tidigare anförts, ganska högt i vissa yrkesskolor, t. ex. i allmänhet 48 veckotimmar i verkstadsskolor, varav i regel 3 veckotimmar i ämnet gymnastik och idrott. Här synes en reduktion böra äga rum, så att antalet timmar i obligatoriska ämnen icke överstiger 40 per vecka i skolor för åldersstadiet 15—16 år.

Undervisningen i de allmänna och samhällsorienterande ämnena i yrkesskolorna bör meddelas antingen av lärarna i enhetsskolan eller också av sådana lärare vid yrkesskolorna, som har samma kompetens som lärarna i dessa ämnen i enhetsskolan. Det senare torde bli förhållandet vid de större yrkesskolorna.

Enligt under hand inhämtade uppgifter fanns i ettåriga heldagsskolor eller, i den mån de är fleråriga, i deras första årskurs följande antal elever arbetsåret 1945/46.

Skolform	Antal elever
verkstadsskolor	2 313
handelsskolor	1 262
skolor för husligt arbete	731
jordbrukets yrkesskolor	84
Summa	4 390

I ovannämnda yrkesskolor med heldagsundervisning fanns alltså i första årskursen i runt tal 4 400 elever. Dessa skolformer är emellertid under utveckling, och i händelse av att ett obligatoriskt nionde skolår finge fullgöras i dylika skolor, kunde man vänta en stark ökning av dessa skolors antal. Lämpligt synes vara att i anslutning till redan befintliga skolor, t. ex. centrala verkstadsskolor och kommunala yrkesskolor, inrätta flera avdelningar för förberedande yrkesutbildning, alltså avdelningar av 9 y

i yrkesskolornas regi. De elever, som under denna utbildning visar sig ha särskilda anlag för yrket ifråga, skulle beredas möjlighet att genomgå ytterligare klasser vid yrkesskolan eller överföras till kvalificerad lärlingsutbildning ute i näringslivet. Övriga skulle efter den förberedande utbildningen under ett arbetsår vid yrkesskolor antingen direkt övergå till anställning i näringslivet för utförande av enklare yrkesarbete eller specialiserat tempoarbete eller också genomgå korta, starkt specialiserade yrkeskurser före anställning i näringslivet.

2. Yrkesavdelningar inom enhetsskolan.

Vid en del skolor torde i vissa fall en väsentlig del av yrkespraktiken kunna förläggas till *skolornas egna lokaler*. En viss linjeuppdelning, omfattande i regel trä- eller mekaniskt arbete och dylikt, handel, hushållsgöromål eller sömnad, förekommer för närvarande i en del fortsättningskolor, yrkesbestämda högre folkskolor, folkskolans högre avdelningar och åttonde klasser, och det är troligt, att en del distrikt inom enhetsskolan kommer att organisera yrkesavdelningar. Det blir här naturligt, att distrikt, som önskar organisera egna avdelningar, söker samarbeta med kringliggande distrikt för att få till stånd största möjliga differentiering av yrkesundervisningen. Dylikt samarbete förekommer redan nu för att få tillräcklig rekrytering till bland annat kommunala mellanskolor och yrkesskolor, och förutsättningarna för samarbete torde bli gynnsammare beträffande enhetsskolans yrkesutbildning, om, såsom anföres i annat sammanhang, organ för bland annat dylikt samarbete skapas.

Skolkommissionen förutsätter, att enhetsskolor, som inrättar egna yrkesavdelningar, skall få fullgod utrustning och kompetenta yrkeslärare.

Även om ett skoldistrikt antingen för sin egen del eller tillsammans med andra ordnar särskilda skolverkstäder, övningsbutiker, skolkök, sömnadslokaler och dylikt för förberedande yrkesutbildning inom några större yrkesområden, bör kontakten med näringslivet icke släppas utan uppehållas genom att eleverna under någon del av arbetsåret eller periodvis beredes tillfälle att praktisera i företag inom det yrkesområde, deras utbildning avser, t. ex. genom att någon form för växelutbildning tillämpas.

3. Kvalificerad lärlingsutbildning i näringslivet.

I det föregående har antytts, att påbörjad *kvalificerad lärlingsutbildning* i näringslivet skulle kunna ersätta skolgång i klass 9 y¹.

Med kvalificerad lärlingsutbildning menas i detta sammanhang en mera fullständig, systematisk yrkesutbildning, t. ex. inom ett större företag under ledning av yrkeslärare eller hos en hantverksmästare eller annan kompetent yrkesman, vilken yrkesutbildning kontrolleras av statlig eller kommunal myndighet eller av vederbörande arbetsmarknadsparterers organisationer gemensamt. Med mera fullständig yrkesutbildning avses, att den bör vara minst 3—4-årig

¹ Angående lärlingsutbildningens ordnande hänvisas till: 1936 års hantverkssakkunnigas betänkande jämte lagförslag angående lärlingsutbildningen inom hantverket och den mindre industrin (SOU 1938:30). — Utredning med förslag angående hantverkets lärlingsfråga, avgiven den 4 mars 1943 av hantverkets lärlingskommitté 1941. — Promemoria med utredning och förslag angående lag om lärlingsutbildning inom hantverket samt angående statsunderstöd för befrämjande av lärlingsutbildning inom hantverket m. m., upprättad inom överstyrelsen för yrkesutbildning 7/2 1945. — Betänkande med förslag till åtgärder för lärlingsutbildningens främjande, avgivet av arbetsmarknadsorganisationernas yrkesutbildningskommitté 1944.

och ha till syfte att utbilda lärlingarna till s. k. utlärd arbetare, vilka är kunniga att självständigt utföra sådana arbeten, som i allmänhet anses höra till yrket.

Den yrketeoretiska delen av utbildningen kan ordnas antingen i kommunal yrkesundervisningsanstalt eller i vederbörande företags egen regi. Den bör för att vara likvärdig med undervisningen i yrketeori i klass 9 y i enhetsskolan omfatta minst 4—6 veckotimmar under första året. Yrkesutbildningen under första året bör ske i enlighet med en undervisningsplan, fastställd av statlig central tillsynsmyndighet efter hörande av vederbörande arbetsgivare- eller arbetareorganisationer eller av dessa upprättat organ för yrkesutbildningsfrågor. Lärlingsutbildningen bör vara reglerad genom avtal mellan företagaren, lärlingen och dennes målsman eller ock genom kollektivavtal mellan berörda arbetsgivare- och arbetareorganisationer.

Det torde utan vidare vara klart, att ett år av en på detta sätt kontrollerad lärlingsutbildning bör i yrkesutbildningshänseende väl kunna uppväga ett år av förberedande yrkesutbildning i klass 9 y.

För erhållande av undervisning i allmänna och samhällsorienterande ämnen bör lärlingar gå i klass 9 y i enhetsskolan eller erhålla undervisning i dessa ämnen i en yrkesskola.

Därest antalet lärlingar vid ett företag är tillräckligt stort för upprättande av en särskild avdelning för undervisning i allmänna ämnen, bör den lokala tillsynsmyndigheten för skolväsendet kunna i samförstånd med företagets ledning förlägga sådan särskild undervisning i allmänna ämnen till företaget. Härigenom skulle man vinna, att åtskillig tid och kostnad kunde inbesparas och att de olika ämnena kunde bättre anpassas till varandra och till yrkesutbildningens huvudsyfte.

Det bör givetvis i sista hand ankomma på den lokala tillsynsmyndigheten över skolan att avgöra, om första året av en lärlingsutbildning kan godkännas såsom ersättning för vanlig skolgång i 9 y. Prövningen bör ske, då vederbörande skolpliktiga elever söker anställning som lärlingar. Lärlingsutbildningen bör fylla ovan nämnda krav på kvalificerad lärlingsutbildning samt under första lärlingsåret giva lärlingarna tillfälle att få undervisning i allmänna ämnen och yrkesteori.

Skolan utfärdar avgångsbetyg över den förberedande yrkesutbildningen under

det nionde skolåret med angivande av i vilket företag yrkespraktik erhållits ävensom av yrkespraktikens omfattning.

Företag, som har kvalificerad lärlingsutbildning, bör vara skyldigt meddela skolan, om skolpliktig lärling slutar sin anställning i företaget.

Sådan lärling, som slutar sin anställning under det nionde skolåret, skall antingen överföras till vanlig skolgång med yrkespraktik eller också taga sådan ny lärlingsanställning, som kan godtagas som ersättning för undervisning i klass 9 y.

V. Allmän praktisk utbildning, lämplig för olika yrken.

Såsom anförts i tidigare sammanhang, måste man räkna med att en del elever vid det nionde skolårets början icke kunnat inrikta sig på ett bestämt yrke eller ens ett bestämt yrkesområde. Andra elever åter kan bestämma sig för ett yrke, för vilket yrkesutbildning lämpligen icke kan börja förrän å ett senare åldersstadium. Vidare kan det icke undvikas, att en del elever under det nionde året finner, att de icke passar för det yrke, i vilket de påbörjat förberedande yrkesutbildning. För dessa tre elevgrupper bör ordnas en allmänpraktisk utbildning, som gör eleverna skickade att senare utbilda sig för ett bestämt yrke eller taga anställning i näringslivet. De elever, som icke kunnat bestämma sig för ett visst yrke, bör därjämte erhålla en fortsatt yrkesvägledning i klass 9.

Den allmänpraktiska undervisningen i klass 9 y bör vara en direkt fortsättning på undervisningen i praktiska ämnen och yrkesorienteringen i klass 8.

Vid den allmänpraktiska utbildningen i klass 9 y torde man i stort sett kunna

följa samma timplan, som tillämpas vid utbildningen för bestämda yrken under det nionde året. — Timfördelningen bör dock avgöras från fall till fall och bli beroende på vad undervisningen omfattar. — Även dessa elever kommer alltså att läsa ett väsentligt mindre antal veckotimmar vanliga skolämnen än de elever, som går i klass 9 a.

Till en början bör de elever, som icke inriktat sig på ett bestämt yrke, få syssla med allmänt praktiska uppgifter inom olika yrkesområden. Därvid bör undervisningen vara inriktad på att hos eleverna skapa intresse för produktiv verksamhet över huvud taget och ge dem allmänna kunskaper, som är till gagn vid arbetet i olika yrken. Övningarna bör väljas så, att eleverna får en föreställning om och erfarenhet av arbetets inriktning och art inom olika yrkesområden. De bör få kännedom om de verktyg, redskap och maskiner, som är typiska för några av de vanligaste yrkesområdena, t. ex. jordbruk, skogsbruk, fiske, hantverksyrken, husligt arbete. Eleverna bör

få se litet närmare på maskiner och elektrisk apparatur m. m., som är allmänt förekommande i deras dagliga liv, t. ex. cyklar, bilar, enkla verkstadsmaskiner, elektriska strykjärn och spisar, mjölkningsmaskiner, separatorer, tröskverk etc. Alla sådana studier ger inblickar i olika verksamhetsområden och syftar till att väcka intresse. Eleverna bör vidare få kunskap om och arbeta med våra vanligaste materialier, såsom trä, metaller, textilier, tegel etc. De bör få göra bekantskap med vanliga byggnads- och arbetsritningar, så att de kan tyda dylika av enklare beskaffenhet. I samband med olika arbeten bör de göra enkla kalkyler.

I nära nog alla yrken, där maskiner och verktyg användes, kräves kännedom om olycksfallsriskerna och om vad man kan göra för att undvika olycksfall i arbete. Kunskap om olika former för arbetarskydd bör därför meddelas även i den allmän-praktiska undervisningen under det nionde året, och problemen bör helst upptagas och belysas i samband med elevernas olika arbeten eller aktuella händelser.

För den praktiska undervisningen måste skolan ha tillgång till vissa special-salar. Även de mindre skolorna på landsbygden för klass 7—9 torde kunna få en skolverkstad för trä- och metallarbete, eventuellt med möjlighet för även andra arbeten, samt ett skolkök och en sömnads-sal. I skolverkstaden bör utom vanliga verkstadsarbeten i trä och metall utföras reparationsarbeten av olika slag, t. ex. reparation av elevernas egna cyklar, lagning av husgeråd och enkla mekaniska anordningar och dylikt, skärpning av olika verktyg i hemmet o. s. v.

De elever i denna grupp av klass 9, vilka icke har utpräglat manuell läggning men som visar sig lämpliga för kontors-, expeditions- och lagerarbeten, vissa vid post, tull, järnväg, hotell och dylikt före-

kommande arbeten, bör få en påbyggnad av den allmänpraktiska skolning, som givits i klass 8. Här bör komma övningar att göra anteckningar, fylla i blanketter, föra protokoll, formulera meddelanden och skrivelser, använda uppslagsböcker av olika slag, texta, använda telefon, göra snabba huvudräkningar, använda räkne-maskiner, utföra maskinskrivning och registreringsarbeten, sköta en elementär bokföring, handskas med pengar och andra betalningsmedel, betjäna sig av allmänna inrättningar av olika slag, såsom post, tull, järnväg, telegraf.

I den allmän-praktiska undervisningen bör icke pojkar och flickor inriktas på s. k. speciellt manliga, respektive kvinnliga yrken. Pojkarna kan bli t. ex. kokkar, konditorer, charkuterister, textilarbetare, skräddare o. s. v., och de bör därför uppmuntras att pröva på undervisningen i hushållsgöromål och sömnad. Likaså kan flickorna icke minst inom s. k. kvinnliga yrken ha stor nytta av att kunna hantera verktyg, ha begrepp om maskiners konstruktion och arbetsfunktioner, känna till elektriska apparater av olika slag samt ha kunskap om olika arbetsmaterial och dylikt.

Även här ifrågavarande elever bör ha yrkespraktik i näringslivet, i hemmet eller i samhällets inrättningar. Dessa elever, som icke ha gjort bestämt yrkesval, bör beredas möjlighet att inneha olika anställningar för att pröva olika yrken. Företrädesvis bör utväljas anställningar, tillhörande ett yrkesområde, för vilket en elev visat det största intresset och synes ha de bästa förutsättningarna. Yrkespraktiken bör ordnas ungefär på samma sätt som yrkespraktiken för elever med fixerat yrkesval, men man kan i detta fall knappast begära, att dessa, kanske tillfälliga yrkespraktikanter skall erhålla någon systematisk yrkes-

praktik under sina anställningar. I huvudsak torde det bli handräckningstjänster av olika slag, som kommer i fråga vid denna yrkespraktik. Säsom skolkommissionen anfört i annat sammanhang, kan dylika praktikantplatser dock vara av stort värde, då det gäller att få insikt om en viss yrkesmiljö och arbetsförhållandena i denna miljö.

Om en elev är inriktad på ett sådant yrke, i vilket egentlig yrkesutbildning bör börja först på ett senare åldersstadium, kan undervisningen i skolan i regel giva någon förberedelse för yrket i fråga genom att den får gälla ämnen, som är av betydelse för yrket. Det blir närmast en uppgift för tillsynsläraren för yrkesutbildningen (jfr följande avsnitt!) att i samråd med ungdomsförmedlingen planlägga elevens studiearbete i skolan

så, att det inriktas på det tillämnade yrket. Elev, som erhåller allmän-praktisk utbildning och som därunder kommer till klarhet om att han vill utbilda sig för ett bestämt yrke, bör givetvis få inrikta sin utbildning på detta gebiet och överföras till elevgrupp, som erhåller speciell yrkesutbildning, eller till särskild yrkesskola, därest detta låter sig göra.

En allmän-praktisk utbildning under det nionde året kommer att fylla även en annan betydelsefull uppgift, nämligen att ge arbetsträning, utveckla större händighet och skapa självförtroende hos elever, som är sent utvecklade eller som lider av hämningar av olika slag. För sådan ungdom skulle den allmän-praktiska utbildningen under det nionde skolåret vara ett naturligt mognadsår före yrkesundervisningens början.

VI. Tillsynsmyndigheter för den förberedande yrkesutbildningen i enhetsskolan.

1. Lokal ledning.

I många avseenden innebär den här upplagda planen för yrkesutbildning av elever under det nionde skolåret nya inslag i skolan. Skolan får större ansvar beträffande elevernas yrkesvägledning. Praktikantplatser skall anskaffas för de olika eleverna och överenskommelser träffas med företagare angående arten och omfattningen av elevernas praktiska arbete. En viss tillsyn över denna yrkespraktik måste ordnas. Samråd och information bör äga rum med dem, som närmast har hand om elevernas praktiska utbildning. Mellan elever och företagare uppkommande misshälligheter, som förvisso icke torde kunna undvikas, måste regleras. Stora svårigheter att samordna undervisningen i yrkesteori och allmänna

skolämnen med yrkespraktiken torde i flera fall uppstå. Demonstrations- och instruktionsdagar skall inläggas i yrkespraktiken. Lämpliga yrkeslärare och instruktörer skall anställas. En del elever måste erhålla yrkespraktik och skolgång å annan ort eller gå i speciell skola för yrkesundervisning. Samarbete måste i flera här berörda avseenden ske med kringliggande skolor. Vidare måste ständig kontakt uppehållas med näringslivets organisationer och företagen på orten samt med den statliga arbetsförmedlingen. Individuella studier med korrespondensundervisning torde också komma att påkalla skolledningens uppmärksamhet mer än vanlig klassundervisning.

Det förefaller icke vara möjligt att överlåta administrationen i detalj av

hela denna omfattande nya verksamhet åt skolstyrelse och skolchef (rektor). Man kan nämligen icke förutsätta, att en skolstyrelse, vars ledamöter valts i huvudsak med hänsyn till sitt allmänna skolintresse, även skall vara i besittning av kunskaper om arbetsmarknadsfrågor och yrkesutbildning. Det vore också orimligt kräva, att rektorn, som i första hand bör vara pedagog och skoladministratör, skulle vara så insatt i arbetsmarknadens förhållanden och yrkesutbildningsfrågor, att han under sin omedelbara ledning skulle kunna handha den förberedande yrkesutbildningen under det nionde skolåret.

Det förefaller lämpligt, att för handhavandet av yrkesutbildningen under nionde skolåret utses en särskild nämnd, förslagsvis kallad skolstyrelsens *yrkesnämnd*. Denna nämnd bör kunna rekryteras med personer även utanför skolstyrelsen. För dess sammansättning bör gälla ungefär samma föreskrifter som för nuvarande kommunala yrkesskolstyrelser. Till ledamöter bör alltså utses lämpliga personer, däribland såväl arbetsgivare som arbetare, med god kännedom om ortens arbetsliv. Vederbörande rektor bör äga deltaga i nämndens sammanträden och där yttra sig men icke deltaga i besluten.

För den direkta ledningen av yrkesutbildningen bör utses en särskild *tillsynslärare*. Denne, som bör ha avsevärt mindre undervisningsskyldighet än övriga lärare, bör bland annat vara föredragande i yrkesnämnden samt under rektors allmänna tillsyn verkställa dess beslut.

För förenkling av administrationen bör skolstyrelsen kunna överlåta åt nämnden att besluta om utgifter och vidtagande av åtgärder inom ramen för den fastställda staten för yrkesutbildningen och de reglementariska föreskrifterna för skolan. Ärenden rörande tillsättning och entledi-

gande av lärare och annan personal, vidtagande av disciplinära åtgärder mot nämnda befattningshavare, förslag om allmänna reglementariska föreskrifter och om ändring av dessa, frågor berörande även den övriga undervisningen i skolan och skolförhållandena i allmänhet samt framställningar och yttranden till statliga myndigheter bör dock, sedan nämnden avgivit förslag eller yttrande, handläggas av styrelsen.

Nämnden bör ägna särskild uppmärksamhet åt yrkesutbildningens ändamålsenliga ordnande samt åt frågor rörande elevernas yrkesvägledning. Den skall i samråd med arbetsförmedlingen anvisa lämpliga anställningar åt eleverna för erhållande av yrkespraktik ävensom träffa avtal med vederbörande yrkesutövare beträffande yrkespraktikens anordning.

Nämnden bör genom tillsynslärare öva tillsyn över att eleverna erhåller i avtal reglerad yrkespraktik samt att den yrketeoretiska undervisningen sker i lämplig anknytning till yrkespraktiken. Nämnden skall genom råd och anvisningar söka medverka till att yrkespraktiken med hänsyn till utbildningssyftet blir så effektiv som möjligt.

Nämnden bör vid fullgörande av sina uppgifter hålla kontakt med närliggande utbildningsanstalter, näringslivets organisationer och i synnerhet dessa organisationers speciella organ för yrkesutbildning, t. ex. lärlingsnämnder, ävensom med den offentliga arbetsförmedlingen och sådana organisationer på orten, som har intresse av och befrämjar yrkesutbildningsverksamhet bland ungdom.

Tillsynsläraren skall under rektors allmänna överinseende förbereda och verkställa nämndens eller skolstyrelsens beslut rörande yrkesutbildningen samt uppehålla kontakt med såväl elevernas studiemålsmän (se nedan) som med de företagare och andra yrkesmän, vilka

närmast handleder eleverna under deras yrkespraktik. Lämpligt är, att tillsynsläraren i en mindre enhetsskola även fungerar som kontaktman mellan skola och arbetsförmedling. Vid större skolor torde dock sannolikt en annan person än tillsynsläraren för yrkesutbildningen böra uppehålla denna senare syssla.

För den förberedande utbildningen i olika yrken bör utses *studiemålsmän*, i regel en inom varje yrke, vari utbildning ingår under det nionde skolåret. Dessa studiemålsmän skall vara yrkesutövare inom vederbörande yrken samt ha gott anseende som dugliga yrkesmän och åtnjuta allmänt förtroende å orten och inom vederbörande yrkesorganisation. De bör föreslås av ortens representativa yrkesorganisationer och utses av yrkesnämnden. Deras uppgift bör vara att biträda tillsynsläraren med upplysningar och råd angående utbildningens ordnande inom vederbörande yrke, träda i kontakt med de företagare och yrkesmän, som närmast svarar för de ungas yrkespraktik, samt i allmänhet uppehålla kontakt mellan skola och vederbörande yrkesområde inom näringslivet. I regel torde det bli så, att varje studiemålsman får en eller några elever på sin lott. Sysslan bör närmast anses som ett förtroendeuppdrag.

2. Regional förvaltning.

För organisation i stort av den förberedande yrkesutbildningen och för en samverkan mellan de olika skolorna inom ett område, t. ex. ett landstingsområde, bör härför lämpliga möjligheter skapas. De regionala förvaltningsorganen för folkskoleväsendet är för närvarande folkskolinspektörerna, länsstyrelserna och domkapitlen. Frågan om skolans mellaninstanser utredes för närvarande av 1945 års folkskolsakkunniga. Skolkommissionen finner därför icke anledning

att i förevarande sammanhang närmare ingå på denna fråga. Den anser sig dock böra uttala, att behov av ett sådant regionalt organ föreligger, som bland annat kan ha tillsyn över och svara för kontakt och samverkan mellan skolorna beträffande den förberedande yrkesutbildningen inom ett större område. Detta organ bör även uppehålla kontakt med länsarbetsnämnd, landstingets och kommunernas yrkesskolor, länets hushållnings-sällskap m. fl.

3. Central ledning.

Den av samhället ordnade grundläggande yrkesutbildningen (på lärlings- och yrkesskolstadiet) sorterar för närvarande, såsom tidigare anförts, under olika centrala ämbetsverk. Sedan 1944 är den centrala ledningen av yrkesundervisningen inom industri, hantverk, handel och husligt arbete ävensom av viss utbildning för sjöfolk förlagd till överstyrelsen för yrkesutbildning. Tidigare var skolöverstyrelsen den centrala tillsynsmyndigheten för denna yrkesutbildning. Under skolöverstyrelsens inseeende står fortfarande vissa yrkesbetonade undervisningsanstalter, nämligen yrkesbestämda fortsättningsskolor, yrkesbestämda högre folkskolor, praktiska mellanskolor, realskolans inbyggda linjer m. fl. Lantbruksstyrelsen utgör centralt ämbetsverk för bland annat lantbrukskolor, lantmannaskolor, jordbrukets yrkesskolor och lanthushållsskolor samt en ganska mångskiftande kursverksamhet inom jordbruket och fisket m. m. Navigationsskolornas centrala ledning utgöres av kommerskollegiet. Den lägre skogsundervisningen står i allmänhet under central ledning av domänstyrelsen, men även skogsstyrelsen och statens arbetsmarknadskommissionen (numera arbetsmarknadsstyrelsen) har eller har haft

ledningen av viss utbildningsverksamhet på detta område.

Det torde vara klart, att den här föreslagna förberedande yrkesutbildningen inom enhetsskolans ram bör ha samma centrala tillsynsmyndighet som enhetsskolan i övrigt, nämligen skolöverstyrelsen. Emellertid torde skolöverstyrelsen för närvarande icke äga tillgång till den sakkunskap om och erfarenhet av yrkesutbildning och näringslivets och arbetsmarknadens förhållanden m. m. (jämför verkstadsskoleutredningens betänkande, SOU 1938:54 sid. 39), som torde vara nödvändig, då det gäller att handha den centrala organisationen av och tillsynen över en yrkesutbildning, som visserligen endast är förberedande men som på grund av sin möjliga omfattning kan komma att få ett genomgripande inflytande på tillgången av arbetskraft inom olika yrken och yrkesområden.

Denna sakkunskap om och kontakt med näringslivet finnes däremot hos överstyrelsen för yrkesutbildning och övriga

här berörda ämbetsverk med anknytning till näringslivet. Det framstår därför som ett önskemål att komma fram till sådan form för den centrala ledningen av den förberedande yrkesutbildningen, att nyssnämnda sakkunskap kunde tillgodogöras samtidigt som en enhetlig central ledning skulle kunna erhållas för enhetsskole-systemet. Vägen härtill synes vara att inom skolöverstyrelsen skapa ett organ för fortlöpande samarbete beträffande här berörda frågor mellan skolöverstyrelsen å ena sidan och överstyrelsen för yrkesutbildning, lantbruksstyrelsen, skogsstyrelsen, domänstyrelsen, näringslivets riksorganisationer m. fl. å andra sidan. Övervägas bör, huruvida vederbörande centrala fackmyndighet kan tillerkännas inspektionsrätt beträffande sådan förberedande yrkesutbildning, som berör dess verksamhetsområde. Dessa frågor torde dock bli föremål för närmare utredning i samband med frågan om skolväsendets centrala ledning, varför skolkommissionen i förevarande sammanhang saknar anledning att närmare ingå härpå.

VII. Yrkesvägledning i skolan.

Grundförutsättningarna för en effektiv yrkesvägledning är dels en tillräcklig utbyggnad av yrkesutbildningen, dels beredande av ekonomiska möjligheter för en lärjunge att förverkliga ett yrkesval, som med hänsyn till hans anlag och intressen samt samhällets behov av arbetskraft kan anses vara riktigt. Att söka ge yrkesvägledning åt all ungdom i skolan vore meningslöst, därest ovannämnda grundförutsättningar icke skapades.

Det nionde skolåret skall ge förberedande yrkesutbildning åt den övervägande delen av samtliga elever, kanske 60—

70 procent eller 70 000 till 80 000 elever per år av de stora årskullar, som i slutet på 1950-talet och början av 1960-talet kommer upp i 15-årsåldern. Samhället bör, i den mån så är möjligt, i samband härmed skapa möjligheter att vägleda ungdomen in på riktiga yrkesbanor. Skolkommissionen är medveten om, att genomförandet av en effektiv yrkesvägledning måste bli en reform på lång sikt.

I 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar, Bilaga V, Skolungdomens vägledning till utbildning och yrke av Ejnar Neymark, SOU 1945:43, fin-

nes en utförlig redogörelse för yrkesvägledningens utveckling, dess nuvarande organisation och verksamhet samt en plan för dess effektivisering.¹

Innan skolkommissionen återger vissa förslag i nyssnämnda utredning, vilka är av betydelse i förevarande sammanhang, anser sig skolkommissionen böra ge en översikt över hur yrkesvägledningen är ordnad i folkskolan.

Yrkesvägledningen är utan tvivel på stark frammarsch i landet, och vid genomgång av gällande planer för hur denna verksamhet skall bedrivas beträffande de elever, som skall sluta folkskolan, får man intryck av att yrkesvägledningen borde kunna fylla högt ställda krav. Sammanfattningsvis skall yrkesvägledningen fungera på följande sätt.

Under i regel sista arbetsåret i skolan fästes elevernas uppmärksamhet på betydelsen av att göra ett riktigt yrkesval och de erhåller orientering angående olika yrken (*yrkesorientering*). Yrkesorienteringen omfattar bland annat studiebesök på olika arbetsplatser och i yrkesskolor. Yrkesorienterande filmer visas. Man läser yrkesorienterande litteratur (bland annat en av Statens arbetsmarknadskommission utgiven broschyr »Att välja yrke»). Läraren eller en yrkesvägledare från ungdomsförmedlingen eller en s. k. kontaktman, i regel lärare vid skolan, som har yrkesvägledning som bisyssla och erhåller ersättning härför av arbetsförmedlingen, håller lektioner och föredrag om yrkesvalet. Eleven anger på ett formulär, vad han tror om sig själv, och lämnar därjämte en del upplysningar om sina förhållanden. Läraren avger ett skriftligt utlåtande och där medicinsk yrkesrådgiv-

ning² är påkallad, lämnar även skol-läkaren utlåtande. Då yrkesvägledningen är som bäst, tar en yrkesvägledare vid ungdomsförmedlingen eller kontaktmannen vid skolan emot eleverna individuellt och samtalar med dem. På grundval av erhållna utlåtanden, övriga upplysningar om eleven samt den personliga kunskap om eleven, som erhålles vid samtalen med honom, försöker yrkesvägledaren ge råd beträffande yrkesvalet (*anlagsorientering*). Därjämte söker man klargöra för de unga, vilken utbildningsväg som bör beträdas, och ange, vilka möjligheter i övrigt som kan finnas för att förverkliga yrkesvalet (*vägbanande åtgärder*).

I ovannämnda utredning (SOU 1945: 43, sid. 48—49) uppläggdes ett program för en yrkesvägledning, som innebär en effektivisering av den nuvarande.

Om yrkesvägledningen i skolan framhålls, att allmänt uppfostrande och yrkesorienterande moment redan på ett relativt tidigt stadium och framför allt i de sista klasserna kan stickas in i den ordinarie undervisningen i olika ämnen (a.a. sid. 249).

För den förberedande anlags- och yrkesorienteringen i en blivande åttonde klass uppställs följande program (a.a. sid. 250):

1. Vad som i tidigare klasser och i olika sammanhang sagts i allmänt arbetsuppfostrande syfte, bör i 8:e klass få ytterligare betoning och belysning. Nu är tiden också inne för att mera direkt klargöra betydelsen av att man skaffar sig en ordentlig yrkesutbildning och en fast förankring i något yrke av vad slag det vara månne samt att man väljer en lämplig yrkes- och utbildningsväg. Vilka olika synpunkter som det därvid gäller att ta hänsyn till (begävnings- och intressesynpunkter, ekonomiska synpunkter, arbetsmarknadssynpunkter etc.),

¹ En kortfattad översikt beträffande den centrala och lokala organisationen gives i utredningen Den offentliga arbetsförmedlingen under krigsåren, SOU 1946:44, sid. 144—153.

² Angående medicinsk yrkesrådgivning se Skolhygien, utgiven av Kungl. Skolöverstyrelsen 1946, sid. 525—530, och SOU 1945:43, sid. 261.

måste åskådliggöras på olika sätt. Det bör även klargöras, vilka möjligheter till hjälp och vägledning som står till buds. Bland annat bör ungdomsförmedlingen och dess yrkesvägledning presenteras genom att någon tjänsteman därifrån besöker klassen eller genom att denna besöker ungdomsförmedlingen. Dessutom bör vissa allmänna praktiska anvisningar lämnas.

2. Sådana begrepp som arbetsmarknad, arbetslöshet, säsongarbete, korttidsarbete, skiftarbete, övertidsarbete, ackordsarbete etc. måste förklaras och konkretiseras. Likaså sådana begrepp som kollektivavtal, lärlingskontrakt och andra hestämmelser, som reglerar förhållandet mellan arbetsgivare och arbetstagarer, bransch- och fackorganisationer o. dyl. Arbetshygien och arbetarskydd, arbetslöshetsförsäkring, sjukkassor o. dyl. måste även beröras, liksom också frågorna om fritidens rätta användande, om sparande och dylikt.
3. Vad som i tidigare klasser och i olika sammanhang sagts om olika arbetsformer, yrken och utbildningsvägar och speciellt med anknytning till hembygdens näringsliv, måste i 8:e klassen friskas upp, kompletteras och ges en mera översiktlig form. Helst bör man därvid försöka presentera olika yrken utifrån anlags- och intressepsykologiska synpunkter. Genom studiebesök på olika arbetsplatser, läsning av konkreta yrkesskildringar, filmföreläsningar etc. bör man försöka åskådliggöra, vad själva arbetet innebär i det ena och det andra yrket, vilken yrkesutbildningsväg som leder dit, vad som fordras för inträde och avancemang, vad man får göra i början, hurudana framtidsutsikterna ter sig etc.
4. Eleverna i 8:e klass bör även få tillfälle att diskutera sina anlag och intressen utifrån de frågeställningar, som yrkesvalet och presentationen av olika arbetsformer aktualiserar. Lärarna bör intensifiera sina eleviakttagelser utifrån samma frågeställningar, och dessa iakttagelser, liksom skolläkarens undersökningsresultat, bör inte bara ställas till ungdomsförmedlingens förfogande utan även på lämpligt sätt delgivas de unga själva och deras målsmän. På ett eller annat sätt bör den unge även beredas tillfälle att pröva på en serie anlagsorienterande arbetsuppgifter.

Det synes vara naturligast, att man i första hand försöker bereda yrkesvägledningen veder-

börligt utrymme (1 timme per vecka) inom ramen för ämnet medborgarkunskap (samhällslära). Anlagsorienteringen bör dock i huvudsak ske i anknytning till de olika praktiska arbetsmoment, som undervisningen i 8:e klass kan tänkas komma att omspänna.

I utredningen anföres vidare, att den förberedande anlags- och yrkesorienteringen i huvudsak bör betraktas som en skolans angelägenhet och som ett viktigt led i skolans ordinarie uppfostrings- och undervisningsverksamhet. Ungdomsförmedlingen har emellertid stora möjligheter att vidga och intensifiera skolans arbete i detta avseende.

Angående den nuvarande yrkesvägledningen i folkskolan vill skolkommissionen uttala, att själva planen för yrkesvägledningen synes i stort sett vara god. Det brister dock på ett par viktiga punkter vid dess genomförande. Yrkesorienteringen blir i huvudsak teoretisk. Studiebesöken i fabriker och andra företag blir i regel endast några få. Lärarens kännedom om andra yrken än sitt eget är i många fall ytterst obetydlig. I regel torde en klasslärare icke ha möjlighet att skaffa sig den allround-kännedomen om yrkeslivet, som kräves för att kunna göra en insats på området. Yrkesvägledarens kontakt med pojken eller flickan blir ett enda eller ett par korta sammanträffanden, och även om man kommer till ett bestämt resultat beträffande yrkesvalet, kan det i många fall ändock rinna ut i sanden med det konstaterandet, att det icke är möjligt att förverkliga på grund av elevens ekonomiska eller andra (t. ex. hemorts-) förhållanden.

De förslag till effektivisering och utbyggnad av yrkesvägledningen och dess organ, som framförts i ovannämnda utredning, kan i allt väsentligt tillstyrkas av skolkommissionen. Särskilt kan därvid framhållas förslagen om en väsentlig förbättring av yrkesvägledarens utbildning och om användande av praktisk-psyko-

logiska anlagsundersökningar som komplement vid yrkesvägledningen. Skolkommissionen vill i detta sammanhang hänvisa till, vad kommissionen anfört i kapitel 11 (sid. 454 f) angående betydelsen av att yrkesvägledningen bygger på en så riktig kunskap som möjligt om elevernas kroppsliga och mentala status och angående den skolpsykologiska verksamhetens uppgifter i fråga om individuell yrkesvägledning. Skolkommissionen vill också understryka, att tillräcklig tid i åttonde klassens läsordning bör anslås till yrkesorientering, så att denna viktiga uppgift för skolan icke blir försummad. För den förberedande yrkesutbildningen har skolkommissionen föreslagit en särskild tillsynslärare, och det synes vara ändamålsenligt, att denne inkopplas även på yrkesvägledningen och i egenskap av kontaktman handhar denna, åtminstone vid mindre skolor. Vid större skolor blir det nödvändigt att utse särskilda kontaktmän. Viss behörighet bör krävas för handhavandet av yrkesvägledningen i skolan. Kontakten med yrkeslivet bör kunna bli mera intim och påtaglig i den nya enhetsskolan, bland annat på grund av att skolan handhar elevernas yrkespraktik under det nionde skolårets förberedande yrkesutbildning. Skolans studiemålsmän bör även kunna göra en värdefull insats vid yrkesorienteringen, nämligen då det gäller att ge skolan riktiga och konkreta upplysningar om yrkena.

Bästa kontakten med och kunskap om yrkena erhålles dock därigenom, att eleverna får arbeta inom vederbörande yrkesområde. På några orter har fritidssysselsättning för eleverna i folkskolans högsta klasser anordnats i yrkesorienterande syfte. Denna sysselsättning är då så ordnad, att deltagarna under några timmar i veckan under ett arbetsår får pröva på olika arbeten i en yrkesskola.

De undervisas härvid av yrkeslärare. Under ett arbetsår kan de sålunda få pröva på arbetet i några yrken, som de har intresse för. Denna form av fritidssysselsättning har visat sig ha viss betydelse för elevrekryteringen till yrkeskolorna. I den mån så är möjligt, bör eleverna i enhetsskolans åttonde klass beredas tillfälle att praktisera i olika yrkeskolavdelningar. Vidare bör de under förslagsvis en dag i veckan få delta i arbetet på olika arbetsplatser i näringslivet, t. ex. i handräckningstjänst. En del av ferietiden torde också på detta åldersstadium kunna användas till praktikantarbete, t. ex. inom jordbruket. De nuvarande ungdomslägren är försök i den riktningen.

Det synes skolkommissionen vara viktigt, att elevernas målsmän senast vid den egentliga yrkesvägledningens början i klass 8 intresseras för yrkesvägledningen, t. ex. vid ett föräldramöte, och att samråd alltid äger rum mellan yrkesvägledare och vederbörande målsman på ett tidigt stadium av den individuella yrkesrådgivningen.

Yrkesvägledningen bör, där så är erforderligt, avslutas med en överläggning mellan sådana personer i skolan och vid ungdomsförmedlingen, som biträtt vid yrkesvägledningen, samt eleven och dennes målsman.

Till en fullgod yrkesvägledning hör en viss *kontrollerande och kompletterande verksamhet*. Denna verksamhet kan för närvarande vara mycket tids- och arbetskrävande. Då yrkesvägledningen i huvudsak kommer att förläggas till klass 8 i en nioårig skola, är det naturligt, att denna fortsatta kompletterande verksamhet till väsentlig del kommer att förläggas till det nionde året, varigenom den underlättas samtidigt som den får förutsättningar att göras effektiv. Yrkesvägledningen i skolan synes först genom den

nioåriga enhetsskolan få en hållbar organisatorisk grund för sin utveckling.

Även om väsentliga förbättringar kan vinnas i en nioårig skola i fråga om yrkesvägledning, torde man likväl icke komma från de risker, som sammanhänger bland annat därmed, att yrkesvägledningen trots den förlängda skoltiden måste ske på ett relativt tidigt åldersstadium, 15—16 år, då i varje fall en del elever icke är mogna för ett definitivt yrkesval. Vidare torde det vara så, att skolans yrkesvägledning endast kan avse statistiskt sett mera betydande yrken, alltså de mest vanliga yrkena. Det finns emellertid unika begåvningar, som framdeles kanske kommer att utöva pionjärverksamhet på områden, som icke tillhör de vanliga yrkesområdena, t. ex. offentlig, litterär eller konstnärlig verksamhet, och dessa begåvningar vore sannolikt litet betjänta av skolans mera nyttonbetonade yrkesvägledning. På liknande sätt kan det vara med sådana elever, utrustade med stor ambition och energi, som vill slå sig fram i yrken, för vilka de ur yrkesvägledningssynpunkt bedömas ha tämligen ringa förutsättningar.

Det är givetvis av betydelse, att de personer, som handhar yrkesvägledningen, beaktar dessa förhållanden bland annat i så måtto, att de unga ej påverkas att välja utbildning i ett yrke, för vilket de icke har starkt intresse och tydliga anlag samt förutsättningar i övrigt. I tveksamma fall bör de unga tillrådas att vänta med yrkesvalet och taga en allmän

praktisk eller allmän teoretisk utbildning (9 a) under det nionde skolåret.

Den omskolnings- och kompletteringsverksamhet, som skolkommisionen planerar, avser givetvis också att på ett senare åldersstadium ge möjlighet till rättelse av en del felaktiga yrkesval.

En väsentlig del av yrkesvägledningens »fältarbete» kommer att utföras av skolans personal, tillsynslärare för den förberedande yrkesutbildningen, lärare, skolläkare, skolpsykologer. Man kunde därför ifrågasätta, om icke yrkesväglednings- och ungdomsförmedlingsverksamheten borde ligga under skolans centrala ledning. Övervägande skäl talar emellertid för att denna verksamhet icke bör skiljas från arbetsförmedlingsverksamheten i övrigt. Planläggningen av yrkesvägledningen i stort bör ligga hos ett organ med expertis på arbetsmarknadsfrågor. Initiativen, uppslagen och impulserna bör såsom hittills komma från ungdomsförmedlingen. Skolan skall svara för deras konkretisering, deras praktiska tillämpning i arbetet.

Det bör ankomma på den centrala tillsynsmyndigheten för den förberedande yrkesutbildningen (skolöverstyrelsen) att vid utformningen av yrkesvägledningen i skolan svara för kontakten och samarbetet med det centrala organet för yrkesvägledning och ungdomsförmedling. Skolornas tillsynslärare för den förberedande yrkesutbildningen och skolstyrelsernas yrkesnämnder bör i dessa frågor samarbeta dels med länets ungdomsförmedling, dels med de lokala arbetsförmedlingskontoren.

VIII. Yrkesundervisningens utbyggnad.

Efter den förberedande yrkesutbildningen skall den fortsatta grundläggande utbildningen erhållas antingen i näringslivet, eventuellt kompletterad med vissa

kurser i yrkesskolor, eller också huvudsakligen i yrkesskolor.

Skolkommisionen skall sedermera i ett särskilt betänkande redovisa för re-

sultatet av en översyn av yrkesutbildningen. Skolkommissionen anser sig dock i detta sammanhang böra anföra några synpunkter beträffande den fortsatta yrkesutbildningens utbyggnad och dess ställning till den förberedande yrkesutbildningen under det nionde skolåret.

Den förberedande yrkesutbildningen skall icke ersätta den yrkesutbildning, som för närvarande förekommer inom yrkesskolväsendet. Den förra är, som framgår av namnet, endast en förberedelse till eller ett första stadium av yrkesutbildning. På grund av att den framtida egentliga yrkesutbildningen kan byggas på en förberedande yrkesutbildning — liksom på en bättre undervisning i allmänna ämnen — kan den fortsatta yrkesundervisningen befrias från en del allmänt lärostoff och elementär yrkest teori och börja på ett högre utbildningsstadium.

Skolkommissionen finner sig i detta sammanhang böra framhålla, att den förberedande yrkesutbildningen under det nionde skolåret icke får medföra en förlängning av nuvarande yrkesutbildning, t. ex. för erhållande av gesäll- eller motsvarande utbildning.

Man torde kunna utgå från att en utbyggnad av yrkesutbildningen kommer till stånd.

Yrkesskolväsendets nuvarande smidiga organisation med möjlighet att skapa kurser för olika utbildningsändamål torde i stort sett komma att bibehållas. Vissa av utvecklingen betingade ändringar kan dock övervägas.

Sålunda bör de olika kurserna få sådan utformning, att en längre kurs eller en serie av mindre kurser leder fram till bestämda utbildningsändamål, så att kurser kan värderas och jämföras med varandra. För närvarande är detta möjligt endast beträffande en del kurser.

Införandet av en ettårig förberedande

yrkesutbildning torde få till följd en väsentlig ökning av antalet ettåriga kurser med heldagsundervisning för meddelande av ifrågavarande förberedande yrkesundervisning.

Många elever, som erhållit en förberedande yrkesutbildning, vilken i de flesta fall blir en orienterande allroundutbildning å elementarstadiet, torde behöva en påbyggnad i form av en kort, starkt specialiserad kurs inom vederbörande yrkesområde.

För att ge kompletterande yrkesutbildning åt lärlingar i hantverksyrken har överstyrelsen för yrkesutbildning i framställning till Kungl. Maj:t år 1947 föreslagit en ny skolform, den s. k. hantverksskolan. Vid en sådan skola skulle sammanföras lärlingar inom samma yrke för erhållande av en koncentrerad undervisning under en eller ett par perioder i sådana kursmoment, särskilt i yrkest teori, som lämpligen icke kan genomgå av vederbörande hantverksmästare eller för vilken undervisning särskild yrkesavdelning på grund av ringa elevantal i regel icke kan inrättas vid vanliga yrkesskolor.

Yrkesskolornas elever bör beredas ökade möjligheter att via yrkesskolor komma in i högre tekniska läroverk.

För yrkesskolelevernas fortsatta utbildning ävensom för beredande av fortsatt utbildning åt lärlingar i näringslivet bör prövas en skolform med kombinerad korrespondens- och muntlig undervisning, varigenom vederbörande elever skulle kunna bedriva sina yrkesstudier vid sidan av hel- eller deltidsanställning i näringslivet.

Till yrkesskolväsendet räknas för närvarande skolor och kurser för utbildning inom industri, hantverk, handel och husligt arbete. Utbildningen inom jordbruk, lanthushåll, skogsbruk, fiske m. fl. yrkesområden är organiserad på annat sätt och

står under annan central ledning. Det bör undersökas, om det är möjligt att ändamålsenligt att använda likadana skol- och kursformer för all yrkesundervisning, som skall bygga på enhetsskolans grund, och om en gemensam central ledning kan organiseras för hela yrkesutbildningen.

Bland övriga frågor, som bör övervägas vid översynen av yrkesutbildningen, kan nämnas förenkling av administrationen, bestämmelserna om statsbidrag, lärarnas och rektorernas anställnings- och löneförhållanden, den kvinnliga ungdomens tillträde till yrkesskolor med rationell hänsyn till de yrken, i vilka kvinnlig arbetskraft kan användas, omskolningsverksamheten, lärlingsutbildning och annan yrkesutbildning i företag, kontrollen

över den privata kursverksamheten för yrkesutbildning m. fl. frågor.

För främjande av undervisningen vid yrkesskolorna har överstyrelsen för yrkesutbildning föreslagit vissa pedagogiska reformåtgärder, som bland annat syftar till genomförande av individuell undervisning även i yrkesskolans teoriundervisning, erhållande av nya läroböcker och ny undervisningsmateriel för yrkesundervisning, yrkesundervisningsfilm m. m. (Utredning med förslag angående utbildning av lärare för industri och hantverk vid anstalter för yrkesundervisning m. m., SOU 1947:55). Skolkommisionen vill för sin del understryka betydelsen av att undervisningen i yrkesskolorna hålles på en hög nivå.

IX. Sammanfattning.

Endast en jämförelsevis ringa del av den ungdom, som slutar folkskolan, har möjlighet att erhålla en systematisk yrkesutbildning. Samtidigt kan man konstatera, att de flesta yrkesutövarna behöver någon yrkesutbildning och att det råder stor brist på yrkesutbildad arbetskraft.

För att bereda huvudparten av den blivande yrkesverksamma befolkningen någon systematisk yrkesutbildning föreslår skolkommisionen, att *förberedande yrkesutbildning* ordnas under det nionde skolåret för de elever, som bestämt sig för en praktisk utbildningslinje och vid början av nionde skolåret inriktat sig på ett visst yrkesområde.

Denna *förberedande yrkesutbildning* kan med hänsyn till yrkespraktikens (yrkesarbetets) och yrkesteorins förläggning ordnas på i huvudsak följande sätt:

1. Yrkespraktik i näringslivet med undervisning i yrkest teori i enhetsskolan.

2. Yrkespraktik (yrkesarbete) och yrkest teori i yrkesskola (med eller utan växelutbildning i arbetslivet).
3. Yrkespraktik (yrkesarbete) och yrkest teori i yrkesavdelning inom enhetsskolan (med eller utan växelutbildning i arbetslivet).
4. Kvalificerad lärlingsutbildning i näringslivet med yrkest teoriundervisning i samband med denna lärlingsutbildning eller i yrkesskola eller i enhetsskolan.

Elever, som under åttonde skolåret icke preciserat sitt yrkesval närmare eller som lämpligen ej kan påbörja yrkesutbildning på åldersstadiet 15—16 år, erhåller i klass 9 y en *allmänpraktisk utbildning* såsom förberedelse till olika yrkesmöjligheter. Även i detta, fall bör elev såvitt möjligt erhålla yrkespraktik i arbetslivet.

Samtliga elever skall därjämte erhålla *undervisning i vissa allmänna och samhällsorienterande ämnen*, såsom moders-

mål, samhällskunskap och hälsolära samt frivilligt i språk eller andra ämnen. Därtill kommer gymnastik med idrott som obligatoriskt ämne. Undervisningen i dessa ämnen kan vara förlagd antingen till enhetsskolan eller till yrkesskola.

Yrkespraktiken utanför skolan kan förläggas till företag, samhällets egna verksamheter eller till elevernas hem.

För upprättande av speciella avdelningar med bestämd yrkesinriktning bör samverkan förekomma mellan flera skoldistrikt.

Elev, som icke kan erhålla lämplig yrkesutbildning å hemorten, bör om möjligt beredas tillfälle att få utbildning på annan ort.

Yrkespraktiken (yrkesarbetet) bör i regel omfatta ungefär halva utbildningstiden under det nionde året.

Överenskommelse angående elevernas yrkespraktik träffas mellan vederbörande lokala skoltillsynsmyndighet och företagare. Vid yrkespraktikens ordnande bör intimt samarbete etableras med näringslivet och dess organisationer samt arbetsförmedlingen.

Förstärkning av undervisningen i yrkespraktik och yrkesteorin kan ske genom inläggande av *korta, speciella instruktionskurser* i undervisningen. Denna verksamhet kan — liksom i vissa fall yrkesteoriuundervisningen — organiseras såsom ambulerande kurser.

Undervisningen i yrkesteorin och yrkespraktik bör, i den mån den senare är förlagd till skola, handhavas av yrkeslärare.

I blandade yrkesavdelningar — alltså med utbildning i flera yrken inom samma avdelning — bör undervisningen i största möjliga utsträckning bedrivas enligt *individuell* metod, varvid korrespondensundervisning bör prövas.

För ledningen av den förberedande yrkesutbildningen inom ett skoldistrikt föreslås en särskild *yrkesnämnd*, utsedd

av skolstyrelsen. Att under skolans rektor handläggas de ärenden, som hör samman med yrkesutbildningen, föreslås en särskild *tillsynslärare*. Därjämte utses yrkesmän att vara *studiemålsmän* i de yrken, i vilka eleverna erhåller utbildning. Dessa studiemålsmän skall bland annat biträda vid ordnandet av yrkespraktiken.

Den *centrala ledningen* av den förberedande yrkesutbildningen i klass 9 i enhetsskolan bör utövas av den tillsynsmyndighet, varunder enhetsskolan i övrigt sorterar, d. v. s. skolöverstyrelsen, som för denna yrkesundervisning bör utrustas med särskild sakkunskap i arbetsmarknads- och yrkesutbildningsfrågor. (Yrkesutbildningen i yrkesskola på motsvarande stadium bör givetvis stå under inseeende av den centrala tillsynsmyndighet, varunder vederbörande yrkesskola eljest lyder.)

Yrkesvägledningen i skolan bör förstärkas och utbyggas. Den skall förberedas i tidigare klasser men förläggas huvudsakligen till klass 8, varjämte kompletterande yrkesvägledning skall förekomma i klass 9. Den göres praktisk på så sätt, att eleverna i klass 8 får lära känna och om möjligt pröva på arbete inom olika verksamhetsområden. Tillsynsläraren för yrkesutbildningen bör i samarbete med ungdomsförmedlingen handha elevernas yrkesvägledning. Genom skolans förberedande yrkesutbildning och de organ, som föreslås för denna nya verksamhet i skolan, skapas samtidigt de organisatoriska förutsättningarna för att göra yrkesvägledningen mer konkret och effektiv än vad den för närvarande är.

Skolkommissionen vill till slut framhålla, att ett allmänt genomförande av en förberedande yrkesutbildningsverksamhet under det nionde skolåret bör föregås av en försöksverksamhet i olika delar av

landet, under vilken de i detta kapitel föreslagna utbildningsformerna ingående prövas och i mån av behov justeras.

Den föreslagna yrkesutbildningen kommer icke att kunna ersätta den yrkesutbildning, som för närvarande bygger på folkskolans undervisning. Den framtida *grundläggande och mera fullständiga*

yrkesutbildningen kan dock läggas på en högre nivå än för närvarande, eftersom den får bygga på bättre skolundervisning med förberedande yrkesutbildning. Skolkommissionen ämnar sedermera i ett särskilt betänkande avge förslag till reformering och utbyggnad av den egentliga yrkesutbildningen.

SJUNDE KAPITLET

GYMNASIET

I. Gymnasiet och samhället.

1. Skolutredningen om gymnasiets uppgifter.

I sitt ingående och omfattande betänkande nr IX, »Gymnasiet» (SOU 1947: 34), till vilket kommissionen i det följande gång på gång återkommer, diskuterar 1940 års skolutredning först (s. 9 ff) gymnasiets ställning som särskild skolform. Utredningen konstaterar, att det svenska läroverkets uppdelning i realskola och gymnasium inte är något i och för sig självklart. Det var först genom 1904 års riksdags beslut i skolfrågan, som det då nioåriga läroverket delades horisontalt »i en enhetlig lägre avdelning, realskolan, med uppgift att utöver omfånget för folkskolans verksamhet meddela allmän medborgerlig bildning, och en linjekluven högre avdelning, gymnasiet, med särskilt ändamål, utöver realskolans allmänbildande uppgift, att grundlägga de vetenskapliga insikter, som vid universitet eller högre tillämpningsskola vidare utbildas». Denna uppdelning hade tvingat sig fram därigenom, att avgången under den nioåriga studiegången blivit alltför stor: av dem, som påbörjade läroverksstudier, följde mot slutet av 1800-talet endast en fjärdedel studierna fram till studentexa-

men. Under sådana förhållanden ansågs en nioårig obruten studiegång inte avpassad efter lärjungeflertalets behov. Det krävdes en särskild avgångsetapp för sådana lärjungar, som i åldern 15—16 år önskade gå ut i det praktiska livet, där det i allt högre grad visade sig finnas behov av en kompetens, som låg mellan avgångsbetyg från folkskolan och studentexamen. Realskolan fick sitt eget studiemål och sin egen avslutningsexamen, realskolexamen.

Emellertid har denna lösning inte fått stå obestridd. Man har hävdad, att studiegången fram till studentexamen inte är helt ändamålsenlig, så länge en horisontal klyvning på detta sätt existerar. Vissa försök har därför gjorts att på nytt introducera studielinjer, som med studentexamen som mål direkt bygger på läroverkets grundskola. Dessa försök har i det stora hela misslyckats: de s. k. lycéerna har inte kunnat hävda sig. Den djupa orsaken härtill finner skolutredningen däri, att lärjungarna inte redan vid grundskolans slut kan bestämmas för ett så avlägset mål som studentexamen; de behöver en ordnad avgångsmöjlighet på lämpligt avstånd från gymnasiets slutmål. Skolutredningen sammanfattar (s. 27):

Den allmänna erfarenheten av 1904 års skolorganisation synes vara, att gymnasiet synnerligen väl hävdade sig som en särpräglad, organiskt enhetlig skolform. Läroverkets av 1904 års riksdag beslutade uppdelning i två organisatoriskt och pedagogiskt skilda stadier har visat sig vara till gagn icke blott för realskolan och dess stora lärjungeklientel utan även för gymnasiet och dess till högre utbildning siktande elever. Den normala studieväg, som i Sverige sedan gammalt representeras av det allmänna läroverket, synes alltså böra även framgent förbliva uppdelad på två skilda skolformer, vardera med sina avrundade kurser och sitt särskilda studiemål.

Gymnasiets huvuduppgift måste därför framdeles såsom hittills vara att utöver den allmänbildning som realskolan meddelar bibringa en högre bildning, lämplig icke minst som grundval för högskolestudier av skilda slag.

I kapitlet »Gymnasiets utsträckning och mål» (s. 140 ff) ger skolutredningen en analys av gymnasiets uppgifter i samhället.

När gymnasiet fick sin utformning genom 1905 års undervisningsplan, byggde man helt på den uppfattningen, att studierna skulle syfta till att grundlägga vetenskaplig bildning, d. v. s. förbereda för universitet och högskolor. Denna uppfattning delades av 1918 års skolkommision, som säger:

En viss studiekoncentration å gymnasiestadiet kräves jämväl av hänsynen till gymnasiet uppgift att förbereda för kommande levnadsbanor, i första rummet för fortsatta studier vid universitet och högskolor. Lika sant som det är, att högskoleutbildningen för att kunna fylla sin uppgift måste bygga på ett visst mått av allmänbildning, lika ovedersägligt är det, att högskolestudierna såsom en förutsättning kräva grundliga förstudier i de ämnesgrupper, vilka särskilt ingå som grundstommar i högskolornas olikartade fackliga utbildningsområden. Därjämte bör alltid fasthållas, att endast en relativ koncentration och fördjupning av de högre skolstudierna kan fostra till den andliga mognad och förmåga av fruktbärande självstudier, som är den kanske viktigaste förutsättningen för högskoleutbildningen. (s. 155.)

1918 års skolkommisions stränga och i detalj gående anknytning av gymnasiet

till högskolorna framkallade emellertid en bestämd reaktion från skilda håll. Man menade, att gymnasiet, sådant det varit anordnat och i synnerhet sådant 1918 års skolkommision föreslagit det organiserat, var illa anpassat både som grundval för högskolestudier och som förberedelse för det praktiska livet. En lösning, som från olika håll föreslogs, innebar, att uppgiften att meddela allmänbildning radikalt skulle skiljas från uppgiften att förbereda för högskolestudier. Detta kunde ske genom en horisontal klyvning av gymnasiet två eller ett år före studentexamen: gymnasiet lägre avdelning skulle då ge en utöver realskolans bildningsmått fördjupad allmänbildning, den högre avdelningen skulle ge den förberedande fackutbildningen, som direkt anknöts till högskolorna och helt anpassades efter dessas krav. Efter en översikt över de förslag i denna riktning, som under diskussionen framkom, sammanfattar skolutredningen:

Som av den här lämnade översikten framgår ha de sinsemellan mycket olika förslagen det gemensamt, att den direkta anknytningen mellan läroverk och högskola brytes. Trots att motiveringen i vissa avseenden är väsentligt olika, så synes dock inom ifrågavarande meningsriktningar en viss enhällighet råda därutinnan, att gymnasiet mål satts för högt, att dess uppgift alltför mycket bestämts av högskolornas behov samt att de egentliga skolstudierna borde avse allenast en medborgerlig allmänbildning och avslutas tidigare med en examen i blygsammare former än den nuvarande studentexamen. Läroverkets allmänbildande undervisning borde avslutas, innan studentexamens nivå uppnås, och en särskild förutbildning för högskolestadiet inskjutas mellan läroverket och högskolornas egentliga fackutbildning. (s. 159 f.)

1924 års skolsakkunniga, som till utförlig behandling upptar problemet om gymnasiet dubbla målsättning, konstaterar, att förespråkarna för gymnasiet klyvning skiljer mellan två kategorier gymnasieelever: »å ena sidan de lär-

jungar, som efter avlagd studentexamen utbilda sig vidare vid högskolor, å andra sidan de lärjungar, vilka i gymnasiet endast förvärva en högre och vidsträcktare allmänbildning än den realskolan kan meddela och vilka sedan gå ut i det praktiska livet». Båda dessa kategorier skulle enligt förespråkarna för gymnasiet klyvning ha nytta av den föreslagna reformen: de blivande högskolestudenterna skulle dra fördel av en tidigare specialisering, och de övriga skulle kunna gå ut i livet tidigare. Även vissa pedagogiska och skolorganisatoriska skäl ansågs stödja ståndpunkten.

De sakkunniga själva avvisade emellertid tanken på gymnasiet avkortning eller klyvning och pekade därvid inte bara på de pedagogiskt och skolorganisatoriskt ogynnsamma följderna härav utan också på orimligheten av att uppkonstruera en motsats mellan allmänbildningen och fackutbildningen inom gymnasiet. De sakkunniga åberopade därvid högskolemyndigheter, som hävdade, att högskolornas arbete i stort sett vore bättre betjänt med en bredare lagd förutbildning, som ger de allmänna förutsättningarna för vetenskapligt arbete på olika områden, än med en fördjupad undervisning inom de ämnen, som sedan skall bli föremål för vetenskapligt studium. Den slutsats de sakkunniga kom till var därför den, att allmänbildningens och den för högskolestudier erforderliga förutbildningen i allt väsentligt sammanföll.

Skolutredningen, vars referat här följts, tar upp problemet från delvis andra utgångspunkter. Gymnasiet måste räkna med två kategorier av lärjungar, som siktar åt olika håll. »En kategori går vidare till fortsatta studier vid universitet eller annan högre fackutbildningsanstalt, en annan går direkt eller efter kortare specialkurser ut i förvärvslivet. Den senare kategorien antages i

gymnasiet söka en högre allmän medborgerlig bildning än den realskolan förmår ge.» Hur stor är då denna kategori? Enligt skolutredningens beräkningar uppgår den till högst en fjärdedel av gymnasiet lärjungar, varvid är att märka, att de flesta lärjungarna, så länge de befinner sig på gymnasiet, själva inte avgjort sig för den kommande levnadsbanan utan önskar hålla alla möjligheter öppna så länge som möjligt. Det kunde under sådana förhållanden synas högst rimligt, om gymnasieutbildningen i utpräglad grad bestämdes efter högskolornas önskemål. Detta kan emellertid inte föranleda starkare förändringar i gymnasiet struktur; högskolornas krav är alltför vittgående och alltför skiftande, och gymnasiet ställning i skolsystemet och dess lärjungars utvecklingsstadium lägger hinder i vägen. »Högskolorna önska», säger utredningen,

att deras elever skola äga icke endast en god grund för vissa specialstudier utan i första rummet den goda allmänbildning, som gymnasiet men icke högskolan kan ge. Vidare vilja gymnasiet elever merendels så länge som ske kan hålla alla möjligheter öppna, de vilja uppskjuta varje linjeval, som på förhand binder yrkesvalet, och det gör det till ett önskemål för gymnasiet att så länge som möjligt meddela en för alla nyttig allmänbildning. Slutligen måste under de betydelsefulla ungdomsåren, som gymnasiet får på sin lott, en allsidig utveckling av de unga främjas, dessa måste få tillfälle att i olika riktningar pröva håg och anlag, de måste få den på insikt i många ämnen grundade orientering och överblick, som är nödvändig för mera krävande uppgifter i samhället. Och även detta nödgar gymnasiet att i främsta rummet inrikta arbetet på att skänka alla sina lärjungar en grundlig allmänbildning. (s. 169 f)

Men vad är allmänbildning? Begreppet har, framhåller skolutredningen, förändrats genom den vetenskapliga och sociala utvecklingen. Fordom stod den på klassisk grund, men naturvetenskapernas utveckling framtvängde linjeklyvning

inom gymnasiet: själva lärostoffets oerhörda ansvällning var orsaken till differenteringen. Numera måste man kunna anses allmänbildad även utan kunskap i latin och »antikviteterna». Redan vid tiden för 1905 års stadga var problemställningen därför helt förändrad. »Spörsmålet gällde ej längre den reala bildningens ställning till den klassiska utan avvägningen mellan *medborgerlig* och *lärd* bildning.» Sedan dess har emellertid en ny förskjutning skett. Såsom skolöverstyrelsen i ett yttrande av 1938 hävdar, har genom naturvetenskapernas, den jämförande språkforskningens och den historisk-kritiska undersökningens idéer och metoder den lärda bildningen närmats till den medborgerliga, och denna senare har genom samhällets utveckling ryckt närmare den vetenskapliga. Skolutredningen fortsätter:

Under de sedan sekelskiftet förflutna årtiondena har vetenskapernas utveckling i själva verket allt starkare färgat även den allmänna medborgerliga bildningen. Den moderna forskningens viktigaste resultat inom historia, litteraturhistoria, geografi, biologi, kemi o. s. v. ingå efter hand som betydelsefulla element i den högre allmänbildningen, som starkt präglas just av gymnasiets undervisning, sådan denna meddelas av representanter för skilda vetenskapsgrenar. Själva mängden av nytt och fängslande stoff utesluter ett allsidigt studium, och de pedagogiska strävandena drivas därför allt mera i den riktningen, att gymnasiet skall mindre meddela kunskap i alla ämnen än bibringa förmåga att inhämta kunskap i ämnen, där sådan visar sig behöfelig. Man nödgas i undervisningen sikta mindre till en allsidig behärskning än till en smidig beredskap, och det blir mer och mer klart, att denna beredskap tillägna sig de unga bäst på områden, där studiet underlättas av anlag och särskilt intresse.

Därmed är det gamla allmänbildningsbegreppet med sina krav på enhet och allsidighet helt uppgivet. Den högre medborgerliga bildningen kännetecknas snarare av kunskapens kvalitet än av dess innehåll.

Så långt torde alltså enighet få anses råda, att gymnasiets undervisning skall ge en grund-

ligare orientering i natur- och kulturlivet än realskolan kan skänka sitt yngre och mindre mogna lärjungeklientel, en större behärskning av främmande språk och andra hjälpmedel att på egen hand tillägna sig kunskap och, icke minst, en vidare syn, ett skärpt sinne för sammanhangen, en viss träning i fördjupat studium och därmed en säkrare förmåga att bilda sig ett självständigt omdöme i skilda ämnen. Därtill komma icke minst ökade krav på färdigheten att uttrycka sina tankar i tal och skrift.

Inom denna vida ram är starka variationer möjliga, hävdar skolutredningen. Den allmänna orienteringen i omvärlden kan vara humanistiskt eller naturvetenskapligt inriktad, huvudintresset kan vändas åt det historiska eller det språkliga hållet, tonvikten kan falla på geografi, biologi, fysik eller kemi. Man kan inte låta alla vinna den önskade »allmänbildningen» på samma väg, med samma metoder, inom samma ämnen. »Medan den enes förstånd, uppfattningsförmåga och omdöme bäst utvecklas och odlas genom ingående naturiakttagelse, främjas den andres utveckling naturligtast och säkrast genom studiet av historia, språk eller andra humanistiska ämnen.»

Det är framför allt denna betydelsefulla, psykologiskt och pedagogiskt betingade olikhet i utbildningen som gör, att åt den s. k. högre allmänbildningen icke får ges den enhetliga innebörd, som man fortfarande ej sällan vill tillägga den. Vissa allmänt orienterande ämnen måste ingå i allas utbildning, men den förståndsträning och den omdömets mognad, som gymnasiets skolning framför allt avser att ge, måste vinnas inom delvis skilda ämneskretsar, och som allmänbildning måste därför obetingat godtagas en bildning, som kan vara inriktad åt det ena eller andra hållet och alltså kan få ett ganska skiftande innehåll.

I själva verket, menar skolutredningen, är motsättningen mellan allmänbildningen som mål för gymnasiets arbete och den speciella förutbildningen för högre studier i stor utsträckning skenbar. Den återgår på »överspända anspråk av det slag, som mottagande skolformer pläga

ställa på avlämnande. Högskolornas önskemål äro icke vart för sig oberättigade, men de äro delvis oförenliga inom gymnasiets hävdvunna ram. Om de matematisk-naturvetenskapliga sektionerna och de tekniska högskolorna önska, att deras alumner vid studiets början skola utom god medborgerlig bildning och en allmän humanistisk skolning, innefattande jämväl avsevärd färdighet, i modersmålets muntliga och skriftliga behandling, äga både goda förkunskaper i matematik, fysik och kemi och god behärskning av tre främmande språk, så äro dessa önskemål alla helt naturliga och väl grundade; svårigheten är, att de icke alla kunna förverkligas inom ett gymnasium med rimligt antal årsklasser. För en blivande nyfilolog borde en god förutbildning omfattas grundliga studier såväl i de tre modernerna språken som i latin och grekiska; en sådan ämneskombination finnes emellertid icke i gymnasiet och lärar icke heller kunna åstadkommas inom en pedagogiskt försvarlig undervisningsplan.» De från olika avnämare framförda kraven på en omläggning av gymnasiets arbete har man givetvis anledning beakta, men de får tillgodoses endast i den mån de är förenliga med skolformens allmänna uppgift. Gymnasiets undervisningsplan kan inte hänsynslöst belastas med kursmoment, som motiveras inte med deras bildningsvärde utan endast med en viss fackutbildnings behov. »Sådana anspråk, som åt den avlämnande skolformen tillmäter en allenast förberedande och tjänande uppgift, måste givetvis helt avvisas, icke blott därför att en dylik fördelning av arbetsmängden på den totala studietiden måhända skulle mindre väl gagna dem som gå direkt ut i förvärvslivet, utan främst därför att skolans undervisningsplan måste smidigt följa de växandes utveckling. Intet skede i de ungas utveckling får förfogas över, som om det vore

endast förberedelsestid för ett annat. En psykologiskt riktig fostran måste under varje utvecklingsskede ta sikte på hela människan med hennes olika anlag och kan därför icke anslå en utvecklingsperiod företrädesvis åt grammatik eller matematisk drill e. d.» Utredningen fortsätter:

Men om en försiktig avvägning av de skilda intressena sörjer för att den vetenskapliga specialiseringen med sikte på olika högskolestudier icke drives för långt, så bortfaller därmed huvudskälet för särskiljandet av gymnasiets båda arbetsuppgifter. Det är så långt ifrån att den förberedande kontakt med olika vetenskapsgrenar, som en väl avvägd förutbildning för högskolestudiet innebär, skulle i och för sig utgöra ett för den högre allmänbildningen främmande och hinderligt element, att en sådan tvärtom är till största gagn just för den allmänna orientering i nutidslivet, som är så värdefull för en mera kvalificerad medborgarbildning. (s. 178)

Skolutredningen avslutar sin framställning av gymnasiets målsättning och uppgifter med att peka på nödvändigheten att avväga mot varandra tre huvuduppgifter: *förutbildningskraven* får sin tyngd därav, att mer än 75 procent av lärjungarna ämnar sig till högskolor av skilda slag och att än flera i det längsta vill hålla även denna väg öppen för sig; *allmänbildningskraven* understrykes av högskolorna själva och måste tillgodoses inte minst för att skapa den breda grunden för de blivande specialstudierna; slutligen måste gymnasiet tillgodose den *pedagogisk-psykologiska* uppgiften att främja lärjungarnas egen utveckling och lära dem att känna sig själva, låta dem pröva håg och intressen i olika riktningar och låta de individuella anlagen komma till uttryck i ett arbete, som ger hållpunkter och stöd för yrkesvalet. Skolutredningen föreslår därför, att gymnasiets mål anges så: »Gymnasiet har till ändamål att med arbetsformer, som äro ägnade att utveckla en mognare ungdoms

individuella anlag och intressen, meddela en vidgad och fördjupad allmän medborgerlig bildning, lämpad att tjäna som grund för högre utbildning.»

2. Kvantitativa utvecklingstendenser inom det högre skolväsendet.

För att bedöma gymnasiets uppgifter i samhället är det måhända av betydelse att först närmare granska tillgång och efterfrågan på intellektuell arbetskraft och de förskjutningar härvidlag, som gjort sig gällande under de senaste decennierna och som kan väntas under de närmaste. *Tillgångssidan* tilldrar sig först uppmärksamheten.

I kapitel 3 (s. 50 ff) har kommissionen givit en analys av den ökade tillströmningen till realskolan och därmed jämförbara skolformer. Från 1931 till 1947 har de elever, som vunnit inträde i de högre teoretiska skolornas nybörjar-klasser, stigit från 12 till inemot 29 procent av årskullen. Dessa siffror är dock för låga, eftersom hänsyn inte tagits till att årskullen decimerats genom dödsfall och eftersom vissa skolformer, t. ex. korrespondensrealskolorna, inte medtagits. Man kan därför räkna med att uppemot en tredjedel av en årskull numera söker sig till realskolan och därmed jämförbara skolformer. Procentsiffran stiger för närvarande med ungefär $1\frac{1}{2}$ per år och kan antagas fortsätta att stiga.

Det är av stort intresse att taga kännedom om de nuvarande kvantitativa utvecklingstendenserna jämväl för gymnasietadiet. Kommissionen har i en särskild grupp sammanfört de skoltyper, där studierna har övervägande gymnasial karaktär, alltså icke blott de vanliga statliga, kommunala och enskilda gymnasierna med tre- eller fyraårig lärokurs utan även de tekniska gymnasierna och fack-

skolorna, handelsgymnasiernas tvåårs-kurser, de fyraåriga folkskoleseminarierna och småskoleseminarierna. Lärjungantalet i första ringen eller klassen av dessa skolor har under perioden stigit från 4 655 år 1931 till 9 339 år 1947.

En jämförelse med årskullens storlek är i detta fall vanskligare, emedan lärjungarna inträder i de fyraåriga gymnasierna ungefär vid 16 års ålder, i de treåriga ungefär vid 17 års ålder och exempelvis vid de tekniska gymnasierna och folkskoleseminarierna ofta först vid ännu högre ålder. För att likväl en jämförelse av samma slag som i kapitel 3 gjorts för realskolan skall bli möjlig, har lärjungetalen satts i relation till antalet levande födda 17 år tidigare. Den del av årskullen, som engagerat sig för studier av gymnasial karaktär, skulle enligt denna beräkningsgrund ha stigit från 3,6 procent år 1931 till 9,9 procent år 1947. Diagrammet i fig. 3 visar en utveckling av samma slag som den först studerade. Den störning, som i fig. 2 framträdde åren 1931—34, har, såsom man kunde vänta, förskjutits fyra år framåt i tiden, medan den av yttre omständigheter betingade störningen under krigsåren framträder på samma plats och med ungefär samma styrka som i de båda förut undersökta fallen.

Vid diskussionerna kring det blivande gymnasiet faller huvudintresset på de anförda procentalen. Tio procent är i detta sammanhang ingen obetydlig del av en årskull (som dessutom genom dödsfall reducerats med cirka 12 procent), och vi vet redan, att de årsklasser, varav gymnasiet under de närmaste 10 åren rekryteras, är små. Man måste därför på allvar räkna med eventualiteten, att intagningsprocenten under det stundande decenniet kommer att stiga i något så när samma takt som under de senaste åren. Detta skulle innebära, att om tio år kan-

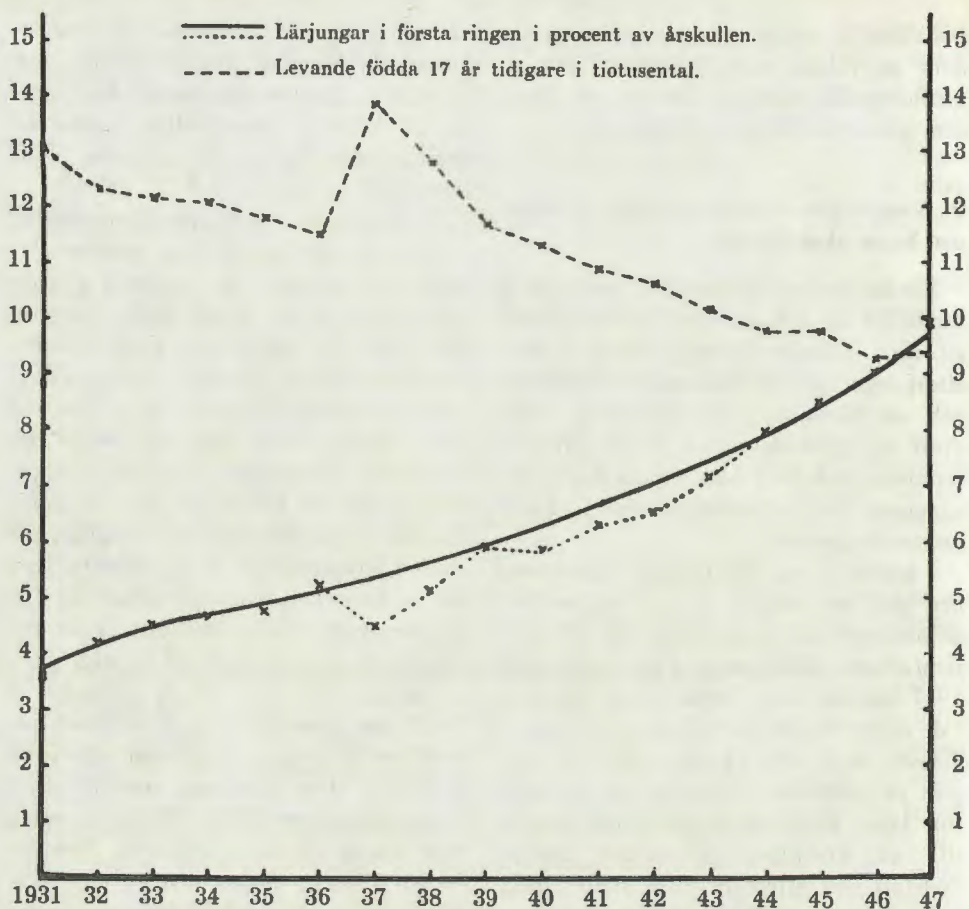


Fig. 3. Lärjungar i första ringen eller klassen av gymnasiet och därmed jämförliga skolformer.

ske 15 procent av en årskull övergår till studier med gymnasial inriktning. Möjligen skulle därefter åter någon nedgång kunna väntas, medan 1940-talets stora årskullar drar förbi.

På vilka vägar samhällsutvecklingen på ett visst område kommer att slå in, kan dock naturligtvis icke angivas tio år i förväg. Alla förutsägelser därom är med nödvändighet ytterligt osäkra. De kan på sin höjd tagas som utgångspunkt för diskussioner, som i övrigt rör sig med stoff av allmänna art. Men blotta möjligheten att de nuvarande utvecklings-

linjerna kan komma att fortsätta i någorlunda oförändrad riktning, kan vara skäl nog att börja diskutera vart de skulle bära hän.

Man kan icke undgå att därvid ställa frågan om begåvningsreservernas tillräcklighet. Beräkningar gjorda av skilda forskare i England visar, att 10 à 12 procent av en årskull kan antagas ha fullgoda intellektuella kvalifikationer för högre teoretiska studier. Husén har för vårt land kommit fram till en anmärkningsvärt hög siffra; han anser, att cirka 19 procent av en årsklass har teoretisk

intelligens, som är lika hög som hos de bästa 90 procenten bland studenterna¹. Det är emellertid välbekant, att den begåvningsfaktor, som i engelsk facklitteratur brukar betecknas såsom »academic ability» och hos oss i allmänhet som formell eller verbal intelligens, ingalunda ensam avgör, om en person lämpar sig för gymnasiestudier. För framgång i sådana studier erfordras därjämte en rad temperaments- och personlighetsfaktorer, vilkas existens faktorsanalysen bekräftat men som ännu icke kan mätas med samma lätthet som den allmänna intelligensen. Å andra sidan synes vissa undersökningar tala för att intelligensen, mätt med gängse metoder, ökar genom den intelligensträning, som en längre skolgång ger.

Beräkningarna får gälla för vad de kan. Troligen kan man inte lägga alltför stor vikt vid procenttalen. Men med dem som bakgrund får den gamla frågan om begåvningsarnas tillvaratagande nya aspekter.

Genom den ökade tillströmningen till realskolan och jämförliga skolformer håller basen för lärjungerekryteringen till gymnasiet på att breddas. Om realskolan i enlighet med kommissionens förslag göres obligatorisk, innebär detta säkerligen en ytterligare breddning. De organisatoriska hindren för ett lämpligt lärjungeurval skulle därmed ha nedbringats till ett minimum. I den mån den nuvarande stipendiepolitiken fullföljes, sätts även de ekonomiska hindren alltmer ur spelet. Andra, lika irrationella urvalsfaktorer kvarstår dock. Dit hör föräldrarnas sociala ambitioner och samhällsklassens traditioner.

¹ I detta sammanhang kan påpekas, att enligt skolutredningens siffror omkring 30 procent av de manliga och omkring 15 procent av de kvinnliga elever, som avlägger studentexamen, varit kvarsittare någon gång under gymnasietiden.

Skolkommissionen har tidigare (s. 69 f) klart understrukit, att det inte är önskvärt, att samtliga elever med tillräckliga teoretiska kvalifikationer söker sig till gymnasiet: de praktiska och manuella levnadsbanorna bör inte få utarmas på teoretisk begåvning. Vissa ungdomar med teoretisk begåvning, vilka samtidigt har markerad praktisk läggning, bör uppmantras att redan från början slå in på praktiska levnadsbanor. Andra begåvningsstyper passar över huvud inte för ordnad skolgång utan får söka sig egna vägar. Desto angelägnare är det då, att de återstående teoretiska begåvningarna tillvaratages. Det räcker måhända inte i längden att med stipendier betjäna de fattiga begåvningar, som händelsevis kommer inom räckhåll, men i stort sett lämna åt slumpen, åt klasstraditionen och föräldrambitionen att bestämma över utbudet av intellektuell arbetskraft. Mycket tyder på att i framtiden inventeringar av de intellektuella tillgångarna måste företagas inom varje årskull, att de verkliga behoven av teoretisk utbildning inom olika yrken måste fastställas och att gymnasiets uppgifter i samhället måste systematiskt genomdiskuteras.

Om *efterfrågan* på intellektuell arbetskraft kunde mätas och analyseras med lika enkla medel som utbudssidan, skulle gymnasiets uppgifter i samhället säkerligen framstå i en klarare belysning och på så sätt en bättre avvägning bli möjlig mellan de stridiga intressen, som tävlar om bestämmanderätten över gymnasiet.

I den hittillsvarande diskussionen kring frågan om gymnasiets elevrekrytering har grundinställningen i hög grad bestämts av antagandet, att det förelegat överproduktion på studenter. Viss arbetslöshet har stundom gjort sig gällande på de intellektuella banorna, och det har tett sig naturligt att söka begränsa tillström-

ningen på ett så tidigt stadium som möjligt. Det kan emellertid ifrågasättas, om djupast sett saklig anledning förelegat till arbetslöshet på detta område. Antalet tjänster har ofta varit lågt i förhållande till antalet aspiranter, men därmed är ingenting sagt om det verkliga behovet av intellektuellt arbete. Antalet tjänster kan ha varit för lågt också i förhållande till behovet av tjänster. Lärare har gått arbetslösa, samtidigt som man klagat över det alltför stora barnantalet i klasserna. Läkartjänster har varit föremål för hård konkurrens, samtidigt som provinsialläkardistriktet varit orimligt stora. Konkurrenten om universitetens lärostolar har tidvis varit knivskarp och personligt ödeläggande, samtidigt som lärostolarnas innehavare ofta haft alltför många lärjungar för att kunna ägna dem personlig uppmärksamhet och för många tentamina för att i ro kunna ägna sig åt forskning. Ibland åter har utbildningsmöjligheterna varit otillräckliga. Konkurrenten om inträdet vid tandläkarinstitutet har varit hård och medverkat till en kraftig betygsspärr, men samtidigt har folktandvårdens genomförande försvårats av brist på tandläkare. Något liknande gäller den högre ingenjörutbildningen. Brist på tjänster och brist på utbildningsmöjligheter har alltså stundom skapat arbetslöshet bland utexaminerade intellektuella och rådvillhet om utbildningsväg bland studenterna. Arbetslösheten har funnits där men inte varit sakligt betingad, om man med sakligt betingad i detta fall menar, att samhället faktiskt haft behov av de intellektuella tjänster.

Numera är situationen helt omkastad. Brist på intellektuell arbetskraft gör sig alltmer gällande. Samhället har tvingats skapa vidgade utbildningsmöjligheter, och nya tjänster för gamla och nya uppgifter tillkommer oupphörligt. Något lik-

nande gäller om det privata näringslivet. Bakom denna omställning ligger en samhällelig process, som av 1940 års skolutredning tecknas på följande sätt:

Inom industrien ökas den tekniska och kommersiella förvaltningspersonalen långt snabbare än kroppsarbetarnas grupp. År 1913, det första år, för vilket dylika uppgifter finnas tillgängliga, kommo på 100 arbetare 6,3 »förvaltningspersoner», år 1939 ej mindre än 14,35, alltså mer än dubbelt så många. Enligt uppgift i en av statens arbetsmarknadskommision företagen undersökning av industriens arbetsförhållanden utgjordes de den 1 september 1943 vid större industriföretag anställda till 14,9 % av förvaltningspersonal. På 100 arbetare komma således enligt denna undersökning 17,5 »förvaltningspersoner». (SOU 1944:20, s. 72)

Det är näringslivets rationalisering, som tar sig uttryck på detta sätt. När arbetets produktivitet stiger, minskar det relativa behovet av manuell arbetskraft och ökar behovet av administrations- och organisationspersonal samt av experter. Samhället i dess helhet är underkastat en liknande förvandlingsprocess. Därmed ökar behovet av specialutbildad arbetskraft, och bland annat stiger behovet av arbetskraft med gymnasieutbildning. Det kan inte vara något tvivel om att denna process kommer att fortgå länge än, även om den tidvis skenbart kan avstanna, t. ex. under krisperioder. Även om arbetsformerna genom rationaliseringen kan tänkas bli förenklade, går vi av allt att döma snabbt mot ett samhälle med mera komplicerade organisationsformer. Behovet av egentlig förvaltningspersonal är därför i starkt stigande. Detta gör sig tydligt gällande såväl inom statsförvaltningen som inom kommunalförvaltningen; enbart den förestående kommunindelningsreformen kommer att skapa en starkt ökad efterfrågan på arbetskraft med socialpolitisk utbildning. Inom de stora enskilda företagen stegras på samma sätt behovet av förvaltningspersonal. Socialvårdens utbyggande har liknande

konsekvenser. Sjukvårdens expansion framkallar ökad efterfrågan på läkare, sjuksköterskor och förvaltningspersonal. Folkundervisningens förbättring åstadkommer ett ökat lärarbehov; som av detta betänkande framgår, är skolreformens genomförande i hög grad försvårad av brist på lärare av olika slag. Naturvetenskapernas tillämpningar vidgar sig till nya områden och kräver ett ökat antal specialister men ställer ökade krav på kunnighet även hos personal med övervägande praktiska uppgifter. Uppräkningen kan säkerligen fortsättas. Samtliga de nämnda verksamhetsområdena kräver visserligen inte enbart gymnasieutbildad arbetskraft. Men om man med utgångspunkt från dessa tendenser söker bilda sig en uppfattning om samhällets framtida behov av intellektuell arbetskraft, kan man knappast komma till annan slutsats än att gymnasieorganisationen måste utvidgas ända till den gräns, som sättes av den faktiska tillgången på för teoretiska studier lämpliga individer. Som ovan visats, är emellertid denna tillgång relativt begränsad.

Dock är denna gräns flytande. Mycket beror här på gymnasiets målsättning. Skall gymnasiet vara avsett enbart för elever, som har förutsättningar att fortsätta sina studier vid universitet och fackhögskolor, eller skall det vara öppet för ett bredare klientel, d. v. s. också för ungdom som söker en begränsad utbildning utöver enhetsskolans och som i sinom tid bör kunna lämna ett välkommet bidrag till täckandet av många av de nya samhällsbehov, som ovan berörts? Kommissionen återkommer till denna fråga i nästa avsnitt.

I samband med en analys av tillgång och efterfrågan på gymnasieutbildad arbetskraft reser sig också frågan, huruvida genomgång av fullständigt gymnasium är nödvändig för alla de levnads-

banor, för vilka gymnasial utbildningsgrund är önskvärd.

Studentexamen har småningom ställts som villkor för tillträde till en rad levnadsbanor, som icke har klart akademisk karaktär, ibland genom allmängiltiga föreskrifter, ibland med i praktiken rätt betydelselösa undantag. Säkerligen har intagningsfordringarna inte höjts utan goda skäl. Sådana motiv som kårens sociala anseende eller lönesättningen för dess medlemmar behöver ingalunda ha varit de yttersta drivfjädrarna. Varje samhällsviktigt yrke behöver en elit av ledande begåvningar; man kan gott förstå dem som fruktat, att kåren skulle gå miste om de bästa begåvningarna, ifall rekryteringsvillkoren hölles på ett för lågt plan. Konkurrensförhållandena har i sin mån breddat vägen för de skärpta kraven.

Så länge studentproduktionen oavbrutet kan ökas genom bättre utnyttjande av landets begåvningsresurser, behöver denna utveckling icke väcka alltför starka betänkligheter. Inför en ny situation kan den dock ställas under diskussion. Man har icke längre intrycket, att de högst vitsordade studenterna föredrar de intellektuella, i fråga om studier mycket tidsödande specialistbanorna. Fördelarna av en tidig försörjning är så uppenbara, att även banor med kortare utbildningstid numera drar till sig mycket välutrustad ungdom. Det är icke längre självfallet, att en anknytning av en viss bana exempelvis till näst högsta ringen behövde betyda, att kåren skulle utarmas på värdeskapande intelligens. Numera kräves en bevisföring av annat slag för att motivera kravet på studentexamen. Först om det visar sig, att de i studentexamen redovisade insikterna är oundgängliga förutsättningar för den fortsatta utbildningen eller för de dagliga arbetsuppgifterna inom yrket, är banans anknytning till

studentexamen uppvisad på ett sätt, som kan hålla stånd inför den strängare prövningen i en situation med starkt ökad efterfrågan på intellektuell arbetskraft.

Kommissionen återkommer till detta problem i avsnittet om gymnasiets horisontella klyvning.

3. Gymnasiets mål.

Gymnasiets ställning som särskild skolform torde inte längre behöva diskuteras. Skolkommissionen delar skolutredningens uppfattning »att gymnasiet synnerligen väl hävdad sig som en särpräglad, organiskt enhetlig skolform». Kommissionens förslag till nioårig enhetsskola, vari realskolan ingår som differentierat högstadium, markerar en bestämd boskillnad mellan den obligatoriska skolan, som har till uppgift att föra samtliga elever fram till en allmänt medborgerlig bildningsstandard, och gymnasiet, som inte är obligatoriskt och som är avsett att ge ett ur vissa synpunkter utvalt lärjungeklientel bildningsgrunden för högre teoretiska studier eller kvalificerad yrkesverksamhet.

Också den gamla stridsfrågan, huruvida gymnasiet bör ge allmänbildning eller specialutbildning, torde vara mogen för avskrivning. Enligt gällande läroverksstadga skall gymnasiet »bibringa en fördjupad och utvidgad allmän medborgerlig bildning». Termen »medborgerlig» är här uppenbart missvisande: med »medborgerlig» bildning kan endast avses den bildning, som varje människa har behov av i sin egenskap av medborgare: en sådan bildning skall därför komma alla till del. Uppgiften att ge medborgerlig bildning måste därför förbehållas den obligatoriska skolan. Ingen medborgarkategori bör ha högre medborgerlig bildning som prerogativ. Inte heller är det lätt att finna en motivering för varför

ett visst skikt av medborgare i och för sig skall behöva en fördjupad och utvidgad allmän bildning: en person, som efter genomgången obligatorisk skola går ut i yrkeslivet, kan tänkas ha lika stort personligt utbyte av att läsa Shakespeare, lyssna till Brahms eller betrakta en Rembrandt-tavla som en akademiskt utbildad yrkesutövare har. Den fördjupade och utvidgade allmänbildning, som gymnasiet också enligt skolkommissionens uppfattning bör ge, måste motiveras på annat sätt. Universitet och fackhögskolor har enstämmigt understrukit vikten av en bred allmänbildning som grundvalen för högre studier. Specialstudierna kan inte bedrivas utan stödet av ett omfattande och inbördes sammanhängande kunskapsmaterial från andra studieområden; isoleringen från övriga kunskapsområden betyder ineffektivitet i själva specialstudiet. Gäller detta om specialstudierna, gäller uppenbarligen något liknande om den fackliga livsgärning, för vilken studierna är en förberedelse. Ett ensidigt fackarbete utan överblick över det kulturliv, som detta fackarbete skall tjäna, skapar alltid en andlig isolering, som kan innebära sociala risker och som gör själva fackarbetet sterilt; i synnerhet torde detta gälla om intellektuell yrkesutövning. Ur dessa synpunkter kan gymnasiets undervisning, även när den får allmänbildande karaktär, betraktas som förberedande yrkesutbildning.

Mot detta resonemang strider ingalunda uppfattningen, att gymnasiets undervisning först och sist skall vara personlighetsfostrande. Detta gäller nämligen om all undervisning och borde ytterst gälla om all mänsklig verksamhet. Fråga är här endast om motiveringen för den art av allmänbildning, som varje särskild skolform skall ge. För gymnasiets del har den där meddelade allmänbildningen till uppgift att stödja de bli-

vande specialstudierna och den kommande yrkesutövningen. Den är därmed fullt sakligt motiverad.

Skolkommissionen delar skolutredningens uppfattning, att denna allmänbildning kan och bör vinnas på olika vägar, inom delvis skilda ämneskretsar och med olika metoder. Den kan alltså få ett skiftande innehåll och vara inriktad åt olika håll utan att därför förlora sin karaktär av *allmän* bildning. Kommissionen är också enig med skolutredningen om att studierna, på detta sätt differentierade, bättre kan bygga på elevernas anlag och intressen, vilket är en oundgänglig förutsättning för studiernas fruktbarhet.

Kommissionen kan därför ansluta sig till skolutredningens formulering av gymnasiets mål och önskar endast utelämna termen »medborgerlig». Gymnasiets mål skulle alltså kunna anges så: »Gymnasiet har till ändamål att med arbetsformer, som är ägnade att utveckla en mognare ungdoms individuella anlag och intressen, meddela en vidgad och fördjupad allmänbildning, lämpad att tjäna som grund för högre utbildning.»

Om man fasthåller vid synpunkten, att gymnasiet skall ge förberedande yrkesutbildning, skulle gymnasiets målsättning närmare kunna utföras på följande sätt.

Gymnasiets huvudmål är att fostra eleverna till goda intellektuella arbetare, väl övade i bruket av det intellektuella arbetets verktyg. Viktigare än att inhämta kunskaper på en mångfald områden är att uppodla förmågan »att inhämta kunskap i ämnen, där sådan visar sig behöblig» (se ovan s. 259!). *Intellektuell skolning*, förståndsträning, siktande mot omdömet mognad och förmåga av fruktbarande självstudier, är gymnasiets främsta uppgift. Kommissionen vill i detta sammanhang hänvisa till avsnittet

om *studieföstran* i kapitel 2, där dessa tankegångar är närmare utförda. I avsnittet om gymnasiets arbetsätt återkommer kommissionen till härmed sammanhängande problem.

Gymnasiet skall vidare uppodla vissa *färdigheter*, nödvändiga för alla högre studier. Hit hör främst en god behärskning av modersmålet i tal och skrift. De studerande bör flitigt övas att klart och redigt uttrycka sina tankar och att kortfattat och koncist redogöra för sina iakttagelser. Uppgiften bör vara att ge en sådan utbildning i ämnets rent språkliga del, grammatiskt och stilistiskt, att lärjungarna uppnår säkerhet i språkbehandlingen vid såväl muntlig som skriftlig framställning, samt att de bibringas förmåga att logiskt disponera en framställning. Till de för högre studier nödvändiga färdigheterna hör vidare behärsningen av främmande språk. Samtliga lärjungar på gymnasiet bör göras fullt förtrogna med danska och norska, så att de utan svårighet kan läsa böcker på dessa språk och följa en muntlig framställning. Som i kapitel 2 framhållits är det däremot missriktat att lära eleverna tala de skandinaviska grannspråken (»i det skandinaviska umgänget bör var och en tala sitt eget språk»). Beträffande de stora kulturspråken bör skolreformen enligt såväl skolutredningens som skolkommissionens uppfattning innebära en förändring så till vida, att ett av dessa språk, engelskan, blir huvudspråket. Målet för engelskundervisningen, vilken påbörjas redan i enhetsskolans femte klass, bör vara att bibringa eleverna, i den mån dessa går vidare på gymnasiet, en sådan behärskning av ämnet, att de kan utan svårighet läsa engelska böcker och förstå muntlig framställning, att de kan tala språket någorlunda ledigt och skriva det någorlunda korrekt. I enhetsskolan har

dessa elever vidare studerat tyska tre år och franska ett år. Vid sidan av dessa språk har emellertid spanskan och ryskan framträtt som betydande kulturspråk, och det kan inte utan vidare göras gällande, att den svenska kulturen skulle främjas av en ensidig inriktning mot de tre traditionella gymnasiespråken engelska, tyska och franska. Lärartillgång och elevernas intresseinriktning kommer alltför att göra det naturligt, att tyska och franska vid sidan av engelska läses på gymnasiet. Men kulturellt ändamålsenligt synes vara, att gymnasiet i princip ger rätt till fritt val mellan tyska, franska, spanska och ryska som språkämnerna på gymnasiet vid sidan av engelska. Målsättningen för undervisningen i dessa språk måste bli olika, beroende på i vilken utsträckning eleverna läst språket redan i realskolan samt på språkets svårighetsgrad. I enlighet med den målsättning för språkundervisningen, som angivits i kapitel 2, bör förmågan att läsa det främmande språket komma i första rummet, medan förmågan att förstå muntlig framställning och att tala språket bör komma därefter. Uppövandet av förmågan att skriftligt behandla det främmande språket bör först i sista hand ägnas uppmärksamhet.

Gymnasiet skall vidare ge alla sina elever en fördjupad *orientering* i de humanistiska och naturvetenskapliga ämneskretsarna. Vissa allmänt orienterande ämnen måste ingå i allas utbildning: religions-, litteratur-, konst- och musik-kunskap, historia, samhällslära och psykologi, geografi samt naturkunskap. Kunskapsområdena är emellertid så många, att i övrigt specialisering till skilda ämneskretsar är nödvändig. Detta sker genom gymnasiets linjedelning. Den vidgade och fördjupade allmänbildning, som gymnasiets elever på detta sätt erhåller, dels i gemensamma ämnen, dels genom

specialisering till skilda ämneskretsar, får inte ha karaktären av ytlig popularisering. Efter de relativt extensiva och populära studierna i enhetsskolan fördjupar gymnasiet intensifiering, teknisk perfektion och lärdomshistorisk fördjupning samt andlig självdisciplin. Ett icke ringa förråd av kunskaper och insikter är oumbärliga för dem som genom gymnasiestudier förbereder sig för fortsatta högre studier. Kursernas omfång måste dock mången gång inskränkas till förmån för ett grundligare inlärande av stoffet. Fasthet i grundkunskaperna är av väsentlig betydelse för fortsatta vetenskapliga studier.

Vad hittills sagts, gäller gymnasiets samtliga lärjungar. Emellertid är det tydligt, att man i framtiden som hittills måste räkna med två kategorier gymnasielärjungar: å ena sidan dem, som har de intellektuella förutsättningarna och intresset för fortsatta högre teoretiska studier, å andra sidan en växande grupp av elever med god eller måhända medelmåttig teoretisk begåvning, vilka antingen inte lämpar sig för högre studier vid universitet och högskolor *eller* inte har intresse därför men kan väntas göra en god insats som kvalificerade yrkesmän inom skilda områden av samhälls- och näringsliv. Man skulle visserligen till diskussion kunna uppta frågan, huruvida inte för den senare kategorien särskilda utbildningsvägar borde skapas, varigenom gymnasiet kunde reserveras för den grupp av elever, som förbereder sig för universitet och högskolor. Detta låter sig emellertid inte göra: vid tidpunkten för övergång från enhetsskolans åttonde klass till olika slag av vidareutbildning kan man visserligen fastställa graden av teoretisk begåvning men ännu inte avgöra, till vilken kategori av de två nämnda den enskilde lärjungen bör räknas. Här är nämligen intelligensen inte ensam av-

görande. Intressen, målmedvetenhet, specialanlag medverkar. Först under gymnasiestudiernas förlopp kan det avgöras, vilken av de nämnda kategorierna en lärjunge tillhör. Gymnasiet får härigenom en yrkesorienterande uppgift: det gäller att låta eleverna känna sig för och lära dem att känna sig själva, sina anlag, sina intressen, sina förutsättningar för olika yrkesbanor. 1940 års skolutredning har, som framgår av avsnitt 1 ovan, lagt stor vikt vid denna synpunkt och avvisar i konsekvens härmed alla anspråk från högre yrkesutbildningsanstalter på att gymnasiet skall ge direkt yrkesinriktad undervisning. Gymnasiet måste låta de unga pröva sina krafter på skilda intellektuella områden. Så småningom klarnar både intresseinriktningen och arten av lärjungens begåvning, varigenom det blir möjligt att mot gymnasiets slut låta eleven specialinrikta sig. Skolkommissionen måste alltså jakande besvara den uppställda frågan, huruvida gymnasiet skall vara öppet också för det bredare klientel, som inte fortsätter sin utbildning vid universitet och högskolor. Därmed uppstår problemet, huruvida det inte vore ändamålsenligt att efter näst högsta gymnasieklassen skapa en avgångsetapp för de lärjungar, som inte skulle ha någon större nytta av den specialisering och fördjupning inom vissa ämnen, som den tolfte klassen skulle kunna erbjuda, utan skulle ha större nytta av att (med ett års tidsvinst) kunna gå direkt ut i yrkeslivet eller till direkt utbildning härför. De i avsnitt 2 ovan analyserade kvantitativa utvecklingstendenserna inom det högre skolväsendet synes tala för en sådan lösning, och kommissionen är böjd för att förorda den. Problemet är emellertid invecklat, och kommissionen återkommer längre fram i detta kapitel till en närmare analys därav.

4. Allmänna synpunkter på en gymnasiereform.

1940 års skolutredning har i det första av sina betänkanden, »Skolan i samhällets tjänst» (SOU 1944:20), betonat, att skolans organisation och verksamhetsformer måste anpassas efter »tidens sociala struktur och kulturella behov». Såsom av avsnitt 2 här ovan framgår, håller samhällsutvecklingen på att i grunden förändra förutsättningarna för gymnasiets organisation och samhälleliga uppgift. Vi befinner oss mitt i en social omvandlingsprocess, vars slutliga resultat ännu inte kan fastställas men som synes gå i den riktningen, att samhälls- och i många fall även yrkesliv blir alltmera komplicerade. Följden härav är, att behovet av specialutbildad arbetskraft ständigt ökar. Detta gäller också om den intellektuella arbetskraften. Redan nu förmärks på skilda områden en markerad brist på dylik arbetskraft. Detta innebär, att man kan vänta en ökad tillströmning till gymnasiet och att gymnasiet måste öppna sina dörrar för nya lärjungekategorier. Att gymnasiets organisation måste påverkas härav är tydligt. En gymnasiereform är därför en angelägen uppgift.

Samma samhälleliga omvandlingsprocess har framtingat en ny uppfattning av den obligatoriska skolans uppgifter. I föregående kapitel har skolkommissionen framlagt förslag till omdaning av den obligatoriska skolan. Också denna omdaning kommer att ha betydelse för gymnasiet och ställer krav på dess reformering. Enligt kommissionens uppfattning kommer omläggningen av det inre arbetet, lärjungarnas fostran till större självverksamhet och de föreslagna förändringarna i undervisningens innehåll samt de ökade möjligheterna till rationellt urval av elever för olika studievägar att så småningom förändra förutsättningarna

för gymnasiet arbete och organisation. Då denna utveckling kommer att ta avsevärd tid, kunde det kanske synas motiverat att skjuta hela frågan om gymnasiet organisation på framtiden och först avvakta resultatet av en reform av den obligatoriska skolan.

Såväl samhällets pågående snabba omvandling som den förestående utgestaltningen av enhetsskolan gör i själva verket, att varje gymnasiereform tills vidare måste betraktas som provisorisk. I stället bör gymnasiet liksom skolan i övrigt erhålla så stor frihet, att det får möjlighet att på egen hand anpassa sig efter samhällsutvecklingen. Denna synpunkt, som kommissionen i inledningskapitlet starkt understrukit, bör inte förbises vid den förestående gymnasiereformen.

Att en sådan inte kan skjutas på framtiden är nämligen skolkommissionen överens med skolutredningen om. En mera genomgripande reform må anstå, men gymnasiet måste redan nu så gott det går anpassas efter de förändrade samhällsliga uppgifterna. Skolutredningen har övertygande visat, att den nuvarande gymnasieorganisationen inte är tillfredsställande, ens om man räknar

med den nuvarande realskolan som grund. Differentieringssystemet i dess nuvarande utformning har blivit en missräkning. Klyvningen på en real- och en latinlinje är inte längre tillräcklig. Såväl i fråga om undervisningens innehåll som i fråga om arbetsformerna är reformer av nöden. Formerna för avgångsexamen från gymnasiet är inte tillfredsställande. Enligt kommissionens förslag bör i framtiden all lärarutbildning bygga på gymnasiet grund; detta sistnämnda förslag kan inte bli utan betydelse för gymnasiet organisation. Gymnasiet måste också bringas i kontakt med samhällslivet på ett annat sätt än som hittills varit möjligt.

Kommissionen finner det därför utslutet att lägga fram en generalplan för skolväsendets framtida omdaning utan att i denna plan jämväl inbegripa frågan om gymnasiet organisation. Kommissionen har härvid kunnat stödja sig på skolutredningens ingående utredningar och är i många punkter ense med utredningen i dess syn på gymnasiet problem. På vissa väsentliga punkter anmäler emellertid kommissionen en avvikande mening. I det följande kommer dessa punkter att göras till föremål för utförligare behandling.

II. Gymnasiet och enhetsskolan.

1. Klass 9 g.

Såsom av tidigare kapitel framgått, föreslår skolkommissionen en sådan organisation av den obligatoriska nioåriga skolan, att skolgången, om man undantar vissa differentieringsanordningar, blir gemensam för alla lärjungar till och med åttonde klassen. I denna klass bringas kurserna i orienteringsämnen till avslutning och avrundning.

Linjedelning inträder först från och med nionde klassen. Denna uppdelas enligt kommissionens förslag på tre huvudlinjer: en linje med förberedande yrkesutbildning (9 y), för vilken kommissionen utförligt redogjort i kapitel 6; en allmän teoretisk linje, närmast motsvarande den nuvarande realskolans avslutningsklass (9 a) och närmare behandlad i kapitel 5; samt en gymnasielinje, utgörande gymnasiet första ring (9 g).

Gemensamt för alla linjerna är, att studierna pekar framåt och kräver fortsättning. För vissa elever i 9 y kan det vara ändamålsenligt att tillbringa det sista skolpliktsåret i första klassen av yrkeskola. På vissa orter är det möjligt för kvinnliga elever att efter åttonde klassen övergå till första klassen av det egentliga flickskolestadiet (se härom i nästa kapitel!). Eleverna i 9 g avser i allmänhet fortsatta gymnasiestudier. Övriga lärjungar erhåller en undervisning, som pekar mot fortsatt yrkesutbildning inom näringslivet eller i specialskolor av skilda slag och mot självstudier eller studier i det fria och frivilliga folkbildningsarbetets form.

Att studierna i klass 9 alltså främst pekar framåt hindrar inte, att lärjungarna på samtliga linjer vid avgången från klassen erhåller viss examenskompetens, realexamen.

Klass 9 g kommer att bära en dubbel uppgift i den blivande skolorganisationen. Den ligger inom enhetsskolans ram. Lärjungar, som genomgått den och sedan lämnar studierna, bör erhålla samma kompetens som kamraterna i klass 9 a. Därav följer, att de också bör ha fått samma allmänbildning och alldeles särskilt samma samhällsorientering som dessa. På samma gång bör emellertid undervisningen ha gymnasial karaktär. Klassen skall på en gång vara avslutningsklass i enhetsskolan och nybörjar-klass i gymnasiet.

Om man har för ögonen den markerade olikheten mellan realskolans avslutningsklass och det fyraåriga gymnasiets linjedifferentierade första ring i den nuvarande skolorganisationen, kunde man i första ögonblicket hålla det för alldeles fåfängt att vilja konstruera en klass med denna dubbla uppgift. Anpassad efter realskolans behov bleve den en svag grund för gymnasiet. Tillskuren efter

gymnasiets mått skulle den illa sörja för dem, som efter genomgången av klassen nedlägger studierna.

Det är först genom enhetsskolan, som förutsättningarna skapas för en konstruktion av detta slag. Genom att realskolans avslutningsklass i alla dess parallellformer är avsedd att ge lärjungarna den nya start i skollivet, som kan inspirera till fortsatta studier av skiftande slag, kommer den första gymnasieklassen att organiskt kunna inordnas i enhetsskolans system.

Konsekvensen av denna anordning är för gymnasiets del, att studiegången blir fyraårig. Allmänt anses också ett fyraårigt gymnasium vara att föredraga framför ett treårigt. Det treåriga gymnasiet tillkom på sin tid för att möjliggöra avslutade realskolestudier i hemorten för de lärjungar, som inte bodde på eller i närheten av gymnasieort. Genom att det fyraåriga gymnasiets första ring förlägges till enhetsskolan och alltså kan genomgås i hemorten, blir det treåriga gymnasiet överflödigt.

En nackdel är givetvis, att det för en stor del av gymnasiets elever blir nödvändigt med skolbyte efter första ringen. Anordningen torde dock vara vida gynnsammare än den studiegång, till vilken motsvarande lärjungar är hänvisade, där realskolans sista klass inte kan organiseras med tanke på gymnasiestudier och där gymnasiestudiet för lärjungar med realexamen måste sammanträngas till tre år. På orter med gymnasium bör emellertid, där så av praktiska skäl prövas lämpligt, klass 9 g kunna förläggas till gymnasiet, vare sig detta utgör en självständig skolenhet eller är förenat med realskola. För lärjungar på dessa orter kan i gynn-samma fall studiegången under de fyra gymnasieåren fullföljas utan lärarbyte efter nionde klassen.

En annan konsekvens av första gymnasieringens förläggande till enhetsskolan är, att den måste vara odifferentierad, d. v. s. att gymnasiet linjedelning kan börja först i klass 10. Vissa påtagliga fördelar är förenade med en sådan anordning. Klass 9 g kommer att framstå som den gemensamma inkörsporten till gymnasiet fem byggnader: de tre sambyggda gymnasielinjerna i det allmänbildande gymnasiet och de två fristående, handelsgymnasiet och det tekniska gymnasiet. Den kommer sålunda att i detta avseende spela samma roll som realskolans avslutningsklass nu gör, då den öppnar vägen till de treåriga latin- och realinjerna, handelsgymnasiernas tvåårskurser och de tekniska gymnasierna. De yrkesbetonade gymnasierna har hittills satts i efterhand, då det gäller elever, som påbörjat studier i det fyraåriga gymnasiet. Klass 9 g med sin realexamenskompetens kommer att markera en avslutning, varefter val av gymnasielinje kan ske utan hänsyn till den skolform, inom vilken klassen genomgåts.

För vissa ämnen betyder emellertid den föreslagna organisationen av 9 g en försämrad ställning. Detta gäller i synnerhet om latinet. För detta ämne anses en fyraårig studiegång lämpligast. På orter, där både tre- och fyraåriga latinlinjer finns, föredras de senare alldeles avgjort av målsmännen. Vid de allmänna läroverken i Stockholm är sålunda läsåret 1947—48 antalet lärjungar i första ringen av fyraårigt latingymnasium 275, nämligen 115 gossar och 160 flickor, och antalet lärjungar i första ringen av treårigt latingymnasium 29 eller 7 gossar och 22 flickor. Om klass 9 g skall vara gemensam för samtliga gymnasielinjer måste emellertid latinstudiet uppskjutas till klass 10 och bli treårigt.

Kommissionen har därför undersökt möjligheterna att differentiera klass 9 g

under ett antal timmar; lärjungar med språklig inriktning kunde disponera dessa timmar för latinet och eventuellt för en förstärkning av franskan och lärjungar med naturvetenskaplig eller teknisk läggning för utbyggda kurser i matematik och fysik.

En betydande svårighet ligger dock däri, att klass 9 g har att sörja för allmänbildningsgrunden i de ämnen, som icke fullföljs efter linjedelningen i 10:e klassen, och därför i varje fall måste leda fram till ett bildningsresultat i dessa ämnen, som icke står efter det som meddelas i parallellklassen 9 a. Att möjliggöra en tidig specialisering på latin genom att utesluta något av de naturvetenskapliga ämnena eller en specialisering på matematik genom att försvaga den humanistiska allmänbildningsgrunden synes vara en mindre tilltalande utväg.

Härtill kommer, att i den nya organisationen franskan inträder först i klass 9. Vid fyraårig lärogång i latin kommer schemat för klassen att upptaga två nybörjarspråk, latin och franska. Ur pedagogisk synpunkt är detta icke önskvärt; på ett tidigare åldersstadium vore anordningen av pedagogiska skäl helt utesluten. Dock är nybörjarundervisningen tämligen olika i de båda språken. Undervisningen i franska domineras första tiden av uttalsövningarna, medan undervisningen i latin jämförelsevis raskt länkas in på det grammatiska formsystemet. Genom koncentrationsundervisning i lämplig omfattning torde olägenheterna ytterligare kunna nedbringas. De pedagogiska betänkligheterna behöver därför icke vara alldeles avgörande.

Uppgiften är ändock ej lätt. Om syftet med den fyraåriga lärogången skall vinnas, bör enligt kommissionens mening latinstudiet under första året omfatta ett rätt avsevärt antal timmar. Måhända kunde undervisningen i ett par närstå-

ende ämnen vidkännas någon minskning, då latinlinjens byggnad torde garantera, att studierna i dessa ämnen får en mycket tillfredsställande effektivitet i fortsättningen. Man kan dock troligen icke undvika att därjämte uppskjuta ett av de naturvetenskapliga ämnena ett år. Fysikkursen kunde exempelvis förläggas till klass 10. Denna dubbling av kursen medför emellertid ökade anspråk på den knappa kåren av fysiklärare. Samläsning kunde visserligen i ett och annat fall anordnas för lärjungar tillhörande klasserna 9 och 10, liksom en sådan samläsning nu kan etableras mellan klasserna 5⁶ och L II⁴. Olägenheterna är dock så pass kännbara, att skolöverstyrelsen för några år sedan fann sig böra utverka medgivande att icke vidare behöva påfordra en samläsning av detta slag.

Huvudsvårigheten är emellertid av allmänt organisatorisk art. Redan nu är latinlinjerna vid åtskilliga läroverk svagt besatta. Det är visserligen ingalunda klart, att skolreformen behöver medföra någon ytterligare försämring; bland annat måste ju ett mycket stort antal språklärare utbildas för den nya skolorganisationen. Men vid de många centralskolorna ute i kommunerna bleve latinarna säkerligen ofta mycket få.

En differentiering åt det matematiska hållet skulle antagligen kunna räkna på större anslutning, men först en odifferentierad klass 9 g, som bildar underlag för alla fem gymnasielinjerna, torde kunna fullt försvara sin plats ute vid dessa skolor. För lärjungar med ännu outpräglade intressen är en odifferentierad klass att föredraga; de har snarast fördel av ett års uppskov med linjevalet.

Kommissionen kan efter dessa överväganden icke ifrågasätta någon generell oppklyvning av klass 9 g. Den odifferen-

tierade första ringen måste bliva klassens huvudform.

Det sagda utesluter icke, att vid gymnasium, där tillströmningen till latin-gymnasiet är ovanligt god, linjer med fyraårig latinkurs och särskild av Kungl. Maj:t fastställd undervisningsplan som undantagsform må kunna bibehållas vid sidan av linjerna med treårig latinkurs, till dess säkrare erfarenhet vunnits om vad den nya organisationen kan ge och om tillströmningstendenserna till de olika linjerna.

För gymnasiets effektivitet torde det vara av största betydelse, att den odifferentierade klass 9 g i avseende på kursval och studiesätt verkligen får den allmänna karaktär, som tillkommer en gymnasiering. Kursplanerna bör anläggas med hänsyn till gymnasiet i dess helhet. Elementära minnes- och övningsmoment bör således företrädesvis hänvisas till denna klass, så att gymnasiets högstadium kan förbehållas uppgifter, som kräver större mognad. Vissa anvisningar torde böra utfärdas beträffande stoffurvalet, så att kunskapsgrunden icke blir alltför ojämn i de avdelningar av klass 10, som rekryteras från de många centralskolorna utan fullständiga gymnasier.

I stort sett torde det vara möjligt att ge klassen denna karaktär. Mindre jämkningar torde behöva ifrågasättas endast i ett par ämnen. Med hänsyn till de lärjungar, som lämnar skolstudierna efter nionde klassen, bör samhällskunskapen få den speciella inriktning, som är nödvändig i klass 9 a, medan dessa moment eljest bäst skulle kunna uppskjutas till gymnasiets övre del. Om en horisontell klyvning av gymnasiet kommer till stånd, torde det vidare bli lämpligt att inleda ämnet kemi med en kurs i organisk kemi, ägna återstoden av klasserna 9—11 åt övriga delar av kemin och slutligen i klass 12 återkomma till den organiska

kemin med de lärjungar, som där tillvalt ämnet. I övrigt torde kurserna för klass 9 g kunna uppläggas på samma sätt som vid en obruten studiegång genom ett fyraårigt gymnasium.

Vid de minsta skolorna torde det kunna inträffa, att klass 9 g, även om den blir odifferentierad, inte får så stort lärjungeantal, att den kan erhålla separat undervisning. Samläsning bör då arrangeras mellan klasserna 9 a och 9 g, och med hänsyn till lärartillgången är det önskvärt, att samläsningen kan sträckas så långt som möjligt. Kommissionen har därför undersökt, i vad mån den för gymnasiet anlagda kursen i de skilda läroämnena kan anses lämplig även för lärjungarna i 9 a. Detta har visat sig vara fallet i överraskande stor utsträckning. Innan studieplanerna utarbetats, kan man visserligen inte uttala sig med bestämdhet på alla punkter, men i stort sett torde skillnaden mellan 9 g och 9 a mindre bestå däri, att kursramen är olika, än i de kvalitativa krav, som ställs på eleverna. I klass 9 g bör undervisningen ha gymnasial karaktär, medan man i klass 9 a kan nöja sig med en mera allmän studiegång.

2. Intagning av lärjungar i gymnasiet.

I sitt gymnasiebetänkande (s. 255 ff) ger 1940 års skolutredning en översikt över den tidigare diskussionen om urvalet av elever för gymnasiestudier.

Enligt 1905 års läroverksstadga kunde i mån av platstillgång envar, som fått flyttning från realskolans näst högsta klass, vinna inträde i det då fyraåriga gymnasiet. 1918 års skolkommission, som föreslog, att gymnasiet generellt skulle göras treårigt, underströk vikten av att tillträde till gymnasiet gjordes beroende av verklig studiebegåvning. Därmed skulle vinnas, dels att kvaliteten hos de

högskolestuderande skulle höjas, dels att överproduktionen av studenter skulle minska. Kommissionen avvisade emellertid tanken på ett i vissa avseenden kvalificerat realexamensbetyg såsom inträdesvillkor; bland annat hänvisade kommissionen till risken, att sådana villkor skulle verka förryckande på arbetet i realskolan. I stället föreslogs inträdesprövning, dock ej för dem, som av den avlämnande skolan oförbehållsamt kunde rekommenderas. Vid remissbehandlingen av skolkommissionens betänkande avstyrktes i stor utsträckning anordningen med inträdesprövning. I stället föreslogs kvalificerade betyg. Också 1924 års skolsakkunniga rekommenderade kvalificerade betyg. Då betygen i realexamen från olika skolor inte ansågs likvärdiga, föreslog de sakkunniga en skriftlig prövning med centralt utgivna prov i de olika skolorna.

Någon skärpning av intagningsbestämmelserna kom dock inte till stånd vare sig 1928 eller 1933, då nya läroverksstadgor utkom. Först 1945 utfärdades skärpta bestämmelser; genom dessa utestängdes lärjungar med något underbetyg, och vidare fordrades en betygssumma, som med minst en betygsenhet översteg antalet läroämnena. Den förra bestämmelsen, som gynnade allmänbegåvningarna på specialbegåvningarnas bekostnad, visade sig vara förhastad och måste i praktiken uppmjukas genom kunglig dispens i en rad fall. I skrivelse till Konungen i september 1946 hemställde 1946 års skolkommission, att fordran på godkända betyg i alla ämnen måtte eftergivnas. Bestämmelserna har också numera ändrats dänhän, att lärjunge, som godkänts i svensk skrivning men underkänts i ett av läroämnena, intages i gymnasiet, om hans betygssumma i läroämnena med minst tre betygsenheter överstiger antalet läroämnena och vederböran-

de kollegium anser honom väl lämpad för gymnasiestudier (SFS 204/1947).

Skolutredningens egna överväganden inleds med konstaterandet, att utredningen föreslagit en begränsning av differentieringen på gymnasiet och att en dylik breddning av studierna innebär risk för minskad grundlighet och för sänkning av slutresultatens nivå. I anledning härav understryker utredningen vikten av att gymnasiet ända från första ringen får arbeta med ett mera utvalt lärjunge-material än vad hittills varit fallet.

Även den växande studentproduktionen anses av utredningen innebära en fara. Antalet avlagda studentexamina var 1905 1 322, år 1915 hade siffran stigit till 1 936, år 1925 till 2 336, år 1935 till 2 925 och år 1946 till 4 159. Visserligen, hävdar utredningen, har gymnasiebildning i växande grad efterfrågats även för andra levnadsbanor än de akademiska. »Men även om vårt lands behov av gymnasieutbildad arbetskraft under de sista fyrtio åren otvivelaktigt ökats i hög grad, så synes det dock tvivelaktigt, om studentproduktionen varit avpassad efter denna ökning.» Ett stort antal av dem, som går till universitet och högskolor, når aldrig fram till examen. Olika metoder att begränsa tillströmningen övervägs därför. Spärranordningarna vid fackhögskolorna och de medicinska fakulteterna har visat sig föga ändamålsenliga. »Slutresultatet torde i allmänhet vara, att den som har råd och tid att underkasta sig erforderliga efterprovningar också kommer in.» Fackhögskolorna söker för närvarande finna bättre urvalsmetoder än betyg i studentexamen och i fyllnadsprovning efter studentexamen. De nya anordningarna torde dock knappast kunna användas för att förbättra tillståndet vid de nu fria fakulteterna. »Det betonas också, såsom nu senast i yttrande av universiteten, att det vore riktigare

att dämna i bäcken än i ån. För den enskilde liksom för samhället vore det på alla sätt tjänligare, om de för högre utbildning mindre lämpade på ett tidigare stadium av sin studieväg och helst redan före inträdet i gymnasiet kunde ledas in på banor, som bättre passade för deras läggning.» (S. 263 f.)

Utredningen uttalar en viss oro för den starka ansvällningen av gymnasieorganisationen. Genom det statliga stipendiesystemet kommer denna ansvällning att fortsätta. I längden kan man inte motverka denna genom ransonering av plats-tillgången i gymnasiet. Angeläget är emellertid, att kvaliteten på lärjunge-materialet förbättras: förekomsten av underbetyg, kvarsittning, kuggning i studentexamen och jämnstrukna och låga studentexamensbetyg tyder på att gymnasiet för närvarande i sin undervisning har att dras med många elever, som är för högre studier mindre bekväma.

1918 års skolkommision hade, som nämnts, föreslagit inträdesprovning som spärr för tillträde till gymnasiet. Utredningen upptar denna tanke och påvisar, att kommissionen med sitt förslag om provning inte avsett en kunskapsprovning utan ett tillvägagångssätt, »som skulle göra det möjligt att bedöma de sökandes begåvning och förutsättningar för gymnasiala studier och som skulle utgöra ett komplement till betygen från realskolan och till de avlämnande lärarnas omdömen». Numera kan som ersättning för inträdesproven konstrueras psykologiska prov, »vilka möjliggöra ett någorlunda tillförlitligt omdöme om individens intellektuella förutsättningar». För svenska förhållanden utarbetade testskalor finns emellertid ännu inte för detta stadium, framhåller utredningen, och saken måste ställas på framtiden. Utredningen, som i sitt betänkande nr V föreslagit vissa åtgärder för att standar-

disera betygsättningen i realskolan, anser dock, att realskolans betyg äger en icke ringa grad av pålitlighet och att de, tills lämpliga testskalor konstruerats, kan tjänstgöra som grundval för urvalet av elever till gymnasiet. Fordringarna på betygets beskaffenhet måste dock vara lämpliga. Utredningen föreslår, att som villkor för intagning i gymnasium skall gälla, att lärjunge vid avgång från anknätningsklass i realskolan erhållit lägst betyget Godkänd i samtliga läroämnen samt uppnått en betygssumma, som med ett antal betygsenheter, minst lika med en fjärdedel av dessa ämnens antal, överstiger antalet ämnen; lärjunge, som i ett av ämnena fått underbetyg eller som inte uppnått den fastställda betygssumman, skulle dock, såvida han har godkänts i svensk skrivning, kunna intagas, om minst två tredjedelar av kollegiets ledamöter anser honom lämpad för gymnasiala studier (s. 272 f).

Skolkommisionen måste för sin del bedöma läget från delvis andra synpunkter än skolutredningen. Ovan har visats, att brist på intellektuell arbetskraft faktiskt redan existerar och i framtiden kan väntas bli ännu mer markerad, emedan samhälls- och yrkesliv går mot alltmer komplicerade former. Dessutom har visats, att gymnasiet i allt högre utsträckning måste räkna med ett lärjunge-klientel, som inte går till högskolestudier. Den av skolutredningen påtalade ansvällningen av gymnasieorganisationen kommer härigenom i ny belysning. Den torde i längden inte kunna hindras genom restriktiva åtgärder, emedan den bygger på faktiska behov. Den synes i stället vara önskvärd. Skolkommisionen kan därför inte dela skolutredningens uppfattning (uttalad på s. 264 i gymnasiebetraktandet), att de påvisade tendenserna till ansvällning av gymnasieorganisationen manar till ett snävare urval.

Tvärtom är det angeläget både att nya gymnasier upprättas och att lärjungeantalet i gymnasier ökar. För framtiden torde svårigheterna snarare ligga däri, att vårt folks resurser på begåvningar inte räcker till för att motsvara den ökning av efterfrågan på högkvalificerad arbetskraft, som samhällsutvecklingen framskapar.

Frågan om tillträdet till gymnasiet måste ses mot bakgrunden av de uppgifter gymnasiet får, om det skall vara öppet både för den majoritet, som avser att fortsätta studierna vid universitet och högskolor, och den växande minoritet, som inte kommer att få högskolemässig utbildning men väl för sin fortsatta yrkesutbildning kommer att ha nytta av gymnasial underbyggnad. Om, såsom skolkommisionen föreslår, för denna sistnämnda kategori av lärjungar en avgångssetapp anordnas efter näst högsta ringen och om de mer krävande specialstudierna, vilka förbereder för universitet och högskolor, uppskjuts till högsta ringen, blir gymnasiet genom en horisontell klyvning avpassat efter båda de ifrågakvarande lärjungekategorierna. Detta innebär emellertid, att urvalet av lärjungar för tillträde till gymnasiet inte kan bli alltför exklusivt, inte alltför restriktivt.

Ur undervisningens synpunkt medför ett sådant program uppenbara risker. Varje gymnasielärare vet, vilka hinder den sämsta gruppen lärjungar i en klass reser för en effektiv undervisning. Detta gäller emellertid inte bara för gymnasiet. För enhetsskolans del räknar kommissionen med i begåvningshänseende ganska heterogena klasser men betonar, att individuell undervisning och lärjungarnas självverksamhet är ämnade att motverka den återhållande kraft, som de mindre begåvade lärjungarna utgör. Samma lösning måste anbefallas för gymnasiets del.

Undervisningens individualisering och ett friare arbetssätt med tonvikten på lärjungarnas självständiga verksamhet minskar faran för nivellerings. De utpräglade begåvningarna blir mindre beroende av kamraternas kapacitet, får fullt utlopp för sin aktivitet och kan gå fram i sin egen arbetstakt, vare sig det gäller att skaffa sig ett fylligare förråd av kunskaper på ett område, där kamraterna får nöja sig med ett torftigare, eller det gäller att snabbare arbeta sig igenom ett område för att övergå till nästa, medan kamraterna ännu en tid måste stanna i det förra. Uppläggnings av tolfte klassen är dessutom helt avsedd att tillgodose de utpräglade begåvningarna.

I detta sammanhang bör beaktas, att gymnasiets nuvarande lärjungeuppsättning inte är tillfredsställande ur urvalsynpunkt. Skolutredningen har uppvisat, att visserligen det övervägande flertalet av dem, som frekventerar gymnasiet, förbereder sig för fortsatta studier vid universitet och högskolor eller vill hålla denna möjlighet öppen, men att alltför många av dessa småningom visar sig mindre lämpliga för högre studier. De fullföljer dem inte. Utredningen påvisar vidare, att en stor del av gymnasieeleverna har svårigheter med sina studier redan i själva gymnasiet. Av pojkar, som tagit studentexamen, har omkring 30 procent varit kvarsittare i någon av gymnasiets klasser. För flickorna är motsvarande siffra 15. Av alla dem, som inlagt på gymnasium, är det enligt utredningens uppskattning endast mellan 55 och 60 procent av pojkarna och mellan 65 och 70 procent av flickorna som genomgår gymnasiet utan försening. Förseningen beror i allmänhet på studie-svårigheter.

Med dessa fakta som bakgrund ter det sig inte självklart, att skolkommisionens ovan skisserade program till rekrytering

av gymnasiet behöver resultera i en sänkning av gymnasielärjungarnas genomsnittliga begåvningsstandard. Uppgiften blir att söka finna sådana metoder för urval av elever till gymnasiet, att den tredjedel av eleverna, som nu trots frånvaron av tillräcklig studiebegåvning frekventerar gymnasiet, försvinner och ersätts med större kadrer, vilkas förutsättningar är tillfredsställande. Redan utan ökning av det samlade lärjungeantalet i de gymnasiala skolformerna skulle genom ett tillfredsställande urval antalet utexaminerade kunna avsevärt stegras. Företar man emellertid en utbyggnad av gymnasiorganisationen och alltså ökar det nämnda lärjungeantalet, torde ändå en ganska bred marginal återstå, innan man av brist på begåvningar måste tillgripa elevgrupper av den kvalitet, som ligger närmast under den gräns för lämplighet, som angivits därmed att en tredjedel av det nuvarande gymnasieläroantalet är mindre väl avpassat för gymnasiestudier.

Skolkommisionen är alltså överens med skolutredningen därom, att stor uppmärksamhet måste ägnas åt ett rationellt urval av elever för gymnasiet. Endast elever, som har tillräckliga förutsättningar för att utan svårigheter tillgodogöra sig gymnasiundervisningen, bör vinna inträde på gymnasiet. För framgångsrika gymnasiestudier erfordras dels, att grundskolans lärdomar väl inhämtats, dels viss teoretisk begåvning, kombinerad med intresse och läggning för en studiegång av detta slag. Att göra ett fullt rationellt urval torde visserligen aldrig bli möjligt. Ingen kan i förväg säga, om en elev skall kunna uppbjuda tillräckligt av intresse och energi för att kunna göra sig gällande i gymnasiet. De viktigaste förutsättningarna, grunden av kunskaper-färdigheter och graden av teoretisk begåvning, kan emellertid mätas. Med en standardiserad betygssättning i enhetsskolan

kan grunden av kunskaper och färdigheter fastställas, varvid eventuella luckors utfyllande kan kontrolleras genom kompletteringsprov i den avlämnande eller mottagande skolformen. Också den teoretiska begåvningen är mätbar. Skolutredningen hänvisar till de psykologiska prov för här ifrågavarande åldersstadium, som statens psykologisk-pedagogiska institut fått i uppdrag att färdigställa. Dessa prov har numera — enligt vad skolkommisionen under hand inhämtat — utarbetats av professor Rudolf Anderberg och föreligger i tryck. De bör snarast komma till användning och — till en början givetvis på försök — få vara hjälpmedel vid urvalet av gymnasieelever. Undan för undan bör de sedan förnyas.

För framtiden kan man alltså räkna med att kunna gallra de sökande till gymnasiet genom en kombination av betyg och testning. Den traditionella metoden att intaga lärjungar på grundval av deras betyg från den avlämnande skolan är visserligen inte alltför otillfredsställande. För lärjungar, som når fram till studentexamen på normaltid, är korrelationen mycket god mellan betygen i realskolan och i gymnasiets första ring. Men för de lärjungar, som avbryter studierna eller avlägger examen med försening, ligger korrelationskoefficienterna märkbart lägre; dessa lärjungar bildar en heterogen grupp, som inte med samma framgång kan sorteras efter betygssummorna. (Se härom skolutredningens gymnasiebetänkande, s. 621, tabell 8!)

En komplettering med psykologiska prov ligger därför nära till hands. Som *enda* urvalsinstrument vore dessa visserligen inte att tillråda, men en hel rad undersökningar har visat, att urvalet betydligt förbättrats, om man kombinerar flera metoder, exempelvis skolbetyg och testning. Frågan är blott vad som på

detta område kan vinnas utan alltför stort uppbåd av arbetskraft.

Sannolikt kan man tills vidare inte vänta, att en *anlags*prövning på många tusen lärjungar skall kunna göras så ingående, att den blir av verkligt värde för linjevalet på gymnasiet. Däremot är det möjligt, att tiden nu är inne för allmänna *intelligens*undersökningar av den typ, som brukar utföras genom grupptestning.

Det är ett test av denna typ, som utarbetats av Anderberg. Själva testningen kan utföras och bedömas under omständigheter, som rätt mycket påminner om läroverkens vanliga skriftliga prov. Den bör ledas centralt av en erfaren psykolog; bedömningen av de kanske tiotusen prov, det kan bli fråga om för den närmaste framtiden, torde kunna genomföras på en månad av ett tiotal personer med viss psykologisk utbildning. Testningsresultaten bör tills vidare behandlas och utnyttjas med den största försiktighet. Uträkningar av intelligenskvoter och dylikt bör helt underlåtas; ett enkelt poängsystem kan räcka. Under första tiden bör som nämnts testningsresultaten betraktas som ett försöksmaterial, som kan vara till hjälp i tveksamma fall. För erfarenhets vinnande bör skolbetygen och testningsresultaten på olika sätt sammanarbetas och de rangordningslistor, som på detta sätt erhålles, systematiskt jämföras med studieresultaten på gymnasiet. Först när på detta sätt en empirisk grundval vunnits för bedömningen av lärjungarna, kan testningen givas en fastare plats inom urvalsförfarandet.

Under alla förhållanden måste det tillses, att lärjungarna har den kunskapsgrund, som erfordras för framgångsrika studier. För tillträde till klass 9 g måste krävas, att eleverna genomgått klass 8 och därvid valt den teoretiska studiegången (engelska och tyska) eller att de

vid prövning visar sig ha motsvarande kunskaper. Då klass 9 g tillhör enhetsskolan, vore det mest tilltalande, om tillträdet till klassen i övrigt kunde vara helt fritt. Å andra sidan ställer ett gymnasialt anlagt studiesätt ofrånkomliga kvalitetskrav på lärjungarna. En spärr skulle ha till huvuduppgift att förebygga, att alltför många ger sig in på ett företag, som redan i förväg är klart dömt att misslyckas. Det kan emellertid ifrågasättas, om inte rådgivning på grundval av tidigare studieresultat och lärarnas uppfattning av lärjungarnas förutsättningar samt på grundval av testning är tillräcklig för att åstadkomma, att de klart olämpliga inte väljer 9 g. Intimt samarbete måste härvidlag komma till stånd mellan skola och hem. Om rådgivning visar sig vara otillräcklig, bör frågan om tillträde till 9 g upptagas till omprövning.

Om detta tillträde med angivna villkor lämnas fritt, blir det desto nödvändigare att företaga en gallring vid övergången till det linjedelade gymnasiet.

Arbetet i klass 9 g måste löpa utan all onödig tidsspillan. Det vore därför olämpligt att anställa någon form av examen i klassen. Betyg från klass 9 g bör liksom betyg från klass 9 a och 9 y medföra realexamenskompetens, men undervisningen bör ha en lugnt fortlöpande karaktär utan de särskilda repetitioner, som lätt framtvings av en examen, även om den anordnas i de beskedligaste former.

Urvalet måste i stället ske på grundval av studieresultatet i 9 g. Denna klass är avsedd som gymnasial prövningsklass, i vilken lärjungarna bör pröva sina förutsättningar inte bara för de olika gymnasielinjer, som anknyter till klassen, utan även för gymnasiestudier över huvud. Kvalificerade betyg bör erfordras för tillträde till det linjedelade gymnasiet. Så småningom bör kombination

av betyg och testning tjänstgöra som urvalsinstrument, i tveksamma fall kompletterat med läraromdömet. Resultatet av den intelligenstestning, som i kapitel 11 föreslås för alla lärjungar vid slutet av klass 8, bör härvidlag kunna räcka. I de fall, då testningsresultaten och betygsresultaten pekar åt olika håll, bör individualtestning i slutet av klass 9 g kunna förekomma.

Man torde ha rätt att förutsätta, att de lärjungar, som vid inträdet i klass 9 över huvud taget har några funderingar på gymnasialstudier, tämligen mangrant skall söka sig till klass 9 g för att därifrån övergå till någon av de fem gymnasietyperna. Icke desto mindre torde det ej sällan inträffa, att lärjungar i 9 a eller 9 y, exempelvis på grund av ändrade framtidsplaner, önskar bereda sig för inträde i 10 g. Skolkommissionen finner det vara av vikt, att planen över skolväsendet innehåller så få återvändsgränder som möjligt. För de nämnda fallen är särskilda *övergångsanordningar* erforderliga.

Först när erfarenhet vunnits om frekvensen och de närmare omständigheterna vid dessa fall, kan åtgärderna preciseras. Korrespondensundervisningen torde här vara ett viktigt hjälpmedel. Den kan, om behovet motiverar ytterligare åtgärder, kompletteras med radioundervisning i moderna språk. Inom större skoldistrikt kan övergångskurser arrangeras av den typ, som regelbundet anordnas vid de kommunala flickskolorna för lärjungar, som ämnar övergå till gymnasiet.

Alla dessa hjälpmedel förutsätter dock, att lärjungen i relativt god tid bestämmer sig för de nya studierna. Icke sällan tar emellertid planerna fasta konturer, först när läsåret är till ända och tiden för kompletteringar mycket knapp.

En välbegåvad lärjunge kan därför vid höstterminens början befinnas i något ämne sakna de förkunskaper, som normalt fordras för inträde i tionde årsklassen. Särskilt kan man vänta sig luckor i tyska och engelska, då dessa ämnen är tillvalsämnen i realskolan.

Inom skolkommissionen har framlagts ett förslag till reglering av dylika fall. Förslaget innebär, att åtminstone vid de större gymnasierna särskilda lärartimmar ställs till förfogande för de nödvändiga kompletteringarna. Närmare utfört ter sig förslaget på följande sätt.

Ett antal lärartimmar, motsvarande en lärartjänst på gymnasiet och lämpligt fördelade på de ämnen, som närmast kan tänkas förekomma, reserveras vid tjänstefördelningen för lärarna. Dessa lärartimmar fördelas sedan av rektor mellan de lärare som är villiga och lämpliga att åtaga sig denna undervisning. Tjänstgöringen avses ingå som del av lärarnas ordinarie tjänstgöringsskyldighet. De ifrågakarande lärarna utgör tillsammans lärare och studieråd för den så tillskapade »fria klassen», och en av dessa lärare torde böra utses att tjänstgöra som klassföreståndare. Denna »klass» skiljer sig från alla andra klasser i gymnasiet därigenom, att ingen som helst klassundervisning förekommer. Undervisningen består helt och hållet i individuell handledning. Till undervisning i »fria klassen» kan studiebegåvade elever hänvisas efter anmälan hos rektor. Inför den fria klassens föreståndare klarlägger ifrågakarande elev sin studiesituation, och de luckor, som behöver fyllas, preciseras. I samråd med föreståndaren och den fria klassens övriga lärare uppgöres en studieplan. Den undervisning och handledning, som erfordras, torde böra förläggas så, att elev, om han så önskar, samtidigt kan följa annan, ordi-

inarie undervisning. I viss utsträckning torde sådan elev kunna erhålla befrielse från en del av den ordinarie undervisningen. Så snart en elev genomgått erforderlig och vid inträdet i klassen avsedd komplettering, utskrivs han ur den »fria klassen» och ägnar sig åter helt åt sina ordinarie arbetsuppgifter.

Om en anordning sådan som den här skisserade kommer till stånd, uppfylles därmed även andra önskemål än det, som från början motiverat detta förslag. Den »fria klassen» kommer att erbjuda en välkommen möjlighet för dem, som av skilda anledningar oförvällat fått en lucka i sina kunskaper, att snabbt och effektivt fylla denna. Den kommer vidare att underlätta övergång från en studielinje till en annan.

Det bör understrykas, att den föreslagna fria klassen endast är avsedd för studielämpliga elever, som är kvalificerade att under lärarens handledning tämligen självständigt bedriva studier, och att huvudavsikten med anordningen är att för dylika elever underlätta övergång från klass 9 till någon av gymnasielinjerna eller från den ena gymnasielinjen till den andra samt att avhjälpa svårare luckor i kunskapsinhämtandet, uppkomna exempelvis genom sjukdom eller av andra giltiga skäl. Avsikten är sålunda icke att tillskapa preparandkurser för mindre studiebegåvade elever eller att lägga hyende under lättjan för de försumlige. Däremot kunde den föreslagna anordningen, utöver vad som nu anförts, jämväl utnyttjas av de särskilt intresserade och särskilt studiebegåvade lärjungar, som vid sidan av den ordinarie lärokursen på en av gymnasielinjerna även önskar tillägna sig kunskaper inom något på denna linje icke förekommande ämne och därvid erhålla sakkunnig handledning.

Kommissionen finner detta uppslag värt att prövas, till en början vid ett mindre antal gymnasier. Den fria klassen kan komma att framstå som ett mångsidigt användbart hjälpmedel för lärjungarnas omvårdnad i studiesituationer, som icke kunnat förutses i stadgor och studieplaner. Emellertid måste betonas, att ett arbete av detta slag vid sidan av det vanliga skolarbetet ställer stora krav på lärjungarna. Huvudregeln bör därför fortfarande vara, att lärjungen före inträdet i klassen i vanlig ordning redo-

visar de förutsättningar, som normalt fordras för ett framgångsrikt skolarbete.

För lärjungar från 9 y fattas större delen av den kurs, som inläres i 9 g. Detta utesluter naturligtvis icke, att i enstaka fall en särskilt studiebegåvad lärjunge kan direkt övergå från 9 y till 10 g och därvid ha gagn av den »fria klassen». Lärjungar med mindre deciderade studieförutsättningar torde däremot göra klokast i att avstå från så exceptionella ansträngningar och i stället ta den ofrånkomliga tidsförlusten.

III. Gymnasiets linjedelning.

1. Historik. Skolutredningens förslag.

I sitt gymnasiebetänkande (kap. VIII, s. 192 ff) ger 1940 års skolutredning en utförlig redogörelse för de olika lösningar av differentieringsproblemet inom det svenska gymnasiet, vilka under tidernas lopp sett dagen. Den omfattande diskussion, som förts kring detta problem, har emellertid till största delen rört sig om differentiering av undervisningen inom linjerna. Själva linjedelningens historia är däremot snabbt berättad.

Den gamla lärdomsskolan med sin tonvikt på de klassiska språken hade ingen linjedelning. De s. k. apologistkolorna, som tillkom 1820 och hade att meddela »allmän medborgerlig bildning», tillhörde den lägre skolan och gick parallellt med lärdomskolans lågstadium. 1849 sammanslogs lärdomsskolan och apologistkolan, men samtidigt medgavs befrielse från de tre klassiska språken, och då de lärjungar, som åtnjöt sådan befrielse, på många håll i stället läste moderna språk och matematik, någon gång också naturvetenskapliga ämnen, innebar åtgärden i själva verket en linjedelning. Genom 1856 års läroverksstadga

fick läroverket från och med tredje klassen två bestämt skilda linjer, den klassiska och den reala. Enligt 1878 års stadga skedde uppdelningen från och med fjärde klassen. Gymnasiet, som tillkom 1905, var från början uppdelat på en latin- och en reallinje.

Tanken på en tredje linje framfördes första gången officiellt i ett av läroverksöverstyrelsen utarbetat organisationsförslag, framlagt för läroverkslärarmötet 1915. Linjen skulle till sin karaktär vara nyspråklig och skulle vara en avgrening från realgymnasiet, med vilket den skulle ha första ringen gemensam.

1918 års skolkommision föreslog, att gymnasiet skulle uppdelas på tre linjer, samtliga treåriga; både latinlinjen och reallinjen skulle efter första ringen förgrenas och båda få karaktär av speciallinjer, medan den tredje linjen, den nyspråkliga, skulle ha mera allmänbildande syftning. Skolkommisionen räknade med att denna tredje linje skulle frekventeras av omkring 29 % av eleverna. Den avsåg enligt kommissionen att skänka »ett högre mått av allmänbildning över realskolans nivå» och

kännetecknades som »en linje av realskolans mer modernt allmänbildande karaktär med blandat modern-språklig och matematisk-naturvetenskaplig ämnesgruppering».

Den rikare linjedelning, som kommissionen förordade, mötte stark kritik i remissbehandlingen. Man ansåg, att specialiseringen för kraftigt tillgodosatts på allmänbildningens bekostnad. Den tredje linjen betecknades allmänt som ur bildningssynpunkt inte likvärdig med de båda andra linjerna: allmänbildningen var klen tillgodosedd, och språken hade inte fått den starka ställning, som kunde motivera en dylik linje. Av 1924 års skolsakkunniga sammanfattades invändningarna så:

Det matematisk-naturvetenskapliga inslaget är starkt, så starkt i själva verket, att linjens huvudämnen, de moderna språken, blivit påfallande klena tillgodosedda; av dessa för linjen karakteristiska ämnen har franskan samma timtal som på latinlinjen men i realiteten svagare ställning, då den saknar det betydelsefulla stöd, som franskan på denna linje har i latinet, tyskan har lägre timtal än på latinlinjen, och engelskan slutar med lågt timtal redan i andringarna. (s. 209)

De sakkunniga fann emellertid en nyspråklig linje motiverad med hänsyn till de många, som efter avlagd studentexamen går direkt ut i livet. Linjen borde ha de moderna språken som karaktärsämnen men i övrigt få humanistisk huvudinriktning och kunde bäst gestaltas som en förgrening från latinlinjen under dess två sista år. En begränsad latin-kunskap kunde under sådana förhållanden stödja språkstudierna. Vid sidan härav tänkte sig de sakkunniga viss möjlighet för reallinjens lärjungar att slå in på nyspråkliga specialstudier.

I propositionen till 1927 års riksdag föreslogs, att nyspråkliga linjer borde inrättas endast vid några läroverk samt vid de särskilda flickläroverk, som borde

komma till stånd. Nyspråkliga linjen ansågs nämligen väl motsvara behoven hos den begåvningstyp, som var vanlig bland kvinnlig ungdom. Riksdagen var emellertid av annan mening. Inom gymnasiet nya differentierade högstadium kunde en ämneskombination göras, som upptog de tre främmande levande språken och således reellt motsvarade en nyspråklig linje.

Det genom 1927 års skolreform tillkomna differentieringssystemet har varit föremål för stark kritik. Skolkommissionen återkommer härtill i nästa avsnitt av detta kapitel. I allmänhet har man krävt en återgång till ett fastare linjesystem. I samband härmed har tanken på en tredje linje gång på gång framförts.

Skolöverstyrelsen framlade 1937 förslag till inrättande på försök av en nyspråklig linje vid tre högre allmänna läroverk och återopade därvid erfarenheterna av den nyspråkliga linje, som var anordnad vid ett statligt och fem enskilda läroverk och där vunnit livlig anslutning. Försökslinjen borde dock omfatta allenast de båda högsta ringarna av gymnasiet och närmast anknyta till latinlinjen men vara öppen även för lärjungar från reallinjen genom vissa övergångsanordningar.

Också läroverkslärarmötet 1938 rekommenderade en nyspråklig linje.

I den allt livligare diskussionen kring den tredje linjens problem dök 1942 upp tanken på denna linjes utformning som sociallinje. Den tredje linjen hade man i allmänhet tidigare tänkt sig avsedd för elever som inte ämnade gå till universitetet. Då professor G. Åkerman framförde tanken på en sociallinje, synes han ha utgått från de behov av förbildning, som föreligger hos personer, som kommer att ägna sig åt socialvetenskap eller kommer att utöva social verksamhet. Den kunde emellertid också lämpa sig som

underlag för flera olika slag av högskolestudier, framför allt för handels- högskolestuderande, för många jurister och en del humanister. Linjen skulle omfatta studier i latin, motsvarande halva latingymnasiets kurs, och i matematik, motsvarande den kurs som lästes på latinlinjen innan 1933 års kursnedskärning ägt rum. Specialmatematik med framför allt differentialkalkyl borde kunna tillväljas. För övrigt borde förekomma två huvudalternativ, det ena med moderna språk, det andra med vissa andra ämneskombinationer (filosofi, ekonomisk geografi och elementär socialekonomi för blivande jurister; filosofi, geografi och specialmatematik för blivande socialvetenskapliga studerande; filosofi, biologi och kemi för blivande läkare).

På grundval av den kritik, som ganska enstämmigt rests mot den nuvarande differentieringen av gymnasiet, föreslår *1940 års skolutredning* »en organisation med tre fasta linjer och med en utökning av antalet ämnen även i de två högsta ringarna, vilken givetvis medför sänkt timantal i varje särskilt ämne. Därmed tillgodoses åtminstone i någon mån högskolekravet på en bredare bildningsbas och de ungas önskan om möjlighet till en vidare ämneskrets.» (s. 231)

Den tredje linjens konstruktion är beroende av utbildningsbehovet hos de lärjungekategorier, som närmast kan beräknas komma att frekventera denna linje. Härom säger utredningen:

De ifrågavarande kategorierna torde, enligt vad ovan anförts, i huvudsak vara följande: de som efter examen ämna fortsätta studier i handelshögskola eller handelsgymnasium eller övergå mera direkt till affärs-, bank- och försäkringsverksamhet, vidare en stor del av dem, som gå till post-, telegraf- och järnvägsstaten, till sjukvård, barnavård och socialt arbete, en del av de blivande militärerna, vissa begränsade kategorier av blivande högskolestuderande samt över huvud taget de som närmast äsyfta

en utvidgad allmänt medborgerlig bildning utan att sedan önska använda denna såsom grundval för fortsatt högskoleutbildning. De universitetsstuderande, som här närmast komma i fråga, torde vara de, som inrikta sig på samhällsvetenskapliga studier, eventuellt även vissa blivande jurister; skulle fordran på latinkunskaper bortfalla för juristerna, torde dessa mera allmänt böra räknas hit. I vad mån linjen blir lämplig för denna uppgift, beror dock givetvis på dess konstruktion. För att den skulle bli den normala linjen för blivande medicinare förutsättes en specialisering av studierna åt det naturvetenskapliga hållet, som knappast torde vara förenlig med linjens huvuduppgifter, och vi ha, såsom framgår av det ovan anförda, räknat med reallinjen såsom den lämpligaste grundvalen för medicinska studier. Allt som allt ha vi räknat med att omkring en tredjedel av samtliga utgående studenter och inemot hälften av de kvinnliga studenterna skulle vara bäst betjänta med en lämpligt konstruerad ny linje. (s. 238)

Utredningen anser, att huvudgruppen av hithörande elever utgörs av »dem, som övergå till handelsstudier och affärsverksamhet, socialt arbete, anställning inom de affärsdrivande ämbetsverken samt praktiskt arbete av olika slag, däribland även arbete i hemmet». Denna grupp behöver främst en bred allmänbildning. En mindre grupp behöver förbildning för socialvetenskapliga och liknande studier. Uppgiften blir att samordna dessa båda intressegrupper.

Huvudgruppen behöver främst »goda och användbara kunskaper i moderna språk». Den mindre gruppen skulle mer vara betjänt av en starkt social inriktning av gymnasiestudierna. Utredningen håller alltså före, »att en grundlig modern-språklig utbildning och en grundlig samhällsorientering äro de mål, som man särskilt bör eftersträva på den nya linjen, så långt möjligt i förening men eventuellt även genom viss differentiering inom linjen». Den kärna av ämnen, kring vilken studierna bör koncentreras, skulle alltså vara »moderna språk samt det historisk-

geografiska ämnesområdet med betoning av de samhällsvetenskapliga, ekonomiska och näringsgeografiska momenten inom det senare». Ämnet matematik kan emellertid inte undvaras. »Statistiska beräkningar och statistiska metoder spela en allt större roll i det moderna samhällslivet, och icke minst just de högskolestudier, för vilka den nya linjen i övrigt gäve en i det väsentliga lämplig utbildning, använda i stor utsträckning statistik som vetenskapligt hjälpmedel.»

Matematikkursen på den tredje linjen erbjuder emellertid ett svårlöst problem. Skall den göras så omfattande, att den bildar en fullt tillräcklig grundval för självständigt statistiskt arbete, kommer den att inkräkta på språkstudiet. Vill man undvika detta, måste man nöja sig med en mindre matematikkurs men dock av sådan läggning, att den sedan lätt kan kompletteras till den behövliga omfattningen. Utredningen tillgriper som utväg en differentiering av den nya linjen på en språklig och en matematisk linje. Dessutom föreslår utredningen emellertid ytterligare en differentieringsmöjlighet, i det att på den matematiska linjen lärjungarna kan tillvälja biologi med hälsolära enligt en utvidgad kurs i detta ämne med motsvarande inskränkning av studiet av franska.

Den tredje linjen, som av utredningen föreslås få beteckningen *språklinjen*, »kommer alltså att förgrena sig i två linjer, av vilka den ena framför allt kännetecknas av ett högt timtal för de moderna språken och den andra av bland annat en starkare ställning för matematiken, medan det för båda karakteristiska blir den starka betoningen av det moderna samhällets förhållanden. Den förra blir den egentliga språklinjen (Ss) och den senare den språklig-matematiska linjen (Sm), vilken sistnämnda bereder

möjlighet till val av en större biologikurs mot minskning av undervisningen i franska.» (s. 243)

2. Linjedelningens psykologiska förutsättningar.

När en ung människa går ut i livet efter de många skolåren, har hon bakom sig den utvecklingsfas, som domineras av en målmedveten uppfostran. Anlagen har mognat, intressena har vidgats och kanske fördjupats, hon har måhända tillägnat sig världsåskådningselement, som ger riktning åt hennes vilja och förebådar hennes samhällsinsats. Somliga menar, att detta är uppfostrans verk. »Människan kan bli människa endast genom uppfostran», säger Kant. »Hon är intet annat än vad uppfostran gör henne till.»

I det praktiska skolarbetet är optimismen en sund princip. Läraren måste tro på sitt verk. Han måste åtminstone kunna känna, att han sätter de rätta redskapen i de ungas händer och leder de mognande krafterna mot ett förnuftigt mål.

I sin mest renodlade form leder denna uppfattning till krav på ökad autonomi för skolan. Dennas främsta uppgift bör vara att frigöra de slumrande krafterna och hjälpa varje ung människa att utvecklas efter sina förutsättningar. Skolan bör avvisa avnämarnas anspråk på kurser och kunskapsfordringar. Varje lärjunge bör erhålla den utbildning, varigenom hans begåvning och egenskaper i övrigt bäst kommer till sin rätt. Därigenom sörjer skolan bäst för att dess lärjungar finner sin rätta plats i samhället.

Det står icke i strid med detta program, om man tillika starkt betonar de drag i uppfostran, som bör vara gemensamma för alla. Varje ung människa bör lära sig solidaritet med samhället och förordnad för dess bärande idéer. »All

undervisning skall åsyfta att hos lärjungarna väcka och underhålla kärlek till sanningen, friheten och fosterlandet, dess natur, kultur och språk samt att göra lärjungarna till goda och dugliga medborgare», heter det i nuvarande läroverksstadga. Skolan skall lära den uppväxande ungdomen »vad det innebär att vara svensk, medborgare i ett fritt land, medarbetare i ett folkstyrt samhälle, medansvarig för sitt folks framtid», lyder en av kärnpunkterna i 1940 års skolutrednings program. Sådana krav på uppfostran behöver icke statens auktoritet för att göra sig gällande. Bortsett från den nationalistiska tillspetsning, som kraven fått i de citerade orden, ligger dessa krav i uppfostrans natur, den uppfostran som vill göra människan till en fullvärdig människa.

Det är dock lätt att med exempel visa, att varken gymnasiet eller skolan i övrigt helt kan frigöra sig från samhällsnyttans krav på undervisningens innehåll. Det finns sålunda i den nuvarande skolorganisationen en inbyggd realskollinje — den tekniska — som med sitt inslag av praktiskt arbete, sina laborationer och verkstadsövningar psykologiskt sett är särskilt lämplig för manlig ungdom i pubertetsåren. Erfarenheten har också visat, att den ofta givit håglösa lärjungar ett nytt grepp om skolarbetet och hjälpt dem över den kris i inställningen till skolan, som ofta inställer sig under övergångsåren. Det vore dock alldeles otänkbart att giva den en dominerande ställning vid läroverken, helt enkelt därför att samhället icke har behov av just denna utbildning i mycket starkt ökad omfattning. De vanliga linjerna med sin språkutbildning och sin allmänbildande tendens svarar bättre mot samhällets faktiska behov. Den tekniska linjen har därför fått ringa anslutning. Men icke ens om individerna själva begär en viss ut-

bildning, är det klart, att den bör tillhandahållas i obegränsad utsträckning. »Mot individens krav på utbildning för önskat yrke måste ställas samhällets krav på en planmässig fördelning av arbetskraften på de samhällsnyttiga yrkena», framhåller 1940 års skolutredning. »Viktigare än individens rätt till önskad utbildning är att samhället får sitt behov av arbetskraft på skilda områden fyllt på ändamålsenligaste sätt.» (SOU 1944:20 sid. 136.)

Skolutredningen befarade, att de individuella önskemålen kunde leda till en farlig överrekrytering av de teoretiska utbildningsvägarna och därmed en snedbelastning av samhället. I nuvarande skede är dessa risker knappast överhängande. Först om gymnasiet specialiseras så starkt, att lärjungarna alltför tidigt måste binda sig för en alltför smal sektor av samhällslivet, kan riskerna återuppträffa i ny form. Vid gymnasiets konstruktion bör — så långt ske kan — tillses, att varje linje kan tjäna som inkörsport till ett stort antal banor och att valet mellan linjerna icke sker tidigare än nödvändigt eller binder hårdare än strängt nödvändigt.

Om dessa villkor iakttages, bör vid den närmare utformningen av linjeklyvningen ganska långt gående hänsyn kunna tagas till utvecklingspsykologiska förhållanden.

Skolan har länge varit medveten därom. Tankens skolning och själsförmögenheternas utveckling räknades av en äldre generation till skolundervisningens främsta uppgifter. Skolans läroämnen var verktygen, man letade bland dem för att finna de bästa hjälpmedlen att forma det ungdomliga intellektet. Latinet och matematiken sattes högt för sin tankeskolande kraft, franskan prisades som en tankens tuktomästarinna.

Anlag kan dock aldrig skapas av omvärlden; det är ovisst nog, i vad mån deras utveckling kan dirigeras genom åtgärder från skolans sida. Om man med intelligens menar »det som mätes med intelligens-test», kan man visserligen, exempelvis hos tvillingsyskon, som uppväxt i olika omgivningar, påvisa en viss miljöverkan. Men när lärjungarna kommit så högt upp som till gymnasiet är i varje fall anlagen i stort sett utmodellerade. Ett urval har kommit till stånd, varigenom lärjungar med god allmänintelligens gynnats. Den psykiska utvecklingsprocessen fortgår visserligen, men huvudsakligen efter sina egna inre lagar. Elmgren erinrar om Thorndikes undersökningar rörande olika läroämnens medövande verkan: intelligensutvecklingen under ett år påverkades mycket obetydligt av vilka ämnen lärjungarna under året studerade. »Den allmänna slutsatsen är tämligen klar. Skolämnen äga icke i någon större utsträckning den formalbildande kraft, som vanligen tillerkännes dem i allmänna metodiska anvisningar till undervisningsplaner. Deras verkan är begränsad till det speciella område, som själva ämnet täcker, och till delar av andra ämnen med liknande innehåll eller metoder.» Den formalbildande verkan, som tillskrivits latin och matematik, vill Elmgren återföra på dessa ämnens selektiva verkan på studiebegåvningarna.

Resultat som de nämnda uppdrar vissa gränser för uppfostrans möjligheter. Skolan måste göra sig medveten om att dessa gränser finns. Men anlagen är dock icke allt. En lärare, som vant sig att pröva halten av sin egen undervisning genom att följa skiftningarna i klassens mimik, upplever intensivt, att en ung människa dock är något vida mer än en begåvningsprofil. Hon har sina personliga intressen, inom eller utom skolans ämnen, hon har sina sentiment, som

eggat eller hämmat, hon har alla dessa själsliga regulatorer, som gör det ena temat lockande för henne och det andra frånstötande, allt detta som gör det mänskliga psyket till en så utomordentligt komplicerad byggnad. Personlighetsgrunden är lagd långt innan gymnasiet tar vid; intressena är redan delvis utdifferenterade; gymnasiet måste inom rimliga gränser kunna ge utrymme för dessa personliga intressen, som stundom betyder mer än anlagen. Det är sant, att det också finns lärjungar utan mera framträdande andliga intressen, som går fram genom skolan efter det minsta motståndets lag och som när de ställs inför ett val måste umbära den ledning, de personliga intressena ger. Gymnasiet kan icke stängas för dem, det må ge dem vad de kan ta emot. Men sådana lärjungar kan icke få bli bestämmande för gymnasiets konstruktion. Gymnasiet förutsätter en viss kvalitet; det måste organiseras för den ungdom, hos vilken studieintressen finns eller kan väckas.

Vilken värdeskapande kraft, som ligger i de personliga intressena, kunde lätt belysas med exempel från andra områden än skolans. Det finnes autodidakter, ofta i oansenlig samhällsställning, som på sitt område gjort vetenskapliga insatser, vilka belönats med de högsta akademiska erkännanden. I ett land som vårt, där så många av de bästa krafterna »från ett ringa upphov» gått fram till ledande ställningar, är det särskilt vanligt, att intresset för någon sida av samhällslivet blivit utgångspunkten för ett studiearbete i fria former, vilket hämtat sitt material från allt vidare fält och så småningom lett fram till ett aktningvärt vetande, kombinerat med samhällsinsatser av verklig betydenhet.

Det är i grunden icke mycket annorlunda i skolan. Det gäller där i första hand att skapa de emotionella förutsätt-

ningarna för inträngandet i lärostoffet, att rasera de mentala barriärerna mellan den unge och det stycke kulturliv, som tillbjödes honom. Fantasien måste lösas och lockas att söka sina föremål även bland det som skolan bjuder. Där detta lyckas, likgiltigt i vilket ämne, har förutsättningarna skapats för utbildningen av ett personligt intresse, som ofta växer vidare av sig självt och i sinom tid till och med kan bli centrum i ett livsverk. Där det misslyckas, är kunskapen en död vara, som måste skrivas ned i värde för varje år som går. För det som gymnasieundervisningen främst brukar eftersträva, de goda arbetsvanorna, den fasta kunskapsställningen, sinnet för sammanhangen och ambitionen att tänka logiskt betyder törhända de stabila personliga intressena lika mycket som den direkta instruktionen.

De stora intresseområdena inom skolans arbetsfär bör få sina uttryck i dess linjedelning. De sammanfaller av naturliga skäl med centrala områden inom det nutida kulturlivet. De naturvetenskapliga ämnena med sitt stödämne, matematiken, bildar i den nuvarande skolorganisationen ett sådant naturligt intressecentrum, kärnan i den nuvarande reallinjen. De bör även i den blivande organisationen behålla denna ställning. Språken är ett lika naturligt intressecentrum, och de bör i det nya gymnasiet behålla sin ställning som latinlinjens karaktärsämnen. Därjämte utpekas emellertid genom utvecklingens gång en tredje intressekärna, redan välkänd som sådan för alla dem som på nära håll iakttagit skolorgdomens intresseinriktning. Allt tyder på att studiet av samhället, i dess historiska tillblivelse och i dess nuvarande gestalt, i framtiden för allt fler lärjungar kommer att framstå som skolarbetets medelpunkt. På alla linjer bör samhällstudiet ha en fast och oomtvistlig ställ-

ning, men det är blott naturligt att därutöver på en linje — den nya tredje linjen — utrymme bjudes för ett vidgat studium, inom vilket personliga studieintressen bör kunna finna sitt naturliga utlopp lika väl som i de naturvetenskapliga ämnena eller i språken. På varje linje bör linjens karaktärsämnen gå fram med timantal, som är stora nog att möjliggöra ett sunt arbetssätt och en begynnande fördjupning.

Jämväl 1940 års skolutredning föreslår en gymnasieorganisation med tre linjer, och även enligt dess förslag skulle den tredje linjen lämna utrymme för en rikare orientering i nutidssamhället. Främst har dock skolutredningen sökt utforma den tredje linjen som en nyspråklig linje med tyngdpunkten på en grundlig modern-språklig utbildning. Enligt skolkommissionens mening bör latinlinjen i den framtida skolorganisationen vara den verkliga språklinjen, de blivande språkmännens och språklärarnas linje, medan den tredje linjen bör peka fram mot aktiva samhällsuppgifter, som kräver en större inlevelse i samhällets utveckling, insikter om dess hjälpkällor och kraftspel och en mera ingående kännedom om det sociala arbetets riktlinjer och mål. Kring det historiskt grundade samhällsstudiet bör linjens övriga ämnen grupperas, så valda, att linjens allmänbildande karaktär kan komma till sin fulla rätt. För denna linje skulle beteckningen *sociallinje* vara adekvat, om man endast toge hänsyn till studiernas innehåll. Beteckningen kan dock ge felaktiga associationer i den riktningen, att linjen endast skulle förbereda för samhällsstudier. Kommissionen föreslår därför beteckningen *den allmänna linjen*, motiverad därav, att linjen i viss mån utgör en syntes av de båda övriga linjerna men utan dessas speciella betoning.

En gymnasieorganisation, som uppbygges med hänsyn till *intressedifferentieringens* krav, leder sålunda till tre gymnasiala bildningstyper, representerande var sin stam i vår kultur. Ingen av de tre linjerna har fått sig tillmätt en alltför snäv uppgift, de fyller samtliga det grundläggande kravet, att valet av linje inte får innebära ett för tidigt yrkesval. Tillsammans med de fristående tekniska gymnasierna och handelsgymnasierna täcker dessa linjer, så vitt man för närvarande kan se, tämligen väl de aktuella behoven av gymnasial utbildning.

En närmare analys härav är emellertid nödvändig.

3. Linjedelningens sambälliga förutsättningar.

Skolkommissionen har utgått från elevernas intresseinriktning som en viktig grund för gymnasiets differentiering på linjer. Endast om elevernas intressen fullt ut tillvaratas såsom utgångspunkt för studierna, kan gymnasiet få den studiefostande karaktär, som av alla anses vara dess viktigaste funktion. Emellertid är det nödvändigt att tillse, att de på denna grundval skapade gymnasielinjerna samtidigt är sambälligt användbara. Visar det sig, att de intressecentra, som delar upp eleverna i olika huvudgrupper, motsvaras av en likartad fördelning av den intellektuella samhällsgruppens yrkesmässiga uppgifter, har man fått ett fast grepp om linjedelningens problem.

För skolkommissionens räkning har byråchefen E. Neymark utarbetat en förteckning över de yrken, för vilka gymnasieutbildning kommer i fråga (se bil. 2!). Förteckningen är närmast uppgjord med hänsyn till diskussionen om gymnasiets horisontella klyvning men kan också användas för en bedömning av de

tre ovan föreslagna gymnasielinjernas sambälliga användbarhet.

Ett studium av förteckningen ger vid handen, att *latinlinjen* måste frekventeras främst av dem, som behöver latin för fortsatta studier inom vissa fakulteter vid universiteten. Hit hör de blivande teologerna, vidare de som ämnar bedriva historiska specialstudier och den allt betydelsefullare grupp, som ämnar utbilda sig till språklärare (klassiska språk, nordiska språk och moderna språk). Vidare fordras ännu latin för blivande jurister; osäkert är, huruvida kravet på latinkunskaper kommer att upprätthållas för andra jurister än dem som ämnar ägna sig åt juridikens vetenskapliga studium; skulle kravet slopas, vore den allmänna linjen med sitt samhällsstudium att föredraga för majoriteten av de blivande juristerna.

Latinlinjen är vidare — särskilt om latinstudiet vidgas till att ge mer av klassisk allmänbildning — speciellt lämplig för dem, som ämnar ägna sig åt sådana fria yrken, som förutsätter goda språkkunskaper eller en åt det humanistiska hållet inriktad allmänbildning: översättare, skriftställare, vissa journalister (konst-, musik- och litteraturrecensenter), skådespelare, yrkesmän inom förlags- och bokhandelsverksamheten.

I och med att latinlinjen blir den egentliga språklinjen kan den räkna med att kunna hävda sig väl i konkurrensen med de övriga linjerna.

Också *reallinjen* har sitt givna klientel. Den förbereder för utbildning vid de tekniska högskolorna, farmaceutiska institutet, veterinärhögskolan, tandläkarinstitutet, skogshögskolan, lantbrukshögskolan och övriga högre undervisningsanstalter för jordbruket samt för studier vid de medicinska fakulteterna och de filosofiska fakulteternas matematisk-naturvetenskapliga sektioner. Linjen tor-

de också passa bäst för blivande officerare vid vissa vapenslag, sjöbefäl, vissa järnvägstjänstemän m. fl.

De yrkesutbildningsvägar och de yrken, som reallinjen förbereder för, är så många och så betydelsefulla, att man med skolutredningen vågar anta, att denna linje kommer att locka inemot hälften av alla gymnasiestuderande.

Största intresset erbjuder måhända den föreslagna *tredje linjens* användbarhet.

Då skolutredningen förordar, att denna linje utformas som en nyspråklig linje, har man uppenbarligen haft två huvudkategorier av lärjungar i tankarna: de som ämnar ägna sig åt merkantila yrken samt de flickor, som efter avlagd studentexamen inte fortsätter sina studier vid universitet eller högskolor. Grupperna sammanfaller delvis, emedan många flickor går till handels- och kontorsarbete. Utredningen konstaterar: »Så gott som allmänt har man också varit ense om att majoriteten av eleverna på den tänkta linjen särskilt eftertraktat goda och användbara kunskaper i moderna språk. Det har även för oss framstått som naturligt, att moderna språk skola få en stark ställning på denna linje. För blivande handelsstuderande eller kontorsfolk av olika kategorier är en sådan anordning uppenbarligen väl tillrättalagd. Men den tillgodoser också önskemål och behov inom vidare kretsar av studerande.»

Skolkommissionen vill i detta sammanhang rikta uppmärksamheten på tre betydelsefulla faktorer.

Vid diskussionen av den tredje linjens utformning får man inte glömma, att den svenska gymnasieorganisationen också rymmer två fristående linjer, det tekniska gymnasiet och handelsgymnasiet. Det sistnämnda ger förbildning för den merkantila yrkesutbildningen. Det är naturligt, att detta gymnasium får en ut-

präglad nyspråklig inriktning. För närvarande finns i landet 10 statsunderstödda handelsgymnasier: i Stockholm (två sådana gymnasier), Göteborg, Malmö, Hälsingborg, Örebro, Norrköping, Gävle, Sundsvall och Umeå. Härtill kommer det icke statsunderstödda handelsgymnasiet i Kalmar samt för övrigt ett antal högre handelsskolor och och handelsinstitut. Intresset för denna skolform är mycket stort. Skolutredningen har från yrkesöverstyrelsen inhämtat uppgiften, att handelsgymnasierna i sin första klass mottager endast hälften av de godkända inträdessökandena. Utredningen konstaterar, att behovet av vidgade möjligheter till merkantil utbildning är påtagligt. En särskild utredningskommitté arbetar för närvarande med detta problem. Det är antagligt, att handelsgymnasier skulle fylla en uppgift även i medelstora städer. De existerande handelsgymnasiernas kapacitet behöver utvidgas. Men i den mån en utbyggnad av handelsgymnasieorganisationen kommer till stånd, minskar behovet av förbildning för merkantil yrkesutbildning vid de allmänna gymnasierna, och ett av huvudargumenten för den tredje linjens utformning som nyspråklig linje förlovar en del av sin slagkraft.

Om alltså de lärjungar, som ämnar ägna sig åt merkantila yrken och därför har användning för nyspråklig utbildning, helst bör hänvisas till specialgymnasium, bör däremot en annan grupp studerande från specialskolor hänvisas till det allmänna gymnasiet, nämligen de blivande klasslärarna på enhetsskolans mellanstadium (i framtiden också lärarna på lågstadiet). För denna stora grupp passar de nuvarande gymnasielinjerna inte helt. Men ännu mindre skulle en nyspråklig linje passa den. Gruppen är talmässigt så stor, att det kan vara berättigt att ta hänsyn till dess intressen

vid gymnasieorganisationens omdaning. De blivande klasslärarna behöver utbildning i kristendomskunskap, modersmålet, historia, samhällskunskap, psykologi, geografi, biologi, matematik, fysik, kemi och engelska; de bör liksom andra gymnastiser få en god språklig utbildning, men en ensidig inriktning på moderna språk är de inte betjänta av.

Från universitets- och fackhögskolehåll har man enstämigt krävt, att gymnasiet bättre skall tillgodose språkutbildningen för de kategorier elever, som går vidare till högre teoretiska studier. Detta innebär, att man ställer kravet, att också latin- och reallinjen skall ge fullgod nyspråklig utbildning. Så långt det är möjligt bör detta krav tillgodoses. Det förefaller även ur denna synpunkt mindre angeläget att skapa en ny linje, speciellt avsedd för nyspråkliga studier. Om man bortser från de merkantila banorna, för vilka handelsgymnasiet erbjuder den bästa förbildningen, torde ingen betydande grupp av gymnasieelever ha större behov av nyspråklig utbildning än alla de andra. Ett undantag utgör givetvis de blivande språkmännen och språklärarna. Men dessa bör även enligt skolutredningen hänvisas till latinlinjen, emedan kunskaper i latin är oundgängliga för varje mera ingående språkstudium. Om den tredje linjen skulle utformas enligt skolutredningens förslag, skulle den egendomliga situationen inträffa, att den jämförelsevis stora kategori av studerande, som ämnar fortsätta sina studier av moderna språk vid universitet och högskolor, icke skulle kunna frekventera den gymnasielinje, vars mål skolutredningen uppger vara att »meddela en grundlig modern-språklig utbildning». Denna konsekvens måste betecknas som betänkelig.

Skolutredningen vitsordar emellertid det starka behovet också av en social

linje och menar, att beteckningen den språklig-sociala linjen skulle vara mest adekvat för den linje, som utredningen föreslår. Av ovan anförda skäl finner skolkommisionen det ändamålsenligt att låta linjen främst ha *social* karaktär.

Under sådana förhållanden skulle på den tredje linjen språken få ungefär samma ställning som på de båda övriga linjerna (om man undantar, att språkundervisningen på latinlinjen kan förstärkas, och att den på denna linje får stöd av latinstudiet). Detsamma gäller ämnena kristendomskunskap, modersmålet och historia. Linjens karaktärsämnen skulle bli samhällskunskap, geografi, psykologi samt biologi med hälsolära. Visst utrymme skulle dessutom ges åt fysik, kemi och matematik, i det sistnämnda ämnet tillräckligt för att berättiga till fortsatta studier i sådana universitetsämnen, som inbegriper studium av statistik.

Bland de många yrken, som av Neymark hänförts till dem, för vilka den allmänna linjen är lämplig, urskiljer man först den stora gruppen av tjänstemän i statlig, kommunal och enskild förvaltning (ämbetsverken, posten, arbetsförmedlingen; kommunernas drätsel-förvaltning, polisen; bank- och försäkringsväsendet, organisationernas förvaltning). Den andra stora gruppen utgöres av lärare, främst klasslärarna på enhets-skolans låg- och mellanstadium. En tredje stor grupp hänför sig till socialvården (kuratorer, barnavårdsmän, socialassistenter, yrkesvägledare, arbetsvårdstjänstemän, föreståndare för barnhem, ålderdomshem, ungdomsvårdsskolor, alkoholistanstalter m. m.). I den mån förbildningen för merkantila banor måste förläggas till det allmänna gymnasiet, får den allmänna linjen härigenom en fjärde grupp blivande yrkesmän, vilka, även

om linjen inte utformas som språklinje, har större nytta av den än av de mera specialbetonade real- och latinlinjerna.

Det faller genast i ögonen, att relativt få yrken, som kräver fortsatta studier vid universitet och fackhögskolor, finns med i förteckningen. Ett närmare studium av problemet, i vad mån den allmänna linjen kan förbereda för sådana studier, ger emellertid vid handen, att linjen öppnar vägen för fortsatta högre studier inom de områden, som linjen är avsedd för.

Inom den filosofiska fakulteten står studier i ämnena geografi, pedagogik, psykologi, statskunskap, sociologi, nationalekonomi och statistik öppna för studenter från den allmänna linjen. För den nuvarande pol. mag.-examen ligger linjen alltså utmärkt till; den är också väl avpassad för blivande fackpsykologer och specialister inom det psykologisk-pedagogiska gebitet. Detsamma gäller givetvis om blivande studerande vid socialinstituten, för vilka dock gymnasiestudium inte bör utgöra en nödvändig grund.

Linjen, sådan den av skolkommissionen utformats, upptar en kurs i kemi, som är endast obetydligt mindre än real-linjens, och en kurs i biologi med hälso-lära, som är identisk med reallinjens. Väljer en elev i den av kommissionen föreslagna avslutande specialklassen dessa båda ämnen, blir det möjligt för honom att vid universitetet studera botanik, zoologi och därmed besläktade ämnen. Ämnet geografi intar på den allmänna linjen en starkare ställning än på de båda andra linjerna. Linjen blir därigenom lämplig för blivande biologi-geografi-lärare. Bland den biologiskt intresserade ungdomen träffas ej sällan en begåvningsstyp, som med livligt intresse för det levande i naturen förenar ett relativt svagt utvecklat sinne för de exakta natur-

vetenskaperna. En person av denna begåvningsstyp kan eventuellt bli en inspirerande lärare i biologi i kombination med geografi. Den blivande geografi-biologi-läraren hör egentligen inte hemma på någon av de nuvarande gymnasie-linjerna. Först den allmänna linjen erbjuder en för honom ändamålsenlig studiegång.

Av samma orsaker torde linjen kunna betraktas som lämplig för blivande gymnastiklärare och sjukgymnaster.

Förut har nämnts, att den allmänna linjen är väl avpassad för dem, som ämnar bedriva juridiska studier. Det nuvarande kravet på latinkunskaper ställer emellertid hinder i vägen. Förslag har framförts om avlägsnandet av detta krav. Skulle kravet bortfalla, blir den allmänna linjen lämplig för blivande jurister. Det är nämligen av väsentlig vikt för de juridiska studierna, att de kan bygga på en allsidig och fördjupad kunskap om samhället.

Den allmänna linjen är vidare konstruerad med hänsyn till den mycket stora grupp av elever, som efter gymnasiestudierna direkt övergår till de av kommissionen föreslagna lärarhögskolorna för att där utbilda sig till klasslärare framför allt på enhetsskolans mellanstadium, i framtiden också på lågstadiet. Enligt kommissionens bestämda och i kapitel 9 närmare motiverade uppfattning bör de utexaminerade mellanskollärarna få möjlighet att vidareutbilda sig för undervisning dels i engelska på mellanstadiet, dels i en rad ämnen på enhetsskolans högstadium. Har dessa klasslärare genomgått gymnasiet på latin- eller reallinjen, vållar det inga svårigheter att fortsätta studierna vid universitetet. Har de däremot genomgått gymnasiet på den allmänna linjen, är möjligheterna begränsade. Då denna linje i övrigt är bäst avpassad för dem, som för klasslärar-

utbildning ämnar söka inträde vid lärarhögskolorna, måste vägar sökas för dessa studenter att utan alltför tidsödande kompletteringar kunna studera även andra skolämnen än geografi, biologi och samhällskunskap vid universiteten.

För språkstudier vid universiteten fordras för närvarande förkunskaper i latin. Kommissionen är fullt på det klara med att djupare språkstudier inte är möjliga utan dessa förkunskaper. Som en följd härav har kommissionen tänkt sig latinlinjen som den egentliga språklinjen. Emellertid bör det närmare undersökas, i vad mån förkunskaper i latin är uthärliga för språkstudier, som främst siktar mot praktiska språkfärdigheter, användbara t. ex. för språklärare i ämnena engelska och tyska inom den obligatoriska skolan. Det är önskvärt, att studerande, som genomgått gymnasiet på den allmänna linjen och därefter genomgår lärarhögskola, får möjlighet att bedriva

fortsatta språkstudier vid universitetet för att kvalificera sig för språkundervisning inom enhetsskolan. I avvaktan på 1945 års universitetsberednings ställningstagande till dessa och liknande problem vill kommissionen emellertid inte för närvarande framlägga förslag i denna riktning.

Redan genom att ge förbildning för utbildning till klasslärare, varigenom en överflyttning sker av studierna från seminarierna till gymnasiet, är den allmänna linjen garanterad ett stort lärjungeklientel. Men härtill kommer de blivande tjänstemännen inom statlig och kommunal förvaltning och enskild tjänst, de blivande befattningshavarna vid socialvården och — i den mån handelsgymnasium inte finns tillgängligt — blivande merkantila befattningshavare. Det faktiska underlaget för en sociallinje av här föreslagen typ existerar alltså.

IV. Gymnasiets horisontella klyvning.

1. Nuvarande utformning av gymnasiets högstadium.

Redan mycket tidigt hade man uppmärksamheten fäst på de olägenheter, som gymnasiestudiernas splittring på alltför många ämnen förde med sig. »Ämnesträngseln», »mångläseriet» ansågs hindra grundlighet, fördjupning och självständigt studiesätt. Redan i den gamla lärdoms skolan hade man därför rätt till bortval och tillval av ämnen. Linjindelningen tillkom på sin tid för att möjliggöra större koncentration och fördjupning, men även den visade sig vara otillräcklig. Differentiering inom linjerna måste därför tillgripas. I kapitel VIII av sitt gymnasiebetänkande ger 1940 års skolutredning en ingående redogörelse

för den diskussion, som förts kring differentieringsspörsmålet, och för de olika försök som gjorts att lösa problemet.

Då gymnasiet 1905 skildes från realskolan, delades det på en latinlinje, i sin tur i de två högsta ringarna kluven på en helklassisk och en halvklassisk linje, och en reallinje. Dessutom fanns i de två högsta ringarna möjlighet till bortval av ett eller två av timplanens läroämnen eller teckning, motsvarande sammanlagt högst sex veckotimmar i högsta ringen.

Det visade sig emellertid snart, att man på denna väg inte nått fram till den önskade individualiseringen av undervisningen, och från olika håll krävdes rikare differentieringsmöjligheter. Diskus-

sionen resulterade slutligen i den utformning, som gymnasiet fick genom 1928 års läroverksstadga. Differentieringen skulle omfatta gymnasiets båda högsta klasser. På varje linje skulle finnas fem kärnämnen, som alla elever skulle läsa. Till dessa ämnen skulle eleverna sedan lägga tre valfria ämnen, s. k. tillvalsämnen, vartill ytterligare kunde läggas ett tilläggsämne. Skolutredningen kommenterar:

Beträffande kärnämnen, som ju måste läsas av alla, medförde reformen en förbättring endast i så måtto, att timtalet tack vare den starka begränsningen av antalet samtidigt lästa ämnen kunde hållas relativt högt. I själva verket innebar systemet med kärnämnen, tillvals- och tilläggsämnen så tillvida ett starkt gynnande av de valfria ämnena, som eleverna i dessa voro färre, i åtskilliga fall mycket få, och i stor utsträckning utgjordes av sådana som hade speciellt intresse för ifrågavarande kunskapsområde, medan i kärnämnen läraren alltid hade att arbeta med hel klass. Å andra sidan köptes den större grundligheten i det enskilda tillvals- eller tilläggsämnet för ett mindre antal elever på bekostnad av en mera allsidig bildning för de övriga, som ju helt fingo avstå från ämnet i fråga. (s. 216 f.)

Den mycket stora frihet till ämnesval, som stadgan medgav, framkallade genast en stark kritik, som framtingade en omläggning. En ny stadga utfärdades 1933. Tillvalsämnen fick inte längre väljas fritt utan endast i vissa bestämda kombinationer, sammanställda med hänsyn till lärjungarnas blivande yrkesval.

Gymnasiets högstadium är för närvarande organiserat på följande sätt (skolutredningens betänkande, s. 39 ff). Fasta ämnen är på latinlinjen kristendoms-kunskap, modersmålet, historia med samhällslära, latin och franska, på reallinjen de tre försträmnda ämnena samt engelska och matematik allmän kurs. Kombinationerna av tillvalsämnen är följande:

på *latinlinjen*:

1. tyska, engelska och geografi
2. tyska, engelska och filosofi
3. engelska, geografi och biologi med hälsolära
4. grekiska och tyska
5. grekiska och engelska
6. grekiska och filosofi
7. tyska, engelska och matematik
8. engelska, matematik och fysik
9. matematik, fysik och kemi
10. tyska, engelska och biologi med hälsolära
11. engelska, biologi med hälsolära och kemi

på *reallinjen*:

1. tyska, franska och geografi
2. tyska, franska och filosofi
3. franska, geografi och biologi med hälsolära
4. tyska, franska och fysik
5. franska, fysik och kemi
6. biologi med hälsolära, fysik och kemi
7. matematik (specialkurs), fysik och kemi

Undervisning i tillvalsämne skall anordnas, om minst fem elever anmält sig önska delta; dock fordras för matematik specialkurs, fysik och kemi på reallinjen endast fyra anmälda lärjungar och för grekiska på latinlinjen endast tre. Tilläggsämne kan medtagas, om eleven anses kunna gå i land med den ökade arbetsbördan.

Skolutredningen har undersökt, hur lärjungarnas val av ämneskombinationer utfallit under vissa valda år. För latinlinjen gäller, att språken är de mest eftersökta tillvalsämnena. Engelska läses av 90 procent av eleverna, tyska av 75 procent, över 70 procent läser båda och alltså tillsammans med det fasta ämnet franska tre moderna språk. Endast ett mindretal på 6 procent nöjer sig med ett främmande språk, det fasta. De flesta av dessa torde höra till dem, som valt grekiska. »Detta», säger skolutredningen, »är måhända huvudanledningen till de klagomål, som av teologiska fakulteterna i Uppsala och Lund framställts mot de teologie studerandes bristande kunskaper i främmande språk.» Mellan 31 och 20

procent av eleverna läser vart och ett av ämnena geografi, filosofi, biologi med hälsolära och matematik. Minst lästa är ämnena grekiska, kemi och fysik, de båda förstnämnda med 9, det sistnämnda med 5 procent av eleverna. Reallinjen visar en helt annan bild. De två kombinationerna biologi med hälsolära—fysik—kemi och matematik specialkurs—fysik—kemi väljs av över 65 procent av eleverna. Därefter kommer gruppen tyska—franska—geografi med omkring 20 procent. Övriga kombinationer lockar endast ett ringa antal av eleverna. Ämnet filosofi intar en särställning, i det att det är i mycket ringa grad efterfrågat. Biologi håller på att vinna terräng på språkens bekostnad. I fråga om dessa sistnämnda visar det sig, att något över en fjärdedel av studenterna läser alla tre språken, en tredjedel läser minst två språk och omkring två tredjedelar nöjer sig med det fasta språket, engelska. I fråga om samtliga här angivna siffror gäller, att tilläggsämnen inte är medräknade. Vissa siffror är alltså i verkligheten något högre.

Genom 1928 års stadga infördes på gymnasiet differentierade stadium det s. k. enskilda arbetet. Syftet var att utveckla lärjungarnas förmåga att på egen hand planlägga och bedriva ett arbete under utnyttjande av till buds stående kunskapskällor.

Även 1933 års gymnasium har utsatts för häftig kritik. Utredningen sammanfattar den i korthet så, att man menar, att mångkunnigheten offrats utan att den önskade fördjupningen i studiet vunnits.

Från universitet och högskolor anmärkes, dels att den allmänna bildningsbasen är för smal och för ojämn, dels att studenterna alltför ofta sakna förmåga att arbeta självständigt. De unga själva liksom deras målsmän klaga över att de med den valda ämneskombinationen icke kunna förena det ena eller andra ämnet, som de för framtida utbildning

eller arbete behöva. Det höga timtalet i tillvalsämnena omöjliggör en ändamålsenlig sammanställning av ämnen för ett flertal levnadsbanor. Lärarna synas i regel finna det enskilda arbetet i nuvarande form förfelat. Allmänt betonas, att specialiseringen av studiet börjar för tidigt och drives för långt. Den starka differentieringen ställer, anses det, ungdomen redan två år före studentexamen inför yrkesvalet, vilket vållar många missgrepp, som sedan tvinga till fyllnadsprövningar med därav följande förlängning av studietiden. Den allmänna utrustning i fråga om kunskaper och färdigheter, som behöves ej blott vid direkt utträde i det praktiska livet utan även för högskolestudier, försummas till förmån för en specialisering, som hör fackstudiet till. (s. 217)

Härtill kan fogas den olägenhet, som ligger däri, att de ämnen, som lämnas vid början av näst sista ringen, ej bringas till någon systematisk avslutning.

Rätt enstämmigt riktas kritiken mot gymnasiet språkundervisning, och från universitetshåll (gymnasiebetänkandet s. 120 ff) krävs, att åtminstone två av språken obligatoriskt förs fram till studentexamen.

Hela denna kritik, framhåller utredningen, kan sägas vara riktad mot differentieringssystemet och innebär ett yrkande på återgång till ett system med fasta linjer.

2. Skolutredningens förslag till system med fasta linjer.

Med utgångspunkt från den framförda kritiken mot den nuvarande differentieringen föreslår skolutredningen en organisation med tre fasta linjer. Detta betyder, att antalet samtidigt lästa ämnen på gymnasiet högstadium ökas och att som en följd därav timantalet i varje särskilt ämne sänks. Därmed, säger utredningen, »tillgodoses åtminstone i någon mån högskolekravet på en bredare bildningsbas och de ungas önskan om möjlighet till en vidare ämneskrets». Ut-

redningen anser dock, att problemet därigenom inte är löst: »Den gamla och välkända svårigheten är att inom den vidare ämneskretsen bereda tillfälle till den individualisering och fördjupning av studiet, som är en ovillkorlig förutsättning för att ungdomen skall kunna lära sig arbeta självständigt.»

Skolutredningen är inne på den tankegången, att det är omöjligt att med rent organisatoriska åtgärder åstadkomma en förening av en bred bildningsbas och tillräcklig individualisering och fördjupning. Nya utvägar måste därför enligt utredningen sökas.

Den väg, som skolutredningen därvid slår in på, är enligt skolkommissionens mening den enda riktiga och framtidsdugliga. Utredningen tar sin utgångspunkt i det enskilda arbetet, som infördes genom 1928 års stadga. Det var avsett att utveckla de ungas förmåga att på egen hand planlägga och bedriva ett arbete. Förhoppningarna har emellertid endast delvis uppfyllts. Många drar därav den slutsatsen, att det enskilda arbetet bör avskaffas. Andra anser, att misslyckandet beror på att anordningen missbrukats: i stället för att vara ett uttryck för ett positivt studieintresse har det enskilda arbetet ofta fullgjorts i det ämne, där lärjungen varit sämst och där han alltså måst förkovra sig, ofta för att undgå ett underbetyg. Om en ändring härvidlag komme till stånd, skulle det enskilda arbetet kunna göra avsedd nytta. Skolutredningen själv anser emellertid, att orsaken till det partiella misslyckandet måste sökas djupare. Undervisningsplanen inrymmer för litet av enskilt arbete. »Vad som vållat misslyckandet med det enskilda arbetet torde främst vara, att detta som en isolerad anordning kastats in i ett gymnasium, som i övrigt icke anpassats för den nya arbetsformen. Ingen särskild tid har anslagits för det

enskilda arbetet, inga anordningar vidtagits för att möjliggöra gruppsamverkan mellan lärjungarna, inga anstalter träffats för att bereda läraren tillfälle att planlägga och övervaka de ungas första trevande försök till självständigt studium.» Det enskilda arbetet har därigenom isolerats och inte på något sätt kommit skolarbetet i övrigt till godo eller avsatt några spår i fråga om arbetsteknik eller studiemetod. Utredningen menar, att enskilt arbete bör bli ett normalt inslag i gymnasietts arbete och tillämpas i flera, helst alla ämnen. Studiearbete av mera laborativ art, gärna av studiecirkelns typ, rekommenderas vid sidan av de vanliga lektionstimmarna. Grupparbete med ett begränsat antal elever under lärarens ledning är en utväg att utveckla gymnasietts arbetsformer. »Det innebär kort sagt, att klassen, om möjligt i varje särskilt ämne, under viss tid av undervisningen skall kunna delas i två eller tre undervisningsavdelningar på liknande sätt som nu sker vid lärjungelaborationerna i ämnena matematik, biologi med hälsolära, fysik och kemi.» Utredningen har undersökt, om ett analogt studiesätt kan ge goda resultat även i de ämnen, som förefaller mest motspänstiga, nämligen filosofi och språk, och funnit att så är fallet. Vid behandlingen av gymnasietts arbetssätt kommer skolkommissionen tillbaka till dessa frågor.

Det vanskliga arbetet med konstruktionen av de tre linjerna i alla enskildheter är inte dess mindre nödvändigt. Utredningen föreslår, att vissa ämnen skall vara gemensamma för samtliga linjer. »En viss utvidgad allmänorientering i centrala humanistiska ämnen är behövligen inom alla de utbildnings- och yrkesområden, för vilka gymnasiestudierna avse att förbereda, och själva gemenskapen i kunskapsskatt är här ett värde.» Utredningen föreslår att i första rummet

svenska språket och litteraturen och vidare kristendomskunskap, filosofi och historia med samhällslära får samma ställning på alla linjerna (med visst undantag för historia, där språklinjen fått en extratimme i högsta ringen för samhällslärens skull och den treåriga reallinjen fått minskat timantal). Även i sådana ämnen som engelska, geografi och biologi med hälsolära har utredningen eftersträvat likställighet mellan linjerna, ehuru språklinjen fått mer av engelska och geografi än de övriga och viss specialisering beretts vissa lärjungar i biologi.

På *latinlinjen* ägnas huvudintresset åt studiet av den klassiska kulturen samt vidare åt studiet av de moderna språken och övriga humanistiska ämnen. Fem ämnen förekommer obligatoriskt i samtliga klasser, nämligen latin med sammanlagt 23 timmar, modersmålet med 15 timmar, engelska och historia med vardera 12 samt kristendomskunskap med 7¹. Filosofi förekommer i sista ringen med 3 timmar, geografi med sammanlagt 4 timmar i ringarna II och III. Fysik förekommer i ring II med 2 timmar, men en allmän orienteringskurs inläggs i ring III (1 t.). Kemi läses i ring I (realexamens kurs) i 1,5 t. men i högsta ringen är en orienteringskurs inlagd (1 t.). Beträffande övriga ämnen förekommer differentiering. Grekiska läses i de två högsta ringarna med 6 timmar i varje ring; de grekiskstuderande måste avstå från tyska i ring III men återfår tyskan i ring IV; de måste vidare avstå från franska i högsta ringen. Tyska läses av övriga elever alla fyra ringarna med sammanlagt 14 timmar, men de sju timmarna i ringarna III och IV kan utbytas mot ett lika stort antal timmar i matema-

¹ Här liksom i fortsättningen gäller siffrorna det fyraåriga gymnasiet enligt utredningens typplan A.

tik. Franska läses i alla fyra ringarna sammanlagt 17 timmar (av grekiskstuderande 13), men av de 5 timmarna i högsta ringen kan 4 utbytas mot en särskild biologikurs. Samtliga lärjungar läser biologi i de två första ringarna med sammanlagt 4,5 timmar (däri ingår i ring II en allmän orienteringskurs om högst 1 veckotimme).

Det är en öppen fråga, om en på detta sätt söndertrasad organisation över huvud förtjänar benämningen fast linje. En reservation föreligger också från ledamoten Kolmodin, som framhåller, att den inlagda matematikkursen är för kort för att ha verkligt värde och att den inlagda biologikursen är helt omotiverad.

Till de uppenbara olägenheterna hör den brutna studiegången för de grekiskstuderande i tyska (ämnet förekommer inte i ring III) och den brutna studiegången i matematik (ämnet förekommer inte i ring II). Till svagheterna hör också, att för vissa studerande tyska och franska inte kan föras fram till studentexamen.

Reallinjen, där huvudvikten lagts vid matematik och naturvetenskapliga ämnen, har en enklare struktur. De ämnen, som förekommer i samtliga ringar, är: kristendomskunskap med sammanlagt 7 timmar, modersmålet med 15, engelska med 12, franska med 10, historia med 12, fysik med 13 och kemi med 10,5 veckotimmar. Tyska förekommer endast i de två första ringarna med 7 timmar, geografi i de två mellanringarna med 4 timmar, filosofi i högsta ringen med 3 timmar. Matematik och biologi intar en särskild ställning; reallinjen är efter andra ringen delad på en matematisk och en biologisk gren; matematikerna läser sitt huvudämne i 23 timmar och får nöja sig med en biologikurs på 4,5 timmar (därav en allmän orienteringskurs om 1 t. i ring III); biologerna får nöja sig med

20 timmar matematik och läser i stället biologi 8,5 timmar.

Linjens svagheter, öppet erkända av skolutredningen, ligger i den starka ämnesträngseln (antalet ämnen är i de olika ringarna 10, 11, 10, 10, för matematikerna) och i den svaga ställning språken fått. Engelskan är jämförelsevis väl tillgodosedd, men tyskan måste avslutas två år före studentexamen och franskan, som i högsta ringen endast fått en veckotimme, måste där koncentreras till höstterminen. Till linjens egenskaper hör vidare, att matematikernas biologikurs i ringarna II och III endast omfattar 1 veckotimme i vardera ringen samt att musiken inte kunnat beredas någon plats alls i de två högsta ringarna. (Till övningsämnena återkommer skolkommisionen längre fram i detta kapitel.)

För utredningens förslag till konstruktion av *språklinjen* har skolkommisionen redan redogjort. Linjen förgrenar sig efter andra ringen i en språklig och en matematisk gren, den senare i högsta ringen på nytt uppdelad i en franskläsende och en biologiläsande förgrening. Kristendomskunskap har 7 timmar, modersmålet 15 och filosofi 3 timmar liksom på övriga linjer. Historia har fått 13 timmar (mot 12 på de övriga linjerna), geografi har fått en stark ställning med 8 timmar (mot 4 på de andra linjerna). De moderna språkens ställning är givetvis stark: på den egentliga språklinjen har engelska 15 timmar, tyska 17 och franska 21, på den språklig-matematiska linjen är timantalet resp. 13, 14 och 18 (för de biologiläsande är timantalet i franska 14). Den egentliga språklinjen har en matematikkurs på 8 timmar (ämnet förekommer blott i de två första ringarna), medan den språklig-matematiska linjen har 16 timmar matematik. Biologi läses gemensamt av

samtliga lärjungar i de två första ringarna med 4,5 timmar (en allmän orienteringskurs är inlagd i ring II), ämnet förekommer inte i ring III men läses med 4 timmar av en grupp lärjungar i högsta ringen. Fysik har 5 timmar, fördelade på de båda mellanringarna, kemi läses i de båda första ringarna med sammanlagt 3,5 timmar men återkommer med en allmän orienteringskurs i högsta ringen (1 t.).

På högstadiet bör något av de tre traditionella moderna språken kunna utbytas mot framför allt ryska eller spanska.

Linjen är bättre samlad än de båda övriga. Man frapperas av att historia med samhällskunskap på en linje, som är avsedd att vara språklig-social, inte tillerkänts mer än en veckotimme utöver de övriga linjerna; då de moderna språken erhållit inte mindre än 53 timmar av de tillgängliga 121, torde den saken dock lätt kunna rättas till.

Den gymnasieorganisation med tre fasta linjer, som skolutredningen på detta sätt konstruerat, har enligt skolkommisionens mening uppenbara brister. Mest iögonenfallande är, att det »fasta» linjesystemet i själva verket upplösts. Så vitt skolkommisionen kunnat finna, är förgreningarnas antal inte mindre än tio. Trots detta är ämnesträngseln, speciellt på högstadiet, alltför stor. Den medför bristande koncentration; i alltför hög utsträckning har utredningen måst tillgripa årskurser om en veckotimme, och utvägen att låta ett ämne upphöra och efter ett år återkomma har för ofta måst användas. Att de moderna språken fått en för svag ställning på reallinjen och för vissa lärjungar också på latinlinjen är uppenbart. Till systemets svagheter hör slutligen den styvmoderliga behandlingen av de konstnärliga ämnena, teckning och musik.

Det är på detta område mycket lätt att kritisera; frågan är, om uppgiften, sådan skolutredningen fattat den, överhuvud är lösbar.

3. Skolkommisionens förslag till system med fasta linjer.

Med utgångspunkt från samma förutsättningar skolutredningen arbetat med, har inom skolkommisionens gymnasie-delegation företagits en undersökning, huruvida det över huvud existerar en möjlighet att konstruera ett gymnasium av traditionell typ men utan de påtalade bristerna. Förutsättningarna har dock i viss mån måst bli andra än skolutredningens. Sålunda har första ringen (klass 9 g) måst göras gemensam för samtliga linjer, vilket inte gör uppgiften lättare. Dessutom har givetvis den tredje linjen i överensstämmelse med kommissionens uppfattning utformats som sociallinje.

Förslaget, som utarbetats av delegationsledamoten rektor Axel Nordhult, avser att visa, att man kan lösa differentieringsproblemet utan att frångå systemet med fasta linjer. Ingen som helst differentiering inom linjerna har tillgripits utom beträffande ämnet grekiska. Antalet ämnen nedbringas successivt från 11 i klass 9 till 7 i klass 12 på samtliga linjer.

Den föreslagna timplanen framgår av närstående tabell. Ämnet grekiska har inte upptagits. Det skall enligt förslaget läsas med 6 timmar i vardera av de två högsta ringarna på latinlinjen. De som deltar i denna undervisning befrias i klass 11 från exempelvis 2 t. engelska, 2 t. tyska och 2 t. fysik och i klass 12 från exempelvis 1 t. latin, 1 t. franska och 4 t. biologi. Ryska, finska eller spanska kan på latinlinjen läsas antingen i stället för latin eller grekiska i de två högsta ringarna eller (längre kurs) i

stället för franska. Givetvis kan ett utbyte mot franska också ske på övriga linjer.

Skolkommisionen, som uppfattar förslaget som preliminärt (detaljfördelningen av timmarna på de olika ämnena kan givetvis i det oändliga diskuteras) och i detta betänkande, som har karaktären av principbetänkande, inte kan föreslå vare sig timplaner eller studieplaner, anser Nordhults lösning i princip överlägsen skolutredningens. Systemet med fasta linjer har kunnat hållas, vilket underlättar elevernas linjeval och minskar behovet av kompletteringar. Universitet och högskolor kan anknäta sin undervisning till gymnasiets linjer i medvetandet om att studenterna från en och samma linje har en bestämd studiegång bakom sig utan luckor. Det successivt sjunkande antalet läroämnen medger en successiv övergång till friare studieformer och personlig fördjupning. Inga ämnen avbryts i förtid av vissa elevgrupper (såsom i stor utsträckning måste ske inom det nuvarande gymnasiet och även i viss mån i den av skolutredningen föreslagna organisationen); samtliga ämnen får en naturlig avslutning.

Skolkommisionen kan i detta sammanhang inte ingå på en detaljanalys av detta förslag till gymnasiets utformning. Vissa påpekanden måste emellertid göras. Ämnet kristendomskunskap avslutas på samtliga linjer i klass 11 men efterträdes omedelbart av filosofi i klass 12. Ämnet kemi avslutas likaledes på allmänna linjen och reallinjen i klass 11; på den sålunda avslutade kemikursen bygger emellertid biologikursen i klass 12, som i förslaget ytligt sett förefaller stå isolerad. Av språken har endast franska kunnat föras upp i högsta ringen; detta måste betraktas som en svaghet; emellertid tillåter ämneskoncentrationen i klass 12 att eleverna får möjlighet att i sina kärnämnen studera facklitteratur på eng-

Tabell 1.

Ä m n e	Latinlinjen					Allmänna linjen					Reallinjen				
	9	10	11	12	Summa	9	10	11	12	S:a	9	10	11	12	Summa
Kristendomskunskap	1	2	3	—	6 (7)	1	2	3	—	6	1	2	3	—	6 (7)
Filosofi (psykologi)	—	—	—	3	3 (0,4)	—	—	—	3	3	—	—	—	2	2 (0,4)
Modersmålet	4	3	4	3	14 (15)	4	3	4	3	14	4	3	3	2	12 (15)
Hist. o. samhällskunsk.	3	4	3	5	15 (13)	3	4	5	6	18	3	3	3	4	13 (13)
Geografi	2	—	—	2	4 (3,5,7,5)	2	—	—	5	7	2	2	—	—	4 (3,5,7,5)
Latin	—	6	7	9	22 (24)	—	6	—	—	6	—	—	—	—	—
Engelska	3	4	4	—	11 (6,10)	3	4	4	—	11	3	3	3	—	9 (13)
Tyska	3	3	4	—	10 (6,10)	3	3	3	—	9	3	3	3	—	9 (6,10)
Franska	4	4	3	4	15 (16)	4	4	3	4	15	4	4	3	2	13 (6,12)
Matematik	4	4	—	—	8 (3,10)	4	4	5	—	13	4	5	5	9	23 (20,24)
Fysik	2	—	2	—	4 (2,8)	2	—	—	5	7	2	2	3	6	13 (5,12,5)
Kemi	1.5	—	—	—	1.5(0,5)	1.5	—	3	—	4.5	1.5	3	4	—	8.5(4,9)
Biologi m. hälsolära	2.5	—	—	4	6.5(2,7)	2.5	—	—	4	6.5	2.5	—	—	5	7.5(2,7)
Antal läroämnen	11	8	8	7	13	11	8	8	7	13	11	10	9	7	12
Antal timmar	30	30	30	30	120	30	30	30	30	120	30	30	30	30	120

Siffrorna inom parentes anger nuvarande timantal på det fyraåriga gymnasiet (av dubbla siffror anger den första timantalet vid bortval, den senare vid tillval).

elska och tyska; anvisningar härom bör utfärdas.

Som av timplanen framgår, är latinlinjen och den allmänna linjen sammanfallande till och med klass 10. Den allmänna linjens elever får därigenom en nybörjarkurs i latin, som har allmänbildande värde, stöder språkstudiet och underlättar blivande komplettering i ämnet för de lärjungar, som efter avlagd examen önskar ägna sig åt mera djupgående historiska studier eller språkstudier (här ligger det nära till hands att tänka på de blivande klasslärarna, för vilka linjen är väl avpassad). Att de båda linjerna på detta sätt sammanfaller är en fördel så tillvida, att linjevalet kan uppskjutas ett år. Å andra sidan har

denna anordning en bestämd nackdel. Lärjungarna, som efter nionde klassen omgrupperats på klassavdelningar och uppdelats i realare och icke-realare, skulle efter tionde klassen på nytt behöva omgrupperas. Denna brist är dock inte konstitutiv för förslaget. Om latinlinjen och den allmänna linjen redan efter nionde klassen skildes åt, skulle den bortfalla. Latinkursen, som inte är nödvändig på den allmänna linjen, kunde då utgå, och de frigjorda timmarna kunde användas till förstärkning av andra ämnen, varigenom linjens bärkraft skulle öka. Denna omläggning kan emellertid inte göras utan en bearbetning av hela timplanen för den allmänna linjen. Då skolkommissionen med framläggandet av

här ifrågavarande förslag inte avsett att framlägga en definitiv timplan utan endast velat visa, på vilka vägar man kan nå fram till en tillfredsställande utformning av ett system med fasta linjer, får den önskvärda bearbetningen av förslaget vad beträffar den allmänna linjen anstå, tills kommissionen på ett senare stadium av utredningsarbetet når fram till detaljutformningen av den nya skolorganisationen.

Gymnasiet enligt detta förslag har emellertid en annan brist, som påtalats i ett särskilt yttrande av gymnasiedelegations ordförande, undervisningsrådet Ragnar Lundblad. Lundblad förklarar inledningsvis, att förslaget lider av en påtaglig svaghet, då det knappast löser differentieringsproblemet på ett tillfredsställande sätt. Han fortsätter:

Jag tänker främst på reallinjen, som i framtiden torde komma att rekryteras av två huvudgrupper av lärjungar — en grupp, som i den nuvarande organisationen väljer den utpräglat matematiska ämneskombinationen fysik, kemi och specialmatematik, och en grupp, som väljer den mera naturvetenskapliga kombinationen fysik, kemi och biologi med hälsolära. Att anordna de båda gemensamma ämnena fysik och kemi på ett för båda grupperna tillfredsställande sätt, är naturligtvis icke omöjligt. Däremot uppstår det svårigheter med flygelämnena, matematik och biologi. En organisation, där båda grupperna skola inhämta samma kurser i dessa ämnen, tillgodoser enligt min uppfattning varken de psykologiska eller de praktiska krav, som böra ställas på linjens organisation. Ena hälften av lärjungeklientelet har för sin blivande verksamhet gagn av en större kurs i biologi men icke av den stora matematikkurs, som för den andra hälften av klientelet är nödvändig. Och vad värre är: inhämtandet av en sådan matematikkurs kräver ofta av dessa lärjungar ett oproportionerligt stort arbete. De matematiskt inriktade lärjungarna ha åter intet behov av större kurser i biologi men så mycket mer av den matematiska skolning, som det nuvarande ämnet specialmatematik skänker.

Jag anser det vidare viktigt, att reallinjens lärjungar under den tidigare delen av gymna-

siet ha kontakt med de ämnen, som skilja de båda riktningarna inom linjen åt. Det kan icke vara lämpligt att på reallinjen helt utesluta ämnet biologi från timplanen under två på varandra följande år, såsom fallet är enligt det diskuterade förslaget med fasta linjer, där ämnet saknas på timplanen för 10:e och 11:e klasserna. Den differentiering i 12:e klassen, som enligt detta förslag skulle kunna förekomma utan att komma till synes på timplanen, skulle starta under ogynnsamma betingelser, om det ena ämnet legat nere i två år.

Ser man sig om efter möjligheter att avhjälpa denna brist, inställer sig först tanken på en differentiering av de båda högsta klasserna i en matematiskt och en biologiskt betonad gren. Både 1918 års skolkommission och 1940 års skolutredning ha sökt lösningen i denna riktning.

En uppdelning av realarna i två ungefär jämnstarka grupper vid ingången till det 11:e skolåret skulle emellertid sannolikt vid flertalet läroverk nödvändiggöra en omgruppering i nya klassavdelningar. Detta vore mycket litet önskvärt. Lärjungarna ha vid inträdet i klass 9 uppsorterats på klasserna 9a och 9g och vid inträdet i klass 10 på gymnasiets huvudlinjer. Skulle de nu åter omgrupperas i biologer och matematici, kan jag inte finna annat, än att undervisningen i dess helhet måste bli allvarligt lidande.

Jag har övervägt, huruvida man under sådana omständigheter borde inrätta en fjärde bildningslinje, en naturhistorisk linje, som liksom de andra linjerna skulle omfatta de tre åren ovanom enhetsskolan, men jag är inte säker på att studietressena så tidigt som vid övergången till klass 10 äro tillräckligt utdifferentierade för en sådan klyvning.

Under sådana förhållanden måste jag beteckna svårigheten att lösa differentieringsfrågan som konstitutiv för förslaget med fasta linjer. För reallinjens del erbjuder det i direktiven för delegationen skisserade förslaget med horisontell klyvning efter klass 11 enligt min mening större fördelar än det diskuterade förslaget med fasta linjer. Utformningen av latinlinjen och den allmänna linjen beröres icke av denna kritik.

Kommissionen delar de i detta yttrande framförda betänkligheterna. Då kommissionen ändå framlägger det här refererade förslaget till diskussion och som ett alternativ till kommissionens huvudför-

slag, sker det med utgångspunkt ifrån kommissionens övertygelse, att det, sedan det bearbetats och undergått de nödvändiga justeringarna, dock torde vara den bästa principlösning som hittills framkommit i fråga om gymnasiets organisation enligt principen fasta linjer. Att det inte är fullgott, berör enligt kommissionens mening på att det är omöjligt att finna en helt tillfredsställande lösning på problemet att skapa ett gymnasium med tre fasta linjer.

4. Gymnasiets anknäytning till högskolorna.

Genomsnittsåldern i studentexamen för läroverkens egna lärjungar, som för 50 år sedan föga översteg 19 år, har sedan dess oavbrutet stigit och uppgår nu till 20,0 år. Omedelbart efter studentexamen tager värnpliktstjänstgöringen vid för de manliga abiturienterna; många nödgas därjämte underkasta sig tidsödande kompletteringar. Det är för närvarande ganska vanligt, att en student först vid 22 års ålder kan *börja* de högskolestudier, som för flertalet abiturienter är villkoret för den tilltänkta levnadsbanan.

Denna utveckling måste väcka allvarliga betänkligheter, som också klart kommit till uttryck i de båda första publikationer, som utgavs av 1940 års skolutredning. I sin skrift om skolarbetets hygieniska förutsättningar (SOU 1943:7 sid. 26) dröjer Hjärne vid den situation, som uppstått för de yngre akademikerna genom den nyss berörda förskjutningen av inskrivningsåldern: »För de ekonomiskt beroende måste en forcering av studietiden ske, på bekostnad av kamratliv, kamratlig samvaro, allmänmänskliga intressen. Och som resultat: en rekordsnabb examen, en duktig specialist, som icke känner människor eller förhållanden utanför sitt begränsade ämne. Det lilla

fåtal studenter, som äro ekonomiskt beroende, kunna icke heller under någon längre tid känna sig tillfredsställda med en tillvaro, där deras krafter icke tas i anspråk på ett mera direkt och påtagligt sätt. Även för dem torde en examenslös tillvaro fram till 25-årsåldern och längre kännas som en mindervärdig tillvaro.» Han dröjer även vid iakttagelser rörande läroverksungdomen: »Man ser dagligdags exempel på hur det alltför långa lärjungskapet vingklipper tilltron till den egna förmågan och hur den under den långa studietiden under alltför lång tid uppehållna kontrollen från andra personer kan resultera i hållningslöshet och slarv och bristande känsla av eget ansvar eller ta sig uttryck i en alldeles ofruktbar negativism.» Enligt Hjärnes mening bör gymnasiets avslutning komma så tidigt, att de manliga lärjungarna före sin värnplikt hinner få 2 à 3 år av egna studier eller eget arbete. Gymnasiets avslutande bör således ske i 17—18-årsåldern. Hjärne förordar en radikal omläggning av studiesättet i gymnasiet för att detta mål skall nås.

Två av de pedagogikprofessorer, som på skolutredningens anmodan yttrat sig om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom, berör även frågan om gymnasiets övre gräns. Anderberg finner det riktigast att förkorta den allmänna högre skolan och flytta tillbaka studentexamen exempelvis två år. På denna förkortade skola skulle sedan påbyggnader kunna göras av teoretisk och praktisk natur. — Även enligt Katz är den planerliga tiden för studentexamen — 19-årsåldern — för hög: »Icke endast ekonomiska och befolkningspolitiska utan även psykologiska skäl tala för en prövning av frågan, huruvida man icke kunde förkorta skoltiden åtminstone ett år. Ju tidigare den unga människan kan befrias från skolpassiviteten, desto större psykologisk

vinst. Egentligen är det icke lyckligt, att eleven så sent får tillfälle att utveckla egna initiativ och under frihet och ansvar träda i kontakt med livets uppgifter. Man borde inte alltför länge binda vingarna på den skaparkraft, som vill inriktas på livets praktiska mål.» Tidsbesparingen kunde enligt Katz åstadkommas bland annat genom att skolgången för normalt utvecklade barn påbörjades ett år tidigare. (SOU 1943:19, sid. 17 o. 63).

Att de sålunda från skilda håll gjorda anmärkningarna mot vårt skolsystem — trots de ibland väl starka orden — är sakligt berättigade och tungt vägande, torde icke kunna bestridas. »Beträffande åldern vid avläggande av studentexamen torde icke finnas mer än en mening: den är för hög», erkänner 1940 års skolutredning (SOU 1944:20, sid. 129).

Skolutredningen refererar i sitt gymnasiebetänkande utförligt de förslag om sänkning av avgångsåldern från gymnasierna, som vid olika tillfällen framkommit. Här må endast erinras om en motion vid 1927 års riksdag, nr 405 i andra kammaren, av herr Otto Järte med instämmande av herrar Ivar Andersson och Georg Andrén. Motionärerna konstaterar inledningsvis, att ungdomen längtar efter att själv få pröva sina krafter och befrias från skolans förmynderskap, och utvecklar därefter närmare sina synpunkter på organisationsfrågan: »Därest man låte gymnasisterna sluta ett år tidigare utan examen rigorosum med endast ett vanligt avgångsbetyg på fickan, skulle de därifrån kunna fördela sig på sina livsvägar. Den del, som ämnade fortsätta studera, d. v. s. vid universitet, fackliga högskolor av olika slag och folkskoleseminarier, skulle icke upptagas som lärjungar vid dessa förrän efter avlagd inträdesexamen, då en verkligt individuell differentiering och prövning kunde äga

rum.» Motionen utmynnar i ett förslag om utredning i syfte att förkorta gymnasiestudierna med ett år och avskaffa studentexamen.

Skolutredningen behandlar detta förslag relativt knapphändigt. Utredningen framhåller, att det förkortade gymnasiet måste anknytas till en särskild avgångsetapp från realskolan, ett år före realexamen. Läroverket skulle därvid »ganska naturligt sönderfalla i en realskola och ett treårigt gymnasium, vilket med tillräckligt gallrat elevmaterial måhända skulle i de allmänt orienterande ämnena kunna sikta mot ett mål, som icke vore alltför underlägset det nuvarande». När utredningen icke kan tillstyrka ett sådant arrangemang, synes detta likväl bero på farhågor för allmänbildningen: »Vad gymnasiestadiet beträffar, kan undervisningsplanen för en allmänbildande med ett år avkortad gymnasiekurs följd av en ettårig specialkurs givetvis just i de företrädesvis allmänbildande ämnena icke ge samma resultat som en fyraårig kurs med en mera harmonisk fördelning av det totala kursinnehållet; den ettåriga specialkursen ovanför det allmänbildande stadiet innebär ju, att det sista och mög-naste året undandrages de ämnen, där själva mognaden har den största betydelsen, för att helt ägnas åt ett mer eller mindre starkt fackbetonat studium.» (SOU 1947:34, sid. 185)

Sin största betydelse skulle en avkortning av gymnasiet med ett år få för de abiturienter, som från gymnasiet går direkt ut i livet eller till kortare utbildningskurser. En förutsättning härför är, att gymnasiet under sin i så fall treåriga studiegång ger denna elevkategori den avslutade och avrundade allmänbildning, som det nuvarande längre gymnasiet ger; den specialutbildning, som med hänsyn till de fortsatta studierna vid universitet

och högskolor nu ges i gymnasiet, kan dessa elever i stort sett undvara.

Då det gäller den grupp av studenter, som från gymnasiet går vidare till universitet och högskolor, kan man bakom yrkandena på en förkortning av skoltiden noga besett urskilja två skilda motiv. En del av förslagsställarna lägger huvudvikten vid tidsvinsten för den enskilde. De föreställer sig, att det som går förlorat, när gymnasietiden reduceras, till mycket stor del är överflödigt gods. Eventuella fackstudier kan enligt dessa likaväl anknytas till den sänkta studentexamensnivån och från denna utgångspunkt bedrivs med samma snabbhet som förut eller i varje fall utan större tidsförlust.

Andra lägger huvudvikten vid det friare initiativ — i studier och andra samsättningar — som blir möjligt, när skolan avslutats. De hoppas på friare arbetsmetoder under det nya första högskoleåret men vill därmed inte ha ut sagt, att bildningsinnehållet skall radikalt skilja sig från det som bjudits i den gamla högsta ringen. Att avgöra, huru mycket av högsta ringens kursinnehåll som bör bibehållas vid överflyttningen, är en fristående bedömningsfråga, som får prövas i annat sammanhang. Man kan inte rimligen undanskjuta frågan om de bästa studiemetoderna för ungdom i abiturientåldern, blott emedan vissa kursmoment kunde gå förlorade i samband med en eventuell överflyttning av studierna till högskolorna.

Det kan vara anledning att tills vidare stanna för den senare frågeställningen, som för närvarande torde ha den största aktualiteten.

Det bör då först påminnas om, att skolkommissionen med sina i kapitel 4 framlagda förslag till omläggning av det inre arbetet i den obligatoriska skolan syftat därhän, att elevernas självständig-

het skall befrämjas, dels genom en så långt som möjligt individualiserad undervisning, vilken tar som utgångspunkt den enskilde elevens intressen och personlighet, dels genom så stor frihet i studierna som på varje stadium är tänkbar. Denna fostran till självständighet måste givetvis fortsättas på gymnasiet, vars arbetsformer därigenom får sin fria utgestaltung. I princip kan ingen annan skillnad mellan undervisningsmetoderna inom enhets skolan, på gymnasiet och vid universitetet göras än den som betingas av elevernas ålder och mognad. På alla stadier bör de syfta till självständighet och frihet.

Arbetsåret i skarven mellan gymnasiet och universitetet — det studieår varom här närmast är fråga — kan alltså inte skilja sig radikalt från de tidigare gymnasieåren i fråga om undervisningens syftning. Skillnaden mellan egentliga skolstudier och universitetsstudier ligger på ett annat område. I skolan måste man läsa ett stort antal ämnen samtidigt — vid universitetet bör man koncentrera sig på ett enda eller ett fåtal ämnen. En sådan koncentration möjliggör, att den studerande kan tränga djupare in i ämnet, att han — i den mån han valt studieområdet med utgångspunkt från sina personliga intressen — kan nedlägga mer av sin personlighet i arbetet, att han kan ernå större fördjupning. Friheten i arbetet får därigenom en annan innebörd än tidigare, självständigheten kommer bättre till sin rätt, och den studerande får ökad möjlighet att gå egna vägar i arbetet.

Övergångsårets karaktär är därmed angiven. Studiet kan inte få splittras på 8 à 10 ämnen som under de tidigare gymnasieåren, inte heller kan det som vid universitetet koncentreras till ett enda ämne eller till ett fåtal ämnen. Om övergångsåret upplägges så, att studierna omfattar 4 à 5 ämnen, bör det kunna tjänst-

göra som en förmedlande länk mellan gymnasium och universitet inte bara i den betydelsen, att ämnesuppsättningen successivt inskränkes, utan också med avseende på arbetsmetoderna och den självständiga uppläggnings av studierna.

Ett övergångsår av denna karaktär kan i och för sig lika väl läggas till läroverket som till högskolan. Förebilder från andra länder saknas icke. Särskilt i England men även i Skottland ges i *Sixth form* en utbildning, som direkt syftar till att förbereda inträde vid universitet och fackhögskolor. Den franska studentexamen, *le baccalauréat*, berättigar formellt men icke reellt till inträde vid universitet. De som önskar skriva in sig som studenter vid universitet och fackhögskolor, måste genomgå en specialkurs. I den franska skolkommisionens nyligen framlagda principbetänkande föreslås den hittillsvarande praxis bli upphöjd till regel. Efter studentexamen (*baccalauréat*) bör följa en obligatorisk förberedande akademisk undervisning (*enseignement propédeutique ou préuniversitaire*). I Förenta staternas skolväsen ligger åter övergångskurserna, det tvååriga *junior college*, vid den högre läroanstalten.

Om det gäller att med vårt undervisningsväsen införliva en institution av övergångsårets karaktär — ett collegeår — kan det till sist bli praktiska omständigheter, som avgör om förläggningen. Tillströmningen till övergångsåret bleve säkerligen icke obetydlig — majoriteten av de nuvarande studenterna går ju till högskolestudier av olika slag. Sannolikt skulle collegekurser kunna anordnas på minst lika många ställen som nu studentexamen. Det är under sådana förhållanden naturligtast att knyta dem till läroverket. De billigare studierna vid hemortens gymnasium är av sociala skäl att föredraga framför studier med samma innehåll, koncentrerade till högskolestä-

derna. Dessutom skulle förläggandet av collegeåret till universitet och fackhögskolor skapa svårösta organisatoriska problem: de nämnda läroanstalterna skulle behöva en helt ny lärarkår med speciell pedagogisk utbildning, de nya lokalbehoven skulle svårigen kunna tillgodoses, och de studentsociala problemen (framför allt bostadsfrågan) i universitetsstäderna skulle ytterligare kompliceras.

En och annan kan måhända tveka om möjligheten att i den traditionsbundna svenska läroverksorganisationen infoga något principiellt nytt av detta slag. Det var B. J:son Bergqvist, som en gång i en folkpsykologisk studie på tal om den tidens pedagogiska modernismer vågade påståendet, att det stora flertalet av våra skolors lärare finner de nya underliga tonerna besvärande och oroande och helt visst känner det som en lättnad, »när någon djärvare ande helt resolut ropar ut sin mening att såsom 'pjoskpedagoja' kasta de onödiga påhitten i hånets papperskorg».

Det har dock gått mer än 20 år, sedan de citerade orden nedskrevs. I all blygsamhet experimenteras det nog inte så litet ute vid läroverken. Det enskilda arbetet har i de rätta händerna visat, att även i läroverksmiljön fruktbarande fria studier är möjliga. Och säkerligen kan man bland läroverkslärarna i hög grad påräkna intresse för de mer universitetsbetonade arbetsformerna under ett collegeår.

I valet mellan en reform av det sista läroverksåret inom läroverkets ram och dess överflyttning till högskolorna förordar kommissionen sålunda det förra och kan göra det så mycket hellre som kommissionens förslag i andra delar är ägnat att nedbringa abiturienternas genomsnittsalder (möjligheten att genomgå småskolan på två år i stället för tre;

försvinnandet av den tioåriga vägen till realexamen).

Från den sålunda intagna ståndpunkten ter sig det sista gymnasieåret som ett högskoleår, vilket endast av praktiska skäl bibehålls vid läroverken. Det är då konsekvent att beteckna lärjungarna såsom studenter och det betyg, som berättigar till inträde i collegeklassen, som ett betyg över avlagd studentexamen. Måhända skulle ett sådant beteckningssätt även befästa uppfattningen, att det mögnare studiesättet ligger i sakens natur och blott motsvarar de krav, som man traditionellt ansett sig kunna ställa på studenter.

Sedan college-årets ställning på detta sätt fixerats, återstår att undersöka, huruvida en organisation av detta slag — alltså med en i förhållande till det övriga gymnasiet relativt fristående collegeklass — är att föredraga framför en gymnasieorganisation av mer traditionell art.

5. Skolkommisionens förslag till gymnasieorganisation med horisontell klyvning.

Tidigare i detta kapitel har skolkommisionen berört frågan, huruvida gymnasiet skall vara avsett enbart för elever, som sedan fortsätter sina studier vid universitet och fackhögskolor, eller om det också skall vara öppet för lärjungar, som visserligen har begåvningsförutsättningar för gymnasiestudier men antingen inte har så stora intellektuella förutsättningar, att de skulle ha utbyte av universitets- eller fackhögskolestudier, eller trots förekomsten av dessa förutsättningar inte har intresse för sådana studier eller behov därav. Frågan har av kommissionen besvarats så, att gymnasiet bör stå öppet även för den kategori av lärjungar, som efter skolstudierna går di-

rekt ut i yrkeslivet eller till kortare utbildningskurser. Avgörande för kommissionen var därvid den omständigheten, att de båda kategorierna först under gymnasiestudiernas gång kan skiljas från varandra. Gymnasiet måste alltså så konstrueras, att dess studiegång passar båda grupperna. Lättlöst är denna uppgift inte. Men det är uppenbart, att den blir betydligt mera lättlöst, om gymnasiet horisontellt klyvs så, att det studium, som ställer de största kraven på intelligens, studieintresse, självständighet och mognad, hänskjuts till ett avslutande college-år, avsett närmast för de lärjungar, som har förutsättningar att lyckligt gå i land med fortsatta universitets- och högskolestudier, medan övriga lärjungar efter klass 11 med studentbrev på fickan får möjlighet att med ett års tidsvinst gå ut till sitt yrkesliv eller sin speciella yrkesutbildning.

Fördelarna med en sådan boskillnad efter klass 11 är för båda kategorierna uppenbara. De kvarstannande lärjungarna, de som genomgår klass 12, kommer att utgöra ett urval, och man kan därför ställa högre minimikrav på klassen, arbetet kan läggas på ett högre plan och ge mer utbyte. De lärjungar åter, som efter klass 11 lämnar gymnasiet, gör ett års tidsvinst utan att därmed förlora den allmänbildningsgrundval, som gymnasiet skulle ge dem.

Sedan detta konstaterats, är det två huvudfrågor som förtjänar uppmärksamhet. Den ena är denna: kommer avgångsetappen efter klass 11 verkligen att fungera och kan man åstadkomma det önskvärda urvalet till klass 12? Den andra frågan har större räckvidd: kan man konstruera gymnasiets studieplan så, att de tre första ringarna ger den tillräckliga allmänbildningen och att college-året får den karaktär av mognads- och specialår, som avsetts?

Vad den förstnämnda frågan beträffar, torde inga slutsatser kunna dragas ur det faktum, att avgången från det nuvarande gymnasiet före studentexamen är relativt obetydlig. Av alla elever, som påbörjar gymnasiestudier, avgår ungefär en sjättedel utan att ha uppnått examen. Avgången från de två högsta ringarna är mycket liten (en tjugonedel av alla, som påbörjar gymnasiestudier, avgår från dessa klasser utan examen). Gymnasiet är emellertid inte konstruerat med hänsyn till sådan avgång, varför avgång måste betraktas som misslyckande och väl oftast beror på studiesvårigheter. Om godkänt avgångsbetyg från klass 11 medför studentexamen och en rad utbildningsbanor anknyts till denna avgångsetapp (d. v. s. förutsätter studentexamen också enligt den nya definitionen), kan avgång komma att te sig som i många avseenden lockande och för många redan från början skymta som studiemålet.

För kommissionens räkning har byråchefen Neymark utarbetat den förut nämnda förteckningen över lämpliga yrken för gymnasister, som önskar avsluta studierna med klass 11 (bil. 2). Bland de 42 personalgrupper, som upptas i förteckningen, befinner sig vissa lärargrupper, åtskilliga grupper med socialvårdande uppgifter, lägre förvaltningstjänstemän, särskilt sådana som har kameralt eller merkantilt arbete, stationsskrivare, sjukgymnaster, möbel- och inredningsarkitekter, posttjänstemän, sjöbefäl, lantbruksbefäl, kvalificerad hotellpersonal m. fl. I flertalet av dessa fall torde lärjungarna ha fördel av att välja den allmänna linjen, men vanligen behöver icke heller de båda andra linjerna vara utslutna.

Neymark nämner vidare ett antal mera heterogena grupper, inom vilka utrymme finnes även för personal, som ej genomgått fullständigt gymnasium: journalis-

ter, förlagstjänstemän, tjänstemän vid frökontroll- och växtförädlingsanstalter, officerare, möbel- och inredningsarkitekter, yrkesvägledare och arbetsförmedlingstjänstemän, vissa tjänstemän i statlig och kommunal förvaltning samt sekreterare, ombudsmän och redaktörer hos organisationer.

Slutligen framhåller han, att man bör undersöka huruvida inte studentexamen enligt den nya definitionen skulle vara lämplig kompetens för banor, där den nuvarande studentexamen för närvarande är föreskriven, bland annat farmaceuter (B-linjen), kammarskrivare vid tullverket, landsfiskaler och brandbefäl.

Kommissionen har för sin del inte kunnat ta ställning till den av Neymark verkställda grupperingen av yrkena. På många punkter torde en dylik klassificering, om den gjordes till något annat än ett diskussionsuppslag, vara ägnad att framkalla strid. Kommissionen har emellertid ansett det nödvändigt att på detta sätt konkret belysa avgångsetappens möjligheter. En omsorgsfull penetration av förteckningens detaljer återstår, men en sådan är knappast en uppgift för en skolkommitté. Emellertid är det tydligt, att vissa av de grupper, som utan tvivel kunde komma i fråga, är rätt manstarka, i synnerhet om utbildningen för någon av folkundervisningens stora lärargrupper i samband med skolreformen anknyts till avgångsetappen efter elfte klassen.

I vad mån gymnasister, som i framtiden rekryterar ifrågavarande banor, verkligen kommer att vara hågade att avstå från tolfte skolåret, är dock alltså jämt lika vanskligt att bedöma. En första förutsättning är, att den fortsatta utbildningen för yrket omsorgsfullt samordnas med examen från klass 11, så att de unga snarast möjligt efter examen antas som

aspiranter och senast vid höstterminens början övergår till specialutbildningen för den blivande levnadsbanan. Men även en perfekt anknytning sätts lätt ur spelet genom konkurrensen. Föredras sökande med fullständig gymnasieutbildning, utestängs lätt de som nöjt sig med minimikompetensen. På papperet räcker det med den lägre kompetensen, i praktiken kan den högre komma att för lärjungarna framstå som helt outhärlig.

Huvudproblemet blir alltså till sist, huruvida konkurrensen kan dämpas eller sättas ur spelet. Det vore önskvärt, att så kunde ske: ur den enskildes synpunkt emedan utbildningskostnaderna därigenom skulle nedbringas, och ur samhällets synpunkt, emedan den nya årsklassen tidigare kunde inträda i produktiv verksamhet. Men det har alltid visat sig svårt att genom statliga ingripanden komma till rätta med den konkurrensbetingade meritjakten.

Möjligen kan svårigheterna successivt komma att mildras utan särskilda åtgärder, blott genom samhällsutvecklingens egna tendenser. Efterfrågan på ungdom med gymnasieutbildning kommer högst sannolikt att stiga, utbudet likaså. Det kommer då an på var stigningen blir snabbast, på efterfrågsidan eller på utbudssidan. Vissa i det föregående anförda omständigheter pekar i den riktningen att behovet av kvalificerad arbetskraft blir allt svårare att tillgodose och att följaktligen konkurrensen på de intellektuella levnadsbanorna kommer att minska.

Man befinner sig alltså här på osäker mark. Mycket beror på hur tolfte klassen kommer att uppfattas. Om den även i det allmänna medvetandet får en ställning ovanför det egentliga gymnasiet och kommer att betraktas som en förakademisk specialklass, kommer det att bli naturligare för många att nöja sig

med klass 11, som ju dock ger studentvärdighet. Av stor betydelse är härvidlag arbetssättet i klass 12. Om detta ställer relativt höga krav på elevernas självständighet och studieförmåga, kan många jämnstrukna elever finna det med sin fördel förenligt att avstå från det sista året. I tolfte klassen kan man med större framgång ställa bestämda krav på arbetets självständighet än i det traditionella gymnasiets avgångsklass. I ett system utan avgångsetapp måste det alltid finnas en icke så liten frestelse för lärarna att slå av på dessa krav, emedan ett misslyckande för den enskilde lärjungen innebure, att frukterna av tre års arbete ginge honom ur händerna. Den som inte håller måttet i den nya tolfte klassen kan däremot återfalla på den kompetens, han förvärvat vid avgångsetappen efter klass 11.

För undervisningen i gymnasiets avslutningsklass vore det givetvis av stort värde, om en sovring av elevklientelet kunde ske vid slutet av klass 11. Denna sovring skulle också komma universiteten och fackhögskolorna tillgodo. Det är för visso svårt att yttra sig om hur populär den nya studentexamen kommer att bli, men uppenbart är, att den åtminstone i någon mån kommer att underlätta ett rationellt urval till olika utbildningsvägar och humanisera formerna härför. Redan därigenom skulle den motivera sin existens.

Den andra här ovan ställda frågan föranleder en mera ingående analys. På vilket sätt påverkar en horisontell klyvning av gymnasiet studiegången? College-klassen måste vara så upplagd, att eleverna fritt får välja de ämnen, som skall studeras, vare sig nu valet sker på grundval av personligt studieintresse eller med hänsyn till intagningskraven i den fakultet eller högskola, som vederbörande siktar till. Ämnena får inte vara

alltför många. Under sådana förhållanden måste man räkna med att kurserna i många ämnen måste bringas till avslutning i klass 11 redan med hänsyn till de elever, som fortsätter i klass 12. Kursavrundningen i klass 11 sker alltså inte enbart med hänsyn till de lärjungar, som lämnar gymnasiet i och med denna klass; den är nödvändig också — och främst — för att möjliggöra ämnesbegränsning i studentklassen och är därmed motiverad också ur lärjungemajoritetens synpunkt.

De lärjungar, som begagnar avgångsetappen, får i sina ämnen en treårig obruten och avslutad studiegång. Att de under dessa tre år inte kan nå samma kunskaps- eller färdighetsnivå som de under i övrigt likartade förhållanden skulle ha nått på fyra år är självklart och avsett och utgör intet problem; deras kompetens måste under alla förhållanden bli lägre än den som uppnås av deras kamrater, som fullföljer studierna i studentklassen.

Dessa sistnämndas studiegång behöver däremot analyseras. I och med övergången till tolfte klassen måste de släppa vissa ämnen och uppnår i dem en kompetens identisk med den som de lärjungar får, som begagnar avgångsetappen. I de ämnen, som fullföljs i studentklassen, ges däremot tillfälle till en fördjupning, som endast ämnesbegränsningen möjliggör. Två nya frågor träder här i förgrunden. Den ena lyder: försämras inte härigenom studiegången i de ämnen, som fullföljs, och vore det inte bättre med en obruten studiegång utan avrundningen i klass 11? Den andra lyder: är den kunskapsnivå, vilken uppnås i de ämnen som lämnas och vilken är tillräcklig för dem som begagnar avgångsetappen, också tillräcklig för dem, som skall fortsätta sina studier vid universitet och högskolor?

Den första frågan har föga intresse för de egentliga färdighetsämnena: svensk skrivning, latin, engelska, tyska och franska. I dessa ämnen sker ingen kursavslutning, och arbetet i studentklassen kan utan vidare anknyta till arbetet i klass 11. Något liknande gäller om ämnen som samhällskunskap, geografi, psykologi, matematik, biologi, fysik och kemi, där i allmänhet varje inhämtat moment eller i varje fall varje årskurs tillsammans med de förut inhämtade utgör en helhet, som väl genom fortsatt studium kan växa men inte genom dettas uteblivande behöver te sig ofullgången. Också i kristendomskunskap kan studiegången med fördel läggas upp på detta sätt. Annorlunda ställer det sig för ämnen, vilkas innehåll är kronologiskt ordnat. I ämnen som litteraturhistoria och historia måste kursen föras fram till nutiden redan i klass 11, varefter kursen i studentklassen måste inriktas på fördjupning av vissa kursmoment, på studium av ämnets principiella eller metodiska problem, på utblickar mot närbesläktade ämnesområden, på nutidsspörsmål med historisk bakgrund, på sammanfattningar under nya aspekter etc. Härigenom får eleverna möjlighet till att under det år, då deras kunskap och mognad är störst, under fria och mera högskolebetonade former *studera* ämnets olika sidor och tränga in i dess problem på ett helt annat sätt än som skulle vara möjligt, om studierna genom alla fyra gymnasieåren lades upp kronologiskt. Någon försämring av studiegången kan detta inte innebära.

Den andra frågan är allvarligare. Den fördjupning inom vissa ämnen, som ämnesbegränsningen möjliggör, vinnes och måste vinnas på bekostnad av andra ämnen. Kommissionen vill dock erinra om, att samtliga försök till konstruktion av ett gymnasium, som framlagts sedan

Tabell 2.

Ä m n e	Latinlinjen				Allmänna linjen				Reallinjen			
	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12
Kristendomskunskap	1	2	2	FB	1	2	2	FB	1	2	2	FB
Filosofi (psykologi)	—	—	2	FB	—	—	3	FB	—	—	2	FB
Modersmålet	4	4	5	FB	4	4	5	FB	4	4	4	FB
Historia o. samhällskunskap . .	3	5	5	FB	3	5	5	Obl.	3	3	4	FB
Geografi	2	2	—	—	2	2	2	F	2	2	—	—
Latin	—	8	6	Obl.	—	—	—	—	—	—	—	—
Engelska	3	2	3	FS	3	2	3	FS	3	2	3	FS
Tyska	3	3	2	FS	3	3	2	FS	3	3	—	FS
Franska	4	4	3	FS	4	4	2	FS	4	4	2	FS
Matematik	4	—	—	—	4	3	3	F	4	5	5	Obl.
Fysik	2	—	—	—	2	2	—	—	2	3	3	F
Kemi	1.5	—	—	—	1.5	3	—	—	1.5	2	2	F
Biologi m. hälsolära	2.5	—	2	B	2.5	—	3	F(B)	2.5	—	3	F
Antal läroämnen	11	8	9	—	11	10	10	—	11	10	10	—
Antal timmar	30	30	30	—	30	30	30	—	30	30	30	—

Anm. 1. På latingymnasiet kan i klass 11 engelska (3 t.) utbytas mot grekiska (5 t.). De, som väljer grekiska, får två veckotimmar mer på schemat, och för dem blir grekiska fackämne i klass 12.

Anm. 2. Bokstavsbezeichnungarna anger, att ämnet i klass 12 är obligatoriskt (Obl) eller kan medtagas som fackämne (F) eller bildningsämne (B) eller att det läses som språkämne (S) i de fall det inte medtages som fackämne. Se härom närmare i följande avsnitt.

Anm. 3. Timantalet för klass 12 kan inte angivas, då det här är fråga om fria studier. För jämförelse med nuvarande timantal hänvisas i övrigt till tabell 1 (s. 299).

1905, lämnar luckor i allmänbildningen i så måtto, att vissa ämnen antingen måste avbrytas i förtid av vissa elever, varigenom dessa går miste om ämnenas avslutning och avrundning, eller måste föras fram till avslutning före sista ringen.

Hur ett system med horisontell klyvning i detta avseende skulle te sig, har skolkommissionen studerat med utgångspunkt från en provisorisk timplan, som här återgives (Tabell 2) under starkt betonde av att den endast utgör ett exempel (bland många andra möjliga), publi-

cerat uteslutande för att möjliggöra en diskussion av den horisontella klyvningens lämplighet.

I denna tabell har räknats med att tre moderna språk skall förekomma på samtliga linjer. Denna förutsättning är emellertid inte utan vidare given. På latinlinjen, som är den egentliga språklinjen, bör alla tre språken förekomma. Där emot är det tvivelaktigt, om det är ändamålsenligt att lämna plats för ett tredje språk på de båda övriga linjerna. Kommissionen återkommer längre fram i detta

kapitel till språkens ställning på gymnasiet. En timplan, motsvarande den ovanstående men med endast två språk på den allmänna linjen och på reallinjen, skulle kunna te sig på sätt, som framgår av tabell 3.

Det gemensamma för de båda alternativen är att *alla* en linjes vitala ämnen avslutas först i klass 11. De enda ämnen som lämnas (om man undantar dem, som läses blott i enhetsskolans avslutningsklass) är: på latinlinjen geografi, på den allmänna linjen fysik och kemi, på reallinjen tyska och geografi enligt alternativ 1, endast geografi enligt alternativ 2. Allmänbildningens bredd är därmed säkrad. Det sammanlagda timantalet i denna treåriga studiegång är för de flesta ämnen givetvis lägre än i det nuvarande fyraåriga gymnasiet, men skillnaden är för de flesta ämnen obetydlig och gör sig kraftigt gällande endast i ämnen som latin på latinymnasiet och matematik på realgymnasiet, ämnen som med stort timantal är obligatoriska i klass 12 och därför inte drabbas av nedskärningen, samt i språken, som också läses obligatoriskt i klass 12.

Särskild uppmärksamhet förtjänar i detta sammanhang ämnena kristendoms-kunskap, modersmålet och historia-samhällslära. De har inom den nuvarande gymnasieorganisationen ställningen som *fasta* ämnen men kommer enligt förslaget att läsas i högsta ringen endast om de tillväljs som fackämnen eller bildningsämnen (utom på den allmänna linjen, där historia-samhällslära är obligatoriskt ämne). Kommissionen räknar emellertid med att svensk skrivning, ehuru i nya former, skall förekomma i tolfte klassen i vida högre utsträckning än som är möjligt i det nuvarande gymnasiets avslutningsklass. Vidare måste påpekas, att enligt de preliminära tim-

planerna ämnena modersmålet och historia-samhällslära knappast drabbas av någon minskning av det sammanlagda timantalet, även om man jämför den föreslagna treåriga studiegången med det nuvarande fyraåriga gymnasiet. Ämnena får alltså i själva verket en stärkt ställning (för dem som fullföljer dem i tolfte klassen) eller en i stort sett bevarad ställning (för dem som efter klass 11 lämnar dem). Kristendomsämnet har fått en något försvagad ställning, där det inte tillväljes, men en stärkt i de fall det medtages i klass 12.

En olägenhet har dock påpekats: för dem som lämnar ämnena vid slutet av klass 11, skjuts dessa ner ett år. Skolutredningens huvudinvändning mot den horisontella klyvningen är också följande (s. 185):

Den 1-åriga specialkursen ovanför det allmänbildande stadiet innebär ju, att det sista och mognaste året undandrages de ämnen, där själva mognaden har den största betydelsen, för att helt ägnas åt ett mer eller mindre starkt fackbetonat studium.

Invändningen torde drabba tidigare framförda förslag till en gymnasieorganisation med horisontell klyvning, det drabbar däremot inte med samma tyngd skolkommissionens förslag. Kommissionen har nämligen, såsom närmare framgår av nästa avsnitt, sökt tillvarataga »mognadsämnenas» intressen bland annat genom att göra ett bildningsämne av denna typ obligatoriskt i tolfte klassen och ge detta ämne ett sådant utrymme och en sådan utformning att det bör utgöra en ersättning för vad »mognadsämnenas» genom nedflyttningen förlorar.

Det återstår att behandla problemet, huruvida studentklassen — d. v. s. klass 12, som bygger på studentexamen efter klass 11 och har förakademisk struktur — verkligen kan få den karaktär av mognads- och speciallär, som avsetts. Strider

Tabell 3.

Ä m n e	Latinlinjen				Allmänna linjen				Reallinjen			
	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12
Kristendoms-kunskap	1	2	2	FB	1	2	2	FB	1	2	2	FB
Filosofi (psykologi)	—	—	2	FB	—	—	3	FB	—	—	2	FB
Modersmålet	4	4	5	FB	4	4	5	FB	4	4	4	FB
Historia o. samhällskunskap . .	3	5	5	FB	3	6	6	Obl.	3	3	4	FB
Geografi	2	2	—	—	2	3	2	F	2	2	—	—
Latin	—	8	6	Obl.	—	—	—	—	—	—	—	—
Engelska	3	2	3	FS	3	3	3	FS	3	3	3	FS
Tyska	3	3	2	FS	3	—	—	—	3	—	—	—
Franska	4	4	3	FS	4	—	—	—	4	—	—	—
Andra språket	—	—	—	—	—	4	3	FS	—	4	2	FS
Matematik	4	—	—	—	4	3	3	F	4	6	5	F
Fysik	2	—	—	—	2	2	—	—	2	4	3	F
Kemi	1.5	—	—	—	1.5	3	—	—	1.5	2	2	F
Biologi m. hälsolära	2.5	—	2	B	2.5	—	3	F(B)	2.5	—	3	F
Antal läroämnen	11	8	9	—	11	9	9	—	11	9	10	—
Antal timmar	30	30	30	—	30	30	30	—	30	30	30	—

Anm. 1—3: se föregående tabell!

inte i viss mån »mognaden» mot »specialisering», eller, annorlunda uttryckt, betyder inte specialiseringen, att arbetet får karaktär av »plugg» i stället för av mognad och livsorientering?

Svaret kan endast ges i samband med en ingående analys av klassens studiemål och arbetssätt, ämne för ämne. Mycket beror också på hur den avslutade prövningen, som kommissionen önskar ge beteckningen dimissionsexamen, utformas. Kommissionen återkommer till dessa frågor. Här skall endast understrykas betydelsen av att övergångsklassen förlagts inte till universitetet eller fackhögskolan utan till läroverket. Den får därigenom inte karaktären av ett nybörjarår, ägnat

åt propedeutiska studier av elementär art, utan kan utformas som ett avslutande mognadsår, placerat i slutet av en lång skolgång. De metodiska anvisningarna bör uppgöras med hänsyn härtill; lika så bör dimissionsexamen utformas så, att den i första rummet prövar abiturienternas mognad, kringssyn och självständiga inställning till studierna.

Kommissionen tvekar alltså inte att förorda en gymnasieorganisation med horisontell klyvning. Dess största fördel är den möjlighet den ger till en lösning av differentieringsproblemet inom linjerna: en stark specialisering av studierna i studentklassen kan förenas med en bred allmänbildning, som inte för någon lär-

jungekategori lämnar kurser oavslutade. Genom den föreslagna organisationen möjliggöres en boskillnad mellan de lärjungar, som ämnar gå vidare till högre studier, och dem, som nöjer sig med gymnasiets allmänbildning som grund för sin yrkesverksamhet eller för sin mer speciella yrkesutbildning. De sistnämnda kan gå ut i livet med ett års tidsvinst

utan att ha förlorat något för dem värdefullt. De förstnämnda åter får genom den starka ämnesbegränsningen under college-året möjlighet till personlig fördjupning av studiet och till intressebetonat arbete, varigenom mognadsprocessen gynnas. Studentklassen bildar slutligen en naturlig övergång till universitetsbetonade studier.

V. Utformningen av studentklassen (klass 12).

Den av skolkommissionen föreslagna horisontella klyvningen av gymnasiet innebär, att de rent allmänbildande studierna blir förhärskande i de tre lägre gymnasieringarna, att kurserna i dessa ringar på bred front förs fram mot avslutningen och avrundningen i klass 11 och att det tolfte året karakteriseras av en strävan efter fördjupning i studierna, grundad på ett mognare arbetssätt inom ett begränsat antal ämnen.

Studierna i studentklassen bör som sin kärna ha elevens huvudämnen, fritt valda utifrån elevens egna intressen eller med hänsyn till den kommande levnadsbanan. Dessa *fackämnen* bör helst inte vara fler än tre. Betygen i dessa ämnen bör vara avgörande för elevens utexaminering från studentklassen. Vid sidan av fackämnena bör eleverna obligatoriskt studera ett *bildningsämne*, ägnat att motverka den ensidiga inriktningen mot fackstudiet. Eleverna kan givetvis välja ett eller flera av de moderna språken som fackämnen, men i den mån detta inte sker, måste språkkunskaperna uppehållas. Till fackämnena och bildningsämnet kommer därför högst tre *språkämnen*, i vilka studier dock i stor utsträckning kan utformas så, att eleverna läser litteratur, hörande till fackämnena eller bildningsämnet, på det främmande språket.

1940 års skolutredning kunde inte acceptera den horisontella klyvningen, därför att mognadsämnena skulle bli lidande på den specialisering, som skulle utmärka gymnasiets övre del. När man talar om »de ämnen, där själva mognaden har den största betydelsen», torde man närmast åsyfta ämnena kristendoms-kunskap, modersmålet (särskilt litteraturhistoria), historia-samhällslära och filosofipsykologi. Det är tydligt, att ett fortsättande och fullföljande av studier av samtliga dessa ämnen under sista skolåret vore av största värde. I samband med översikter och repetitioner kan lärostoffet nu behandlas från helt nya synpunkter. Genom längdsnitt och tvärsnitt kan för lärjungarna välkända fakta ställas i ny och överraskande belysning. Lärjungarnas större mognad och deras kunskapsinnehav sätter dem nu i stånd att mera självständigt diskutera och taga ställning till skilda frågor. Om man, såsom naturligt är, lägger huvudvikten icke vid inlärandet av nya fakta utan vid de personlighetsbildande momenten i denna undervisning och dess allmänna betydelse för omdömet skolning och för förvärvandet av en viss andlig kringsynthet, kan man emellertid resa frågan, om icke samma eller rent av bättre resultat skulle kunna nås genom samling och koncentration av un-

dervisningen kring ett av dessa traditionella skolämnena, kring en viss epok, eller måhända ännu bättre kring ett visst komplex av frågor, som på grund av undervisningens traditionella uppdelning i »skolämnena» nu behandlas under vitt skilda rubriker men som i själva verket hör intimt samman. Koncentration kring en epok eller ett problemkomplex, varvid i undervisningen indrages moment från samtliga ovannämnda skolämnena, synes vara en mycket intressant lösning. Kommissionen har därför övervägt ett sammansatt bildningsämne, förslagsvis benämnt idéhistorisk orientering. Ett sådant ämne måste hämta sitt innehåll från olika håll. Det kristna arvet och arvet från antiken, den humanistiska traditionen i vår kultur, upplysningens idéer, den naturvetenskapliga världsbilden och nutidsmänniskans världsåskådningsproblem samt vår tids stora idéströmningar bör alla ha sin plats inom detta ämnes ram. Bäst skulle detta ämne svara mot realinjen behov av komplettering till en utpräglat naturvetenskaplig studieplan. Ämnet torde i regel icke kunna skötas av en enda lärare, vanligen måste en uppdelning på flera händer ske, vilket kan vara en fördel. Vidare synes vissa försök vara erforderliga, innan den idéhistoriska orienteringen definitivt upptages på undervisningsplanen.

Den i praktiken enklaste lösningen är emellertid att låta ett av de traditionella orienteringsämnena ingå i varje lärjunges ämnesgrupp. Detta ämne, *bildningsämnet*, kan vara kristendomskunskap, modersmålet (särskilt litteraturkänedom), historia-samhällslära eller filosofi-psykologi. För lärjungar på latinlinjen och sociallinjen kan även ett naturvetenskapligt ämne — i första hand biologi med hälsolära — betyda ett ur allmänbildningssynpunkt högst värdefullt tillskott till en ensidigt vald humanistisk ämnes-

grupp. Även ämnet teckning med sina kontakter med det konstnärliga skapandet och det konsthistoriska studiet och ämnet musik med sina rika uttrycksmedel och sin lysande historia bör kunna uppbära ett bildningsämnes roll och väl fylla dess syfte att genom fördjupning på ett visst område av vår kulturkrets vidga lärjungarnas kulturella orientering.

Valet mellan de olika bildningsämnena bör givetvis vara fritt och återspegla lärjungarnas naturliga studieintressen. Läraren bör ha oinskränkt frihet att i samråd med sina elever organisera detta studium på sådant sätt, att det avsedda syftet — ökad andlig kringsynthet och känsla för kulturella värden — uppnås. Denna frihet för lärare och elever betyder, att någon större olägenhet inte uppstår, om ett ämne på grund av för ringa deltagande inte kan upptas på arbetsordningen: eleven kan tillgodose sina specialintressen inom ramen för ett närbesläktat ämne. Undervisningen i bildningsämnet bör, där så kan ske, i stor utsträckning ha diskussionens form.

Vidare bör varje lärjunge ägna viss tid åt studiet av moderna *språk*, oberoende av om han väljer ett språk som fackämne. Målet för detta obligatoriska studium av främmande levande språk bör i främsta rummet vara att förvärva ökad förmåga att självständigt läsa studielitteratur på dessa språk. Undervisningen bör dessutom åsyfta att vidmakthålla, stärka och utveckla förmågan att förstå och tala dessa språk samt inbegripa övning i att skriva ett av dem. Lärjungar, som därutöver önskar förvärva speciell färdighet i språken, bör givetvis ha möjlighet att bland sina fackämnen medtaga ett eller flera av dem. För de elever, som icke avser att idka specialstudier i moderna språk utöver de för alla obligatoriska kurserna, torde undervisningen böra bestå däri, att text på de

främmande språk han tidigare studerat (företrädesvis litteratur med anknytning till fackstudierna) läses, varvid förmågan att exakt fatta innehållet uppövas. Tid bör även ägnas åt talövningar samt åt undervisning om det främmande landets kultur och samhällsliv. Läsning av dagliga tidningar bör ingå som kursmoment. Infödda assistenter bör anlitas. De lärjungar, som så önskar och som anses äga förutsättningar härför, torde efter samråd med läraren kunna befrias från deltagande i den schemabundna undervisningen helt eller delvis. För dessa elever fastställes ett visst minsta antal sidor facklitteratur eller skönlitteratur på olika språk, som de måste studera och i tentamen svara för. Denna anordning möjliggör, att lärjungarna i viss utsträckning läser litteratur på det främmande språket inom sina respektive fackämnen och får tillgodoräkna sig dessa studier jämväl som studier i det främmande språket. De får härigenom redan i skolan ett klart begrepp om nödvändigheten för fortsatta högre studier av goda språkkunskaper.

Om språkundervisningen alltså inte får försummas men å andra sidan på detta stadium anses bäst befrämjas genom att insättas i praktiska sammanhang, torde något liknande också gälla *modersmålets skriftliga behandling*. De självständiga studierna i studentklassen, framför allt i fackämnena, måste på något sätt redovisas. Ofta blir det då fråga om att avfatta uppsatser, redogörelser och sammanfattningar. Till omfånget torde dessa skriftliga redovisningar i allmänhet bli mycket vidlyftigare än de sex uppsatser tillsammans, som eleverna i det nuvarande gymnasiets avgångsklass har att utarbeta. De skriftliga redogörelserna bör givetvis granskas, fackligt och språkligt. Då eleverna under den tidigare skolgången i betydligt högre grad än nu är fallet kommer att få träning i modersmålets

skriftliga behandling, bör emellertid finrättning inte komma i fråga. Den eller de av modersmålslärarna, som har sin undervisning förlagd till klassen, bör ha hand om den språkliga granskningen, och det bör ankomma på honom eller dem att i samband med genomgången av de skriftliga arbetena ge varje lärjunge den undervisning i svensk skrivning, som befinneres påkallad.

Vid sidan härav skulle en kortare tilläggskurs i stilistik säkert samla intresserade deltagare. Särskilt är det att vänta, att blivande-klasslärare gärna skulle begagna sig av de möjligheter en sådan kurs erbjuder. Man kan överväga att göra denna kurs obligatorisk.

Den egentliga kärnan i studierna i studentklassen bör emellertid utgöras av en av varje lärjunge vald grupp av egentliga *fackämnen*. Sammanställningen av dessa fackämnesgrupper bör — med undantag för att linjens huvudämne alltid bör vara obligatoriskt — vara lärjungens ensak, men lämpliga grupper torde i rådgivande syfte böra fastställas i samråd med universitets- och högskolemyndigheter, eftersom examen från tolfte klassen, dimissionsexamen, samtidigt utgör inträdesexamen till universitet och högskolor. Kommissionen vill här, utan att binda sig för detaljer, rent principiellt diskutera, hur sådana ämnesgrupper skulle kunna sammanställas.

Med hänsyn till vikten för fortsatta högre fackstudier av kunskaper i latin, respektive matematik torde latinets böra vara obligatoriskt fackämne på latinlinjen och matematiken på reallinjen. Båda ämnena ställer stora krav på intellektuellt högvärdiga prestationer, och det är jämförelsevis lätt att objektivt pröva studiarbetets resultat i dessa ämnen. En dimissionsexamen, i vilken ingår latinlinjens kurs i latin eller reallinjens kurs i matematik, ger studenterna rika valmög-

ligheter. Medtages dessa ämnen såsom obligatoriska på var sin linje, kan det definitiva yrkesvalet ofta uppskjutas, tills examen är avlagd.

Den allmänna linjen siktar icke lika direkt som de båda andra till universitetsstudier. En stor del av klientelet torde komma att söka fortsatt utbildning av annat slag. Blivande klasslärare går till lärarhögskolorna, blivande socialvårdare till socialinstituten o. s. v. En ej obetydlig grupp torde dock övergå till universiteten för samhällsvetenskapliga studier. Därvid är kunskaperna i historia och samhällslära av grundläggande betydelse. För tentamen för pol. mag.-examen fordras sålunda för närvarande godkänt studentbetyg i ämnet historia med samhällslära.

Abiturienternas mognad och fallenhet för studier bör mycket väl kunna avläsas ur deras prestationer i historia-samhällslära. Läraren blir under arbetets gång väl förtrogen med lärjungens omdömesförmåga. Lärjungen har säkerligen under året skrivit någon tämligen omfattande uppsats över ämne, hämtat från historien eller från nutidssamhället. Hans duglighet kan prövas genom skriftliga prov av olika slag; man kan erinra om att den norska examenskommittén nyligen föreslagit ett skriftligt prov i samhällslära på engelsk-linjen. Erfarenheten från vår nuvarande studentexamen visar, att kvalitén av historiska studentuppsatser mycket varierar. Det bör ej vara omöjligt att även i detta ämne objektivt särskilja goda och dåliga prestationer, lika väl som i latin och matematik. Man behöver därför icke tveka att även på den allmänna linjen giva linjens karaktärsämne — historia-samhällslära — plats som obligatoriskt fackämne i tolfte klassen.

Huru många ämnen, som bör ingå i gruppen av egentliga fackämnen, kan dis-

kuteras från skilda synpunkter. Frågan kommer måhända att bedömas helt annorlunda i en framtid, då man provat ut den nya organisationen och står friare gentemot det tänkande i kvantitativt fixerade kursplaner, som hittills präglat diskussionen om gymnasiet. Det synes emellertid välbetänkt att för den närmaste framtiden planera undervisningens innehåll så, att alltför omvälvande ändringar undvikas.

Det är av ett visst intresse att se, hur denna fråga bedömes i andra länder. Närmast till hands ligger en jämförelse med England och Skottland, eftersom dessa länder såväl i fråga om allmän samhällsuppfattning som i fråga om skolarbetets målsättning står oss nära. Värdet av dylika jämförelser är främst, att de hjälper oss att bättre förstå, om vårt sätt att lägga upp problemet är det enda rimliga.

I en av den engelska Board of Education 1938 utgiven skrift, *The Organisation and Curriculum of Sixth Forms in Secondary Schools* (Educational Pamphlet 114) ges följande karakteristik av undervisningens innehåll i Sixth Form, d. v. s. den skolans avslutningsklass, som förbereder för inträde vid universitet och högskolor:

As contrasted with the previous stage, Sixth Form work may be expected to be less general and to provide greater opportunity for private study. Next, while the range of studies is restricted, the content of the course should be enriched in two ways: — firstly, within the range attempted a more exact and copious knowledge should be acquired: secondly, closer regard should be had to the interrelation of certain subjects with each other.

It is important to add here that the process of acquiring a groundwork — or, to change the metaphor, of learning to handle a few essential tools for simple operations — does not cease in the Sixth Form. For new and more complicated operations, other tools are necessary whose use has to be learnt.

This summary of a theory of Sixth Form work is not derived *a priori* but is based upon what may actually be observed.

I översättning:

I motsats till det föregående skolstadiet förutsättes studierna i sjätte klassen vara i mindre omfattning allmänt inriktade och ge större utrymme för självständiga studier. Eftersom studierna rör sig inom ett mera begränsat område, måste kursen vidare berikas på två sätt: först och främst bör inom det område, som studierna berör, exaktare och djupare insikter förvärvas; därefter bör större hänsyn tagas till vissa ämnens inre sammanhang med varandra.

Det är viktigt att här tillfoga, att arbetet på att förvärva grundläggande färdigheter — eller, för att använda en annan bild, att hantera ett fåtal viktiga verktyg för enkla intellektuella uppgifter — icke upphör i sjätte klassen. För nya och mera invecklade uppgifter behövs andra verktyg, vilkas bruk måste inövas.

Denna principiella syn på studierna i sjätte klassen är icke vunnin genom abstrakta spekulationer utan bygger på verkliga iakttagelser.

I regel studerar en elev i Sixth Form tre huvudämnen jämte ett mindre antal biämnen, och det beräknas, att omkring tre fjärdedelar av den totala arbetstiden i skolan och hemmet skall ägnas åt huvudämnena.

I Skottland är Sixth Form icke på långt när så vanlig som i England men i övrigt organiserad efter i stort sett samma principer. I ett av skotska undervisningsministeriet år 1947 utgivet betänkande (Secondary Education. A Report of the Advisory Council on Education in Scotland) understrykes, att studierna i sjätte klassen bör markeras av fullständig frihet i valet av ämnen.

Hence our recommendation that the candidate be left quite free as to the number and grouping of subjects he offers. — — — No course (should) be unduly narrow or over-specialised.

I översättning:

Vi föreslår därför, att den studerande lämnas full frihet att bestämma såväl antal som gruppering av de ämnen han väljer. — — —

Ingen kombination bör vara alltför snävt eller speciellt upplagd.

Om det helt lämnas åt den enskilde lärjungen att bestämma, hur många fackämnen han vill studera, kan man befara en tendens att öka upp examens meritvärde genom att medtaga största möjliga antal ämnen. Tendensen vore farlig, emedan den kunde leda till en osund forcing; den skulle åter öppna dörren för det mångläseri, som man genom den nya organisationen velat begränsa. Å andra sidan kan antalet fackämnen icke hållas så lågt, att lärjungarna därigenom berövas möjligheten att i skolan inhämta kunskaper, som för dem är av väsentlig vikt.

Svårigheterna med en stark ämnesbegränsning framträder skarpast på reallinjen. Det kan därför vara skäl att något dröja vid den nuvarande ämnesfördelningen på denna linje.

Höstterminen 1945 fördelade sig de 4 834 lärjungarna i realgymnasiets båda översta ringar på följande sätt på de sju tillåtna ämneskombinationerna.

Kombination nr	Ä m n e n	Antal lärjungar		Procent av samtliga
		Manl.	Kvinnl.	
1	(ty fr ge)	714	297	20.9
2	(ty fr fi)	110	49	3.8
3	(fr ge bi)	156	239	8.2
4	(ty fr fy)	91	8	2.0
5	(fr fy ke)	54	6	1.2
6	(bi fy ke)	1 343	466	37.4
7	(msp fy ke)	1 215	86	26.9

Ungefär tredjedelen av lärjungarna hade dessutom ett tilläggsämne. Särskilt hög var frekvensen av tilläggsämnen i de tre sista ämneskombinationerna, som mycket ofta breddas med tyska, specialmatematik eller biologi. Däri torde ligga en medveten strävan att antingen kom-

plettera examen med ett andra främmande språk eller utvidga den naturvetenskapliga allmänbildningen till alla fyra ämnena specialmatematik, biologi, fysik och kemi.

Om gymnasiet får en tredje linje, torde lärjungar utan utpräglade naturvetenskapliga intressen i allmänhet komma att välja denna. Reallinjen bleve därefter en linje för lärjungar med klart naturvetenskapligt studiemål, och dessa kommer i stort sett att fördela sig på två grupper, den ena med orientering åt de naturvetenskapliga ämnena, den andra med övervägande matematisk-teknisk orientering. De båda grupperna skulle på ett ungefär motsvara de nuvarande kombinationerna nr 6 (bi fy ke) med 1 809 lärjungar höstterminen 1945 och nr 7 (msp fy ke) med 1 301 lärjungar samma termin. Skillnaden i ämnesinnehåll mellan dessa kombinationer är relativt obetydlig. Den kan lätt utplånas genom att det fjärde ämnet upptages som tilläggsämne eller genom att examen efteråt kompletteras med detta ämne.

För naturvetenskapliga universitetsstudier är båda kombinationerna användbara, men i övrigt förbereder de var sin grupp av levnadsbanor. Sålunda lämpar sig kombinationen nr 6 (bi fy ke) för läkare, veterinärer, tandläkare, apotekare, agronomer och gymnastikdirektörer och nr 7 (msp fy ke) för ingenjörer, arkitekter, meteorologer, officerare vid vissa vapenslag samt ett par mindre yrkesgrupper. Utbildningen för jägmästare och lantmätare förutsätter studentbetyg i alla de fyra ämnena specialmatematik, biologi, fysik och kemi.

I den blivande organisationen torde det icke vara lämpligt att bibehålla matematikens klyvning på två skilda läroämnen. Detta innebär givetvis icke någon utjämning av kursomfånget till en för alla lika standardkurs. Tvärtom är det att vänta,

att de individuella prestationerna i framtiden kommer att skifta mer än nu. Framstegen i matematik beror i hög grad av individuella förutsättningar, som gör sig mera gällande, ju friare studierna är. Icke så få lärjungar torde endast med ansträngning kunna tillägna sig vad som nu betecknas som allmän kurs, men de mest begåvade hinner måhända mer än den nuvarande specialkursen. Då differenserna i betyg liksom nu främst bör avspegla kunskapernas kvalitativa sida, bör lärjungarna kunna i examen anmäla antingen en lägre kurs, motsvarande det nuvarande ämnet matematik (allmän kurs), eller en högre motsvarande de två ämnena matematik allmän kurs och matematik specialkurs.

Om ämnet matematik sålunda — trots det eventuellt varierande kursomfånget — anses som ett enhetligt fackämne, behöver den matematisk-tekniska gruppen endast två fria fackämnen, fysik och kemi. För denna grupp skulle sålunda en ämnesgrupp med ett bildningsämne, tre fackämnen och vederbörliga språkkurser vara väl avvägd.

Svårare är det att inplacera de grupper, som jämte matematik behöver de tre naturvetenskapliga ämnena biologi med hälsolära, fysik och kemi. Om endast en eller annan yrkesgrupp befunnit sig i detta läge, skulle det legat nära till hands att upptaga förhandlingar med vederbörande myndigheter för att uttröna, om icke något av ämnena kunde avvaras. Emellertid skulle icke mindre än åtta utbildningsvägar beröras: de medicinska fakulteterna, veterinärhögskolan, tandläkarinstitutet, farmaceutiska institutet, lantbrukshögskolan, skogshögskolan, tekniska högskolans avdelning för lantmätari och gymnastiska centralinstitutet, varför en ändring av anknytningsförhållandena i varje fall kräver mycket ingående undersökningar. En kombination inne-

hållande de fyra matematisk-naturvetenskapliga ämnena är dessutom i och för sig naturlig. Den står i intressecentrum för många lärjungar och utgör den ämneskärna, kring vilken reallinjen uppbyggs. Det synes föga rationellt att giva gymnasieorganisationen en sådan utformning, att den mest eftersökta av reallinjens ämnesgrupper skulle helt utplånas.

De lärjungar, som studerar denna kombination på det nuvarande gymnasiet, är i regel enspråkiga i den meningen, att de för upp endast ett främmande språk i studentexamen och nedlägger de båda övriga vid inträdet i näst högsta ringen. Denna begränsning av språkutbildningen har allmänt ansetts som den största bristen i deras utbildning. Strävandena att förbättra språkutbildningen kan dock icke rimligen drivas så långt, att något av de naturvetenskapliga ämnena måste avföras från studieplanen. Om i framtiden på reallinjen två moderna språk kan föras fram till dimissionsexamen, är ett mycket stort framsteg säkrat utan att en ny betänklig ensidighet uppstått.

För denna lärjungegrupp skulle sålunda den naturliga ämneskombinationen vara ett bildningsämne, fyra fackämnen och två språkkurser.

De blivande klasslärarna befinner sig i ett liknande läge, och situationen är för dem i stort sett densamma på reallinjen och på den allmänna linjen. För de fortsatta studierna har de behov av grundliga kunskaper i medborgarskolans läroämnen men kan liksom de nyss nämnda yrkesgrupperna nöja sig med två språkkurser.

För övriga lärjungegrupper på gymnasiet tre linjer är i allmänhet tre fackämnen tillfyllest. Om något av fackämnena är ett modernt språk, kan ämnesbegränsningen drivas ett steg längre. En lärjunge, som på den allmänna linjen

väljer exempelvis historia-samhällslära, engelska och franska som fackämnen, behöver därtill endast lägga bildningsämnet och ev. en kurs i tyska eller annat språk, som han tidigare studerat. Hans ämnesuppsättning kan alltså inskränkas till fem ämnen.

Några exempel må förtydliga den tänkta organisationen. En lärjunge, som avser att fortsätta sina studier i den teologiska fakulteten, kan tänkas välja följande ämnesgrupp:

Bildningsämne: filosofi-psykologi.

Fackämnen: kristendomskunskap, latin, grekiska.

Språk: engelska, tyska, franska.

En blivande jurist:

Bildningsämne: litteraturkännedom.

Fackämnen: historia-samhällslära, filosofi-psykologi, latin.

Språk: engelska, tyska, franska.

En blivande språklärare:

Bildningsämne: litteraturkännedom.

Fackämnen: latin, tyska, franska.

Språk: engelska.

En blivande klasslärare:

Bildningsämne: filosofi-psykologi.

Fackämnen: historia-samhällslära, kristendomskunskap, matematik och biologi med hälsolära.

Språk: engelska samt ytterligare ett språk.

En blivande medicinare:

Bildningsämne: idéhistorisk orientering.

Fackämnen: matematik, biologi med hälsolära, fysik, kemi.

Språk: engelska samt ytterligare ett språk.

En blivande ingenjör:

Bildningsämne: teckning med konsthistoria.

Fackämnen: matematik, fysik, kemi.

Språk: engelska, tyska, franska.

På utredningens nuvarande stadium torde de lämpliga ämneskombinationerna icke behöva detaljutformas. Med hänsyn till den önskvärda fördjupningen synes det knappast tillrådligt att göra antalet fackämnen större än fyra. Beträffande ämnenas sammanställning är det

av vikt, att man icke skapar ett alltför stelt system utan inom rimliga gränser lämnar frihet åt de studerande.

Om icke förr, så ställes man vid den slutliga fixeringen av ämneskombinationerna inför frågan, huruvida de nuvarande övningsämnena bör upptagas som fackämnen.

Ett av dessa ämnen, gymnastik med lek och idrott, intar en särställning. Ämnet bör enligt kommissionens mening vara i princip obligatoriskt även i tolfte klassen. Varje lärjunge bör vara skyldig att delta i gymnastikövningarna viss tid, exempelvis 3 veckotimmar, men ha rätt att, om han så önskar, utbyta dessa övningar mot friare lagd idrottsverksamhet, som svarar mot hans individuella intressen och förutsättningar och som av gymnastikläraren anses medföra en motsvarande behållning. De tre timmarna kan på detta stadium med fördel sammanföras till en och samma eftermiddag, ägnad åt friluftsovningar och idrott. Ämnet erhåller genom de tre timmarna en fast ställning, som torde vara fördelaktigare än den ämnet kunnat erhålla som fritt fackämne.

En liknande ställning kan icke beredas ämnena teckning, musik och slöjd. Kommissionen har övervägt, huruvida de kunde upptagas som tillvalbara fackämnen. Alla innehåller de eller kan utvidgas med kurspartier, som kunde giva dem något av den tyngd och struktur, som utmärker fackämnena. Måhända skulle dock det delvis nya kursinnehållet ställa nya krav på lärarutbildningen. Därtill kommer, att de icke otvunget kan inpassas i en examenkontroll, som uppbygges huvudsakligen med hänsyn till övergången till högskolorna. Kommissionen har därför trots sig böra stanna vid sitt redan antydda förslag att upptaga teckning och musik bland de ämnen, som kan ifråga-

komma vid lärjungarnas val av bildningsämne.

Det vore emellertid helt i överensstämmelse med tolfte klassens fria karaktär, om lärjungarna vid sidan av det egentliga examensarbetet kunde få tillgång till någon kompletterande undervisning, och tanken går då främst till övningsämnena. Varje lärjunge bör ha rätt att som fritt tilläggsämne upptaga ett av ämnena teckning, musik, slöjd. Om ett extra läroämne måhända kunde verka tyngande och förryckande på studierna i det hela, behöver detta icke vara fallet med ett övningsämne. Arbetet med ett dylikt ämne innebär ofta till och med avspänning. Kan övningsämnena inrangeras i arbets-schemat, ökar de skolans möjligheter att gå individuella studieintressen till mötes.

Det sagda utesluter dock icke, att även något parti av ett teoretiskt läroämne, som faller utanför lärjungens ämnes-grupp och kanske icke ens förekommer på hans bildningslinje, kan lämpa sig för en tilläggskurs av begränsad omfattning.

Kommissionen erinrar i främsta rummet om den kurs i terminologiskt latin, som under de senare åren givits vid Uppsala enskilda läroverk och privatgymnasium. Kursen vänder sig till lärjungar, som icke stiftat bekantskap med latinet men sedan i sina fackstudier eller i det dagliga livet måste umgås med stående uttryck, som är hämtade från detta språk. Såsom 1940 års skolutredning påpekat (sid. 391), ställer ett språkstudium av detta slag väl ensidiga krav på lärjungarnas minne — det visar sig, att kunskaperna relativt lätt förflyktigas. Om kursen förlägges till tolfte klassen, där lärjungarna har bakom sig största delen av sina skolstudier i moderna språk, bör den emellertid därjämte kunna inriktas på att påvisa de studerade språkens släktskap, exemplifiera deras beroende av latinet i ordförråd, stilistisk byggnad och

grammatiska parallellföreteelser och därigenom framhäva latinets grundläggande betydelse i den västerländska kulturgemenskapen. Programmet vidgar sig då till något, som skulle kunna kallas en allmänbildande språkkurs.

Ehuru ämnena konsthistoria och musikhistoria med musikestetik bör beaktas vid undervisningen i historia, teckning och musik, skulle måhända en frivillig till omfånget begränsad föreläsningkurs i vartdera av de båda ämnena fylla en uppgift inom ramen för undervisningen i högsta klassen, särskilt som man kan befara, att ämnena inte kommer till sin rätt i gymnasiets tidigare klasser. Om undervisningen i musik får den utformning, som föreslås av 1947 års musikutredning — en obligatorisk veckotimme i klasserna 9, 10 och 11 ägnas åt musikhistoria och musikestetik, medan en timme, som fritt kan ägnas antingen åt teckning eller musik, för musikens del ägnas åt sång eller instrumentalmusik — bortfaller delvis behovet av en liknande kurs i högsta ringen. Behovet av en föreläsningkurs i konsthistoria kvarstode emel-

lertid. Kommissionen återkommer till dessa problem.

Organisationen bleve rikare och smidigare, om en eller annan tillvalsmöjlighet av detta slag kunde tillskapas. I vad mån den enskilde lärjungen bör få tillträde till extra undervisning, bör prövas av rektor och klasskonferensen under hänsynstagande till lärjungens studieförutsättningar och det arbete, som i övrigt åligger honom.

Dimissionsklassen har utformats huvudsakligen med hänsyn till dem, som ämnar fortsätta studierna vid universitet och högskolor. Detta utesluter givetvis icke, att den kan komma till nytta även för andra ändamål. Bland annat möjliggör klassens organisation, att en person, som lämnat gymnasiet efter att ha genomgått klass 11 och som vid senare tidpunkt i livet önskar avlägga dimissionsexamen, inträder i tolfte klassen och efter fullföljda studier i denna klass avlägger examen som »skolans elev». Inom ramen för tolfte klassen kan även partiell examen och fyllnadsprövningar förberedas och avläggas.

VI. Vissa ämnen på gymnasiet.

Då skolkommissionen på utredningens nuvarande stadium avstått från att framlägga definitivt utformade *timplaner*, beror detta på många omständigheter. Redan detta betänkandes karaktär av principbetänkande förhindrar, att man alltför mycket ingår på detaljer. Avvägningen av de olika ämnenas ställning på de olika gymnasielinjerna är dessutom ett tidsödande arbete, som inte kunnat medhinnas på den korta tid, som stått till förfogande sedan skolutredningens gymnasiebetänkande i början av sommaren 1947 kom kommissionen till handa.

Till detta kommer emellertid, att kommissionen tvekar om huruvida det är riktigt att även i framtidens skola räkna med »veckotimmar». Det är enligt kommissionens mening ingalunda självklart, att *veckan* skall ligga till grund för läsårets indelning i arbetsperioder. Uppenbart är, att studierna på detta sätt alltför mycket sönderstyckas och att man åtminstone för gymnasiets del bör söka sig fram till former, som medger större koncentration i arbetet.

Arbetsperiodens fixerande till schemabundna lektioner kan också diskuteras.

En sådan arbetsordning innebär, att eleverna oberoende av allmänbegåvning och specialbegåvning, intresseinriktning, koncentrationsförmåga och arbetstakt tvingas att ägna samma tid åt samma sak. Att olika elever kan behöva helt olika tid för ett visst arbete kan man på detta sätt inte ta hänsyn till, och endast hemarbetet tjänstgör här som regulator. Rimligt är, att den anpassning av arbetstiden till individens särart, som nu i stort sett medges endast beträffande hemarbetet, också får prägla arbetet i skolan, som dock bör vara det väsentliga. Detta förutsätter, att skolarbetet individualiseras och i mycket stor utsträckning grundas på elevens självständiga arbete. Att i synnerhet gymnasiarbetet bör utvecklas i denna riktning har nog alla på känn. Men en sådan utveckling drar undan grunden för det kvantitativa tänkandet i »veckotimmar» och »timplaner».

1940 års skolutredning har i detta avseende visat vägen genom sin analys av det enskilda arbetets roll i skolans alla ämnen och genom sina förslag till omläggning av det inre arbetet på gymnasiet. Kommissionen återkommer härtill i avsnittet om arbets sättet och vill i detta sammanhang endast understryka, att en viss motsättning tycks föreligga mellan skolutredningens försök att bryta nya vägar för arbetet på gymnasiet och dess omsorgsfulla avvägning av de olika ämnenas timal i olika klasser och på olika linjer.

Tydligt är, att en omläggning av gymnasiets arbets sätt kräver djupgående undersökningar och måste föregås av en omfattande försöksverksamhet. Kommissionen ämnar i fortsättningen ägna detta problem stor uppmärksamhet och i enlighet med sitt eget arbets sätt därunder hålla god kontakt både med den allmänna opinionen och den pedagogiska sakkunskapen. Tills vidare anser sig kommis-

sionen inte kunna binda sig för någon bestämd utformning av gymnasiets arbete och måste avstå från både tim- och kursplaner, tills klarhet om principerna vunnits. Stor frihet måste under alla förhållanden tillerkännas varje särskilt gymnasium att utforma arbetets uppläggning, varvid timplanen endast kan få vägledande uppgift.

Den analys av de olika ämnenas ställning på gymnasiet, som dock är nödvändig, måste därför hållas högst allmän.

Vid behandlingen av den tolfte klassens problem har kommissionen betonat, att de olika linjernas huvudämnen bör vara obligatoriska i denna klass, medan samtliga andra ämnen är valfria.

På latinlinjen är *latin* huvudämnet. Beträffande detta ämne må framhållas, att undervisningens mål synes böra fattas något vidare än som det formuleras i nu gällande läroverksstadga och i skolutredningens förslag till kursplaner. Det överväldigande flertalet av de lärjungar, som studerar detta ämne på gymnasiet, behöver latinkunskaper icke i första hand för att genom fortsatta studier i ämnet vinna tillträde till den latinska litteraturen, utan för att genom insikter i latin förvärva en nyckel till andra värdefulla kunskaper.

Det näraliggande och omedelbara målet för latinundervisningen är »att bibringa lärjungarna förmåga att förstå lättare latinsk text». Huvudmålet bör emellertid vara att bibringa dem en i någon mån på självsyn grundad uppfattning om kulturarvet från antiken och dess betydelse för den västerländska kulturgemenskapen samt lära dem att i full utsträckning praktiskt utnyttja sina latinkunskaper för att därmed stärka sina språkkunskaper överhuvud, särskilt i fråga om ordförråd, terminologi och språkliga bilder.

För det förstnämnda, näraliggande målet sörjer den nuvarande latinundervisningen väl. Mindre väl tillgodosedda är latinstudiets allmänskulturella sidor och dess praktiska betydelse för den allmänna språkbildningen. Mycket skulle här sannolikt kunna åstadkommas genom bättre samverkan mellan lärare inom de språkliga och humanistiska ämnesgrupperna.

I skolutredningens kursplaner upptages bland annat läsning av valda partier av latinsk poesi i svensk översättning. Då syftet med detta förslag är att underlätta lärjungarnas inlevelse i den antika kulturen, måste framhållas, att denna strävan bör genomgå latinundervisningen i dess helhet och icke minst aktualiseras vid valet av texter för undervisningen. Med hänsyn till att endast en minoritet bland lärjungarna läser grekiska, torde studiet av översättningar i princip böra inbegripa såväl grekisk som romersk litteratur, i den mån verkligt goda översättningar till svenska föreligger. Några av den antika litteraturens mästerverk, fritt valda efter samråd mellan lärare och elever, bör utförligare behandlas, i övrigt bör extensiv fri läsning av goda översättningar uppmuntras. Representativa verk ur den romerska och grekiska litteraturen torde dock även i viss utsträckning kunna få plats under modersmålstimmarnas litteraturstudier, såsom nu sker. Detta är nödvändigt redan med hänsyn därtill, att den allmänna linjens och reallinjens lärjungar eljest skulle komma att stå helt främmande för den antika litteraturen.

Det praktiska värdet av latinkunskaper, framför allt för förvärvandet av ett stort ordförråd, är väl känt, men synpunkten tillgodoses jämförelsevis litet i skolans undervisning. Ingen antydning här om finnes i gällande eller av skolutredningen föreslagna kursplaner. I de av

skolöverstyrelsen utgivna metodiska anvisningarna, i vilka ämnets olika sidor upptages till utförlig behandling, anslås tre rader åt frågan om det praktiska utnyttjandet av latinkunskaperna. Skolkommisionen vill emellertid starkt understryka latinundervisningens värde i här berörda avseende.

I detta sammanhang bör några ord sägas om ämnet *grekiska*. Det har av gammalt intagit en viss särställning, men dess plats på gymnasiet har aldrig varit på allvar hotad. Dess bibehållande har dock ibland ställts under diskussion. Anledningen till att så skett har sannolikt varit dels den relativt ringa lärjunge-tillströmningen till studiet av ämnet och dels den omständigheten, att ämnet utgör kompetensvillkor endast för en studiebana, den teologiska, varjämte det är villkor för universitetsstudier i latin och klassisk fornkunskap samt givetvis grekiska.

Om grekiskans betydelse vore uttömd med dess roll för de teologiska studierna, kunde det ifrågasättas, huruvida tillräckliga skäl funnes för dess bibehållande. Gymnasiet kan i princip icke formas efter behoven på en enstaka studiebana. Det torde emellertid vara allmänt erkänt, att ämnet därjämte har stort allmänt bildningsvärde för flera humanistgrupper. För alla högre språkstudier är kunskaper i grekiska betydelsefulla; man hör ofta lärare i moderna språk beklaga, att de icke begagnat möjligheterna att redan i skolan lära sig ämnets elementa. Vid högre filosofiska, litteraturhistoriska och historiska studier är det av värde att kunna gripa tillbaka på de klassiska författarnas originalskrifter. Förtrogenheten med antikens främsta kulturspråk möjliggör slutligen ett djupare inträngande i den antika kulturvärlden för alla dem, som i vår tid ägnar den sitt studium. Kommisionen kan därför icke finna, att

principiella skäl nödvändiggör, att grekiska avföres från skolschemat.

Av de manliga latinarna har under det senaste decenniet omkring 13 procent tillvalt grekiska och av de kvinnliga omkring 6 procent. Dessa tal är ej höga, men de torde kunna accepteras som grundval för en differentiering, under förutsättning att fordringarna på visst minimiantal deltagare även i framtiden upprätthålles.

Kommissionen tillstyrker för den gymnasiereform, som nu närmast avses, att grekiskan bibehålles på gymnasiet. Med hänsyn till den gedigna språkliga undervisning de grekiskstuderande i det hela erhåller, torde de icke ha alltför stort men av att nedlägga engelskan i klass 11 och sedan återupptaga den i klass 12. Härigenom vinnes emellertid blott 3 veckotimmar, vilket utan vidare måste betecknas som för litet. Om man vill nedlägga ytterligare ett ämne, ställs man inför stora svårigheter. Närmast går tanken till ämnena biologi eller tyska. Kursen i biologi, som bland annat torde innefatta ärftlighetsläran, kan svårligen umbäras. Vad tyskan beträffar, måste man komma ihåg att en stor del av de lärjungar som väljer grekiska behöver goda insikter i tyska för kommande studier inom teologiska fakulteten. Med hänsyn till dessa omständigheter förordar kommissionen den utvägen, att det totala antalet timmar i läroämnena utökas till 32 för de lärjungar som tillväljer grekiska. Ämnet får härigenom 5 veckotimmar i klass 11 och naturligtvis en mycket stark ställning som fackämne i studentklassen. Grekiskan erhåller härigenom ett utrymme, som möjliggör, att ämnets nuvarande standard någorlunda upprätthålles.

I samband med gymnasiets målsättning och vid behandlingen av den tredje linjen har *de moderna språkens* ställning

på gymnasiet diskuterats. Enighet torde råda om att blivande högskolestuderande har behov av kunskaper i alla de tre traditionella gymnasiespråken, engelska, tyska och franska. Ett av dessa språk bör enligt kommissionens mening — och härvidlag är kommissionen på samma linje som skolutredningen — vara huvudspråk: engelska. För våra förbindelser med yttervärlden är det av vikt, att språkundervisningen i skolan lägges så, att lärjungarna grundligt lär sig att behärska ett av språken, det kulturellt och kommersiellt betydelsefullaste. Engelskan bör därför behålla sin ställning som huvudspråk hela skolan igenom. Genom att eleverna får inlära språkets grunder redan från enhetsskolans femte klass, bör man på gymnasiet kunna komma så långt att övning i språkets skriftliga behandling kan ägnas betydlig uppmärksamhet utan att detta behöver inkräkta på förmågan att läsa text eller att deltaga i samtal. I övriga språk torde man inte kunna komma så långt. Där skulle krav på korrekt skriftlig behandling av ämnet medföra, att alltför mycken tid och kraft togs bort från uppöandet av den viktigare färdigheten, att läsa litteratur på det främmande språket.

Genom utformningen av språkundervisningen inom enhetsskolan, där tyska inträder som andra språk från och med klass 7 och franska läses i klass 9 — båda läses endast av dem, som valt teoretisk studiegång — har det tätt sig naturligt, att dessa båda språk läses också i gymnasiet. Också lärartillgången och elevernas intresse kommer för lång tid framåt att ge dessa ämnen ett försprång framför de andra språk, som är tänkbara som gymnasiespråk: spanska, italienska, ryska och finska.

Inte desto mindre torde ett fasthållande vid den traditionella språkupsättningen på gymnasiet behöva diskuterats. De tre

språk, som vi sedan gammalt räknar som moderna bildningsspråk, har inte längre den särställning, som de hade då de infördes på gymnasiet. Det stora slaviska språkområdet, där ryskan utgör den dominerande men också svåraste varianten, växer snabbt i betydelse. Det spanska språkområdet har länge haft en betydelse, som väl kan mäta sig med det tyskas. Världens spanskalande befolkning är dubbelt så stor som den fransktalande. Den omständigheten, att i enhetsskolan grunden lagts för vidare studier i tyska och franska *behöver* inte binda gymnasieundervisningen vid dessa språk. Grunden kan ändå ha sitt värde. Ändamålsenligt synes vara, att eleverna beredes viss rätt att utbyta något av dessa språk mot spanska, medan ryska kräver större utrymme och måste beredas plats på annat sätt.

Vidare torde uppfattningen, att *samma* språk skall behärskas av alla, som uppnår en viss bildningsgrad, inte vara kulturpolitiskt hållbar. Den leder till en uniformitet, som inte är kulturellt gynnsam. En betydligt större verklig kultur-effekt nås, om de olika individerna har mer varierande språkkunskaper.

Slutligen kan naturligtvis också talet tre för de moderna gymnasiespråken diskuteras. Skolkommisionen har föreslagit, att engelska, tyska och franska läses i enhetsskolan. Kommisionen har vidare räknat med att tre språkkurser skall vara tillgängliga i gymnasiets studentklass. Vid gymnasiets slutliga utformning kan det dock komma att visa sig, att ämnes-trängseln på vissa linjer kommer att bli för stor och att det blir ändamålsenligt att avstå från fullföljandet av alla tre språken. Om man på reallinjen och på den allmänna linjen uteslöt ett av de tre språken, skulle större utrymme vinnas för linjernas karaktärsämnen. Å andra sidan är det tänkbart att i vissa fall gå

utöver tre-talet. En möjlighet finns att på latinlinjen låta ryska ersätta latin och att sålunda för vissa elever skapa en ny-språklig studiegång med fyra lerande språk.

Den närmare utformningen av gymnasiets språkundervisning torde alltså först kunna ske i samband med det fortsatta utredningsarbetet. Så mycket torde emellertid redan nu kunna sägas, att engelskan bör vara huvudspråket inte bara i enhetsskolan utan också i gymnasiet och det enda språk, vari förmåga att korrekt skriva bör eftersträvas, att valet av övriga språk på gymnasiet i princip bör vara fritt men givetvis göras beroende av tillgång på lärare och av antalet anmälda elever, att vid sidan av tyska och franska därvid också i första hand ryska och spanska bör beredas plats i gymnasieundervisningen samt att antalet på de olika linjerna lästa främmande språk i allmänhet bör vara tre men att en jämkning i detta avseende kan komma att te sig som önskvärd.

Bland orienteringsämnena tilldrar sig först den allmänna linjens huvudämne, *historia-samhällslära*, uppmärksamheten. I kapitel 4 föreslår kommissionen, att *samhällskunskap* beredes en väsentligen stärkt ställning i framtidens skola. Ämnet bör uppläggas som en organiskt fortlopande samhällsorientering genom alla skolstadier, från småskolan och uppåt. Motiveringen härför var inte endast den, att kunskapen om samhällets konkreta liv och brännande problem — vilken i stor utsträckning försummas i vår nuvarande skolutbildning — är av väsentlig betydelse för elevernas kommande möte med livet, utan också den, att eleverna för eget bruk redan under uppväxttiden behöver en växande kunskap om samhället och livet i detta. Om detta behov hela tiden tages till utgångspunkt vid undervisningen, får studiet en

meningsfull karaktär och kan bli intresseväckande och personlighetsfostrande, samtidigt som det på det riktiga sättet förser eleverna med ett kunskapsmaterial, utan vilket de inte bör få gå ut i livet.

Eleverna i gymnasiet befinner sig i en mycket viktig utvecklingsperiod, under vilken de mognar till vuxna. Deras jämna åriga, som befinner sig i yrkesutbildning eller yrkesarbete, får göra konkret och på egna erfarenheter grundad bekantskap med samhällets struktur och problem; de har dessutom tillgång till det fria och frivilliga folkbildningsarbetet och till självstudier efter eget intresse, något som gymnasieeleverna endast i ringa utsträckning har tid över för. Risk föreligger därför, att gymnasieeleverna isoleras från samhället, att de kommer att stå valhända vid mötet med livet eller att de med intelligens-aristokratisk nedlåtenhet kommer att betrakta de folkgrupper, vilkas arbete är en förutsättning såväl för deras studier som för deras kommande ställning i samhället. Man bör i detta sammanhang observera, att eleverna endast något år efter avgången från gymnasiet får rösträtt vid politiska val. De får redan av denna anledning inte stå främmande för samhällets problem. Ett av gymnasiets viktigaste uppgifter är sålunda att upprätta den nödvändiga samhällskontakten.

Problemet är inte löslöst, och för att målet skall nås måste alla ämnen samverka, liksom skolans eget sociala liv och lärjungarnas förenings- och självstyrelseliv måste bidra. Att ägna ett särskilt ämne åt samhällskontakten är säkerligen inte nog.

Emellertid kan ett sådant ämne, som hellre bör kallas *samhällskunskap* än samhällslära, kunna få stor betydelse som centrum i gymnasiets samhällsorientering.

I det nuvarande gymnasiet läses samhällslära i samband med historiekursen i högsta ringen. Man sysslar därvid huvudsakligen med kommunal- och statskunskap. 1940 års skolutredning föreslår bibehållandet av denna anordning och rekommenderar studium av statsskick, statsförvaltning, kommunalförvaltning, samhällets sociala struktur, ekonomiska, sociala och ideella rörelser, familjen, en svensk medborgares rättigheter och skyldigheter; dessutom föreslås studium av samhällsekonomi och privatekonomi.

Allt detta är i och för sig värdefullt och kan inte undvaras i gymnasiets undervisningsplan. Men då det samlas till ett kort avsnitt av högsta ringens kurs, kan materialet inte få konkret innebörd för eleverna och hinner aldrig smältas eller bli personlig egendom. Gymnasiets horisontella klyvning skulle för övrigt tvinga ner denna kurs i klass 11. I stället bör eleverna alltifrån gymnasiets början och i anknytning till realskolans undervisning bedriva samhällsorientering, som inte bör vara inskränkt till studium på lärorummet eller i gymnasiebiblioteket utan även bör få karaktären av fältarbete med studiebesök i samhällsinstitutioner av olika slag och under direkt kontakt med samhällets arbets- och organisationsliv. Undervisningen på lärorummet bör upptagas av föredrag och redogörelser av lärare och elever, diskussioner, studium av tidningar och tidskrifter, överläggningar och reportage i samband med händelser inom skolan eller på skolorten, inomlands eller utomlands, varvid eleverna själva direkt eller under inspiration av läraren bör ha rätt att välja ämne och problem. Livsåskådningsfrågor, politiska frågor och andra problem, som kan tänkas uppdelas eleverna i olika läger, bör därvid ingalunda undvikas. Kontakter bör sökas åt alla håll: med andra läroämnen, med

olika samhällsinstitutioner och organisationer och med de stora folkrörelserna. En lektion kan mycket väl utbytas mot deltagande i ett allmänt diskussionsmöte, åhörandet av en radiodebatt eller bevisandet av en teater- eller filmföreställning, som har intresse för ämnet; skriftliga och muntliga redogörelser bör i så fall avlämnas och problemen upptas till debatt i klassen. Ämnet lämpar sig vidare för grupparbete liksom för individuellt arbete. För att tillgodose de krav på stringens, som bör ställas på ett gymnasieämne (speciellt då de unga i nio år tidigare sysslat extensivt med samhällsföreteelserna), bör ämnet i de tre högsta ringarna koncentreras kring vissa huvudproblem: det sociologiska, det ekonomiska och det statsvetenskapliga. I tolfte klassen måste man låta de stora diskussionslinjerna framträda och söka nå fram till problematiken i skeendet; man kan därvid studera samhällslivet under en epok eller också ett tema, som löper genom tidevarven; speciella företeelser i nuet kan studeras mot historisk bakgrund. Samhällsekonomiska frågor kan göras till föremål för fördjupat studium.

Mer än något annat skolämne bör samhällskunskapen kunna fostra eleverna till en kritisk inställning mot miljöbetonade åsikter men samtidigt göra dem positivt intresserade av det samhälleliga livet i dess olika facetteringar och förbereda deras kommande insats som samhällsmedborgare.

Frågan uppstår då, huruvida ett ämne av denna läggning kan bibehållas samordnat med historien eller hellre bör ges en självständig ställning, eventuellt med annan lärare än historieämnet.

I viss mån beror svaret av historieundervisningens uppläggning. Kanske kan man tänka sig nya läroböcker i historia med större vikt lagd vid sam-

hällshistorien och särskilt på det dynamiska förloppet. Egendomsförhållanden, levnadsförhållanden och maktförhållanden under olika tider komme att intaga en bred plats vid en sådan undervisning. Teknikens utveckling måste uppmärksammas mera än nu. Får historieundervisningen en sådan uppläggning, blir gränsen mellan historien och samhällskunskapen inte skarp. Regeln skulle därför säkerligen bli, att historieläraren finge även samhällskunskapen på sin lott.

Å andra sidan talar vissa skäl för att boskillnad mellan ämnena görs. Under alla förhållanden bör de på allmänna linjen och latinlinjen kunna ha skilda timmar på schemat. Risk föreligger eljest, att samhällskunskapen försummas på historiens bekostnad. Och i vissa fall torde annan lärare än historieläraren vara den lämplige att leda elevernas samhällsorientering. Mycket hänger här på utformningen av den samhällsvetenskapliga undervisningen vid universiteten. Skapas här ett examensämne, som i sig upptog element från statskunskap, nationalekonomi och sociologi — ämnet kunde lämpligen få den senare beteckningen — och som finge en starkt praktisk inriktning, kunde kombination mycket väl tänkas inte bara med historia utan också med geografi eller biologi. Också pol. mag.-examen eller därmed jämförlig kompetens kan tänkas som grundval för undervisning i samhällskunskap. Dock är ett samarbete mellan skolämnena historia och samhällskunskap alltid att rekommendera, och i tolfte klassen måste under alla förhållanden samhällskunskapen få historisk inriktning. Kommissionen har därför i det föregående räknat historia-samhällskunskap som ett enda ämne i studentklassen.

De båda ämnenas ställning till varandra måste underkastas ytterligare prövning, sedan universitetsreformen förts i

hamn och lärarutbildningsfrågorna slutgiltigt utretts.

Inte heller de båda ämnenas ställning på de olika linjerna kan fastställas, förrän utredningsarbetet övergått till skolorganisatoriska detaljer. Skolkommissionen föreslår emellertid, att historia och samhällskunskap blir den allmänna linjens huvudämnen samt att samhällskunskap tillsammans med historia och geografi får ett stort utrymme på denna linje. Samhällskunskap bör emellertid få en stark ställning på alla linjer.

Ett gammalt önskemål är, att de olika historiskt arbetande ämnena *synkroniseras*. Så har inte skett inom det nuvarande gymnasiet. De olika historiska disciplinerna ger varandra föga hjälp. Ett exempel må belysa olägenheterna vid en sådan studiegång. Vårterminen i tredje ringen av det fyraåriga gymnasiet ägnas i modersmålet åt studium av romantikens litteratur. För detta studium fordras viss kunskap i romantikens filosofi, men filosofiundervisningen har inte hunnit fram till denna tid. Följaktligen måste tid offras på genomgåendet av Platons, Kants, Fichtes och Schellings huvudtankar. För förståelsen av romantikens samhällssyn är kunskap i franska revolutionens och Napoleontidens historia nödvändig. Men i ämnet historia har man ännu inte hunnit så långt. För förståelsen av Tegnér's Svea är kännedomen om t. ex. finska kriget 1808—09 och dess följdföreteelser oundgänglig, men historieundervisningen har inte hunnit dit. Modersmålsläraren tvingas alltså ut på historiens marker. Vid studiet av Geijers insatser tvingas han presentera såväl historiska, filosofiska, musikhistoriska som kyrkohistoriska kursmoment, vilka vid helt andra tidpunkter behandlas i sina respektive ämnen. Följden av den bris-

tande synkroniseringen blir i första rummet slöseri med tid.

1940 års skolutredning har vid uppgörandet av kursplanerna inte lyckats åstadkomma någon synkronisering. På det fyraåriga gymnasiet läses enligt utredningens förslag de olika historiska epokerna i de historiebetonade ämnena på följande sätt:

Kristendomskunskap (kyrkohistoria):

- Ring I: Gamla tiden.
> II: Medeltiden.
> III: Nya tiden.
> IV: Aktuella frågor.

Modersmålet (litteraturhistoria):

- Ring I: Viss antik litteratur. Modern litteratur.
> II: Medeltiden, nya tiden t. o. m. 1700-talet.
> III: 1800—1880.
> IV: 1880—nuvarande tid.

Historia:

- Ring I: Tiden fram till 1560.
> II: 1560—omkring 1790.
> III: Omkring 1790—1914.
> IV: 1914—nuvarande tid.

Filosofi (filosofins historia):

- Ring III—IV: Det kronologiska studiet uppgivet.

Musik (musikhistoria):

- Ringarna I—IV: Musikhistoria läses i kronologisk ordning, men ingen uppdelning på årskurser förekommer.

Teckning (konsthistoria):

- Ring I: Sveriges forntid, medeltiden, renässansen.
> II: Barock och rokok.
> III: 1800-talet.
> IV: Nutid.

Som synes har synkronisering knappast ens eftersträfvats utom i fråga om historia—teckning. Innan studieplaner för gymnasiet slutgiltigt fastställs, måste möjligheterna till synkronisering emellertid ingående undersökas.

Helt kan en sådan synkronisering aldrig uppnås. Man kan i de olika ämnena svårligen gå fram i samma takt genom århundradena, nämligen så länge de olika ämnena har olika lärare. Hel synkronisering vore möjlig endast om de historiska ämnena sammansloges till ett enda, omfattande i varje fall teknikens, samhällsformernas, den politiska utvecklingens, vetenskapens och tänkandets, religionens och kyrkans samt litteraturens och konstens historia. Den nuvarande uppdelningen på skolämnena inger lätt lärjungarna den föreställningen, att det här är fråga om skilda händelseförlopp, medan det i själva verket är fråga om en och samma verklighet, endast sedd ur olika aspekter. Det är lätt att se, vilken vinst en sammanslagning av de historiska skolämnena skulle innebära inte bara ur tidssynpunkt utan också så tillvida, att varje historisk företeelse kunde framträda mer levande och begriplig, om strålkastarna från olika håll samtidigt belyste den. Ett litteraturverk, en konstriktning, ett tankesystem, en religiös riktning kunde sättas in i sitt naturliga historiska sammanhang, och den historiska utvecklingen under en epok kunde illustreras med prov på tidens litterära, konstnärliga, religiösa och filosofiska yttringar. Musikhistorien kunde lätt under speciallärares ledning synkroniseras med den övriga historieundervisningen.

Att en dylik sammanslagning av de historiska ämnena inte för länge sedan eller alltifrån början företagits beror på att en sådan syntes kräver en mycket bred humanistisk bildning hos läraren. Den skulle i varje fall framtinga en fullständig omläggning av lärarutbildningen vid universiteten. Skolkommissionen kan därför inte föreslå en omedelbar sådan omläggning under nuvarande förhållanden. Vid en framtida mera genomgripande gymnasiereform bör den

vara naturlig. Dock bör en sådan utveckling befrämjas och genom olika åtgärder förberedas. I annat sammanhang har kommissionen för studentklassen föreslagit ett sammansatt bildningsämne, som fått beteckningen idéhistorisk orientering. Om detta försök utfaller lyckligt, är därmed ett steg taget mot en sammansmältning av olika skolämnena under vissa ledande kultursynpunkter. Försök bör också göras vid vissa läroverk med ett gemensamt historieämne av det slag, som ovan beskrivits. En lektor, som bakom sig har licentiatstudier och ev. disputation i någon historisk disciplin, har ofta en sådan överblick över mänsklighetens historia, att han utan större svårigheter och utan alltför mycket extra förberedelsearbete skulle gå i land med undervisningen i ett sådant ämne.

Redan vid den förestående omläggningen av gymnasietts arbete torde det bli nödvändigt att på en punkt företa en sammanslagning av här antytt slag. Inom ämnet *filosofi* har utvecklingen tagit den riktningen, att psykologien trätt i förgrunden och håller på att tränga undan såväl logiken som filosofiens historia. Inom ett gymnasium med horisontell klyvning måste den filosofiundervisning som skall ges åt alla ägnas åt psykologin. De kursmoment, som i skolutredningens förslag till kursplaner sammanfattats under beteckningen »de filosofiska grundproblemen», måste i viss utsträckning hänskjutas till studentklassen, där inte alla läser ämnet. Däremot vore det ändamålsenligt, att de moment av filosofins historia, som kan anses höra till allmänbildningen, skjuts nedåt i gymnasiet. Då dessa moment är nödvändiga främst i ämnena kristendomskunskap, modersmålet (litteraturhistoria) och historia, torde det bästa tillvägagångssättet vara det, att en lärobok utarbetades, så utförlig och konkret, att

den med fördel kunde användas för självstudier. Den skulle vara obligatorisk för lärjungarna alltifrån 9 g och kunna användas som stöd för undervisningen i samtliga de tre angivna ämnena gymnasiet igenom.

På reallinjen bör ämnet *matematik* vara huvudämne och alltså vara obligatoriskt i studentklassen. Dess uppdelning i allmän kurs och specialkurs föreslås upphöra och ersättas med viss differentiering på kortare och längre kurs inom studentklassens ram. För ämnets ställning på den allmänna linjen har tidigare redogjorts. På latinlinjen torde intet utrymme ovanför klass 9 g finnas för matematik. Visserligen skulle det vara frestande att — såsom 1940 års skolutredning gör — medge matematiken utrymme också här. Den halvklassiska linjen enligt 1905 års läroverksstadga upptog en omfattande matematikkurs. Det kan inte råda någon tvekan om att matematikens starka ställning på denna linje avsevärt ökade linjens användningsområde och att den reduktion, som ämnet sedan i två etapper lidit, varit en medverkande orsak till den, när kompetenskraven för vissa levnadsbanor under 1930-talet omställdes efter reallinjens fordringar. En återgång torde mellertid numera knappast vara möjlig. När matematikundervisningen på den halvklassiska linjen kunde uppställa ett slutmål, som närmar sig till det som nu nås i reallinjens allmänna kurs, berodde detta nämligen i icke ringa mån på den starka ställning matematiken intog i den dåvarande sexåriga realskolan. De banor, som verkligen har behov av avsevärda kunskaper i de matematiska ämnena, måste numera söka anknytning till reallinjen.

Även för de *naturvetenskapliga* ämnena finns mycket liten plats på latinlinjen. Den naturvetenskapliga undervisning som kan ges måste få en blygsam

omfattning. Med hänsyn till det stora allmänbildande värdet av ämnet biologi, särskilt momenten ärftlighets- och utvecklingslära, torde detta ämne kunna göra anspråk på att i första hand bli representerat. Därigenom bibehålles även en brygga till naturvetenskaperna för de lärjungar med naturvetenskapliga intressen, vilka även i framtiden sporadiskt torde kunna förekomma på latinlinjen.

På den allmänna linjen bör ämnet biologi såsom tidigare nämnts få lika mycket utrymme som på reallinjen, ämnet kemi i det närmaste lika mycket, och även ämnet fysik bör ha visst utrymme. I de naturvetenskapliga ämnena på denna linje bör lärjungarna få en på direkta naturstudier grundad kännedom om den levande natur, som omger människan, samt om de viktigaste grunderna för näringsproduktionen; de bör få klart för sig, hur den naturvetenskapliga metoden utgör ett verktyg för exakt tänkande och hur naturvetenskapens framsteg och resultat inverkat på levnadsstandarden och alltjämt öppnar nya möjligheter för framtiden. Teoretiska kursmoment och särskilt mera tidskrävande räknearbete bör träda tillbaka för naturvetenskapernas praktiska tillämpningar i vardagslivet och i samhällslivet.

På reallinjen trängdes de egentliga realämnena avsevärt tillbaka genom 1933 års revision av timplanerna. Totala timsumman för matematik, biologi, fysik och kemi i de tre första ringarna av det fyraåriga realgymnasiet har reducerats ner till 1870-talets nivå. På den vägen kan man inte gå vidare. Visserligen måste plats beredas förutom kristendoms-kunskap, modersmålet och de moderna språken, även historia-samhällskunskap och psykologi, men utrymmet för dessa ämnen måste tillmätas så knappast, att linjen inte förlorar sina möjligheter att bilda grundval för en högre matematisk-natur-

vetenskaplig bildning och att tillmötesgå de naturvetenskapligt orienterade lärjungarnas studieintressen.

Reallinjens speciella uppgifter kräver, att stor vikt lägges vid förståendet av de naturlagar som behandlas. Det har kostat mänskligheten oerhörd möda att spåra upp och intränga i dessa sammanhang. Icke heller i vår tid kan en ung människa få allt till skänks. Förståendet kan underlättas genom ett ändamålsenligt stoffurval, men det fordrar dock ofrånkomligen tid och arbete. Ställer man kravet, att lärjungarna icke blott skall kunna beskriva utan också i någon mån begripa vad de ser — och det måste man göra, om reallinjen skall fylla sin uppgift — kan utrymmet för de naturvetenskapliga ämnena icke godtyckligt reduceras. Kravet på laborativt arbetsätt verkar i samma riktning. Om laborationerna väl samordnas med undervisningen i övrigt, är de förvisso ypperliga medel för inträngandet i ämnet. Men de fordrar tid, och tiden måste ställas till förfogande, om syftet skall nås.

Det återstår att säga några ord om de s. k. *övningsämnenas* ställning på gymnasiet. Termen övningsämnen är missvisande. Då skolkommissionen inte i det föregående gjort några allvarliga ansträngningar att lösa nomenklaturfrågorna utan avser att ta upp dem i ett senare sammanhang, används i detta betänkande den gamla beteckningen övningsämnen på ämnen som teckning, musik och gymnastik (medan slöjd räknas till de s. k. praktiska ämnena). Att dessa ämnens ställning inom skolväsendet genom en sådan beteckning nedvärderas, är kommissionen den första att beklaga. Deras stora betydelse har emellertid vid behandlingen av enhetsskolans utformning kraftigt understrukits.

Teckning, musik och slöjd är därjämte konstnärliga ämnen och bör på det mog-

nare stadium, varom nu är fråga, verkamt kunna bidra både till elevernas allmänbildning och till deras estetiska fostran. Kommissionen har tidigare föreslagit, att de två förstnämnda upptas bland de ämnen, som i studentklassen kan väljas som bildningsämne.

1947 års musikutredning har fått uppdraget att framlägga förslag bl. a. till omläggning av musikundervisningen i skolorna. I dess i kapitel 4 omnämnda PM angående denna undervisning, till detta betänkande fogad som bilaga 3, föreslår musikutredningen, att ämnet *musikkunskap* får ställningen av läroämne, »där undervisningen måste ske klassvis och där eleverna skola redovisa sina kunskaper och få dem betygsatta på sätt som gäller för övriga läroämnen». Musikutredningen föreslår vidare, att detta ämne erhåller en fast veckotimme genom gymnasiets alla klasser. För motiveringen härför hänvisas till bilagan.

Medan musikkunskapen enligt musikutredningens förslag bör vara obligatorisk, bör den praktiska musikverksamheten bedrivas endast av dem som äger spontant intresse och någon fallenhet härför. Denna praktiska musikverksamhet, som inte kan bedrivas klassvis utan måste utövas i sammansatta undervisningsavdelningar, föreslås få en fast veckotimme alternativt med exempelvis teckning.

Om de båda ämnena teckning och musik på schemat får sig tilldelade tillsammans tre veckotimmar, skulle fördelningen dem sinsemellan alltså bli dem, att de vardera erhåller en veckotimme, som göres obligatorisk, medan den återstående timmen, också den obligatorisk, fördelas mellan de båda ämnena efter elevernas fria val.

Skolkommissionen delar helt musikutredningens uppfattning av musikämnet

betydelse och föreslår, att ämnet får den ställning utredningen föreslagit.

Fråga är då, om ämnet *teckning* kan erhålla samma ställning. 1940 års skolutredning föreslår, att ämnets teoretiska sida beaktas mer än hittills skett. Sålunda får konsthistorien en markerad plats i kursen, kombinerad med stilhistorisk teckning och i samarbete med ämnet historia. Därjämte har bostadskunskap upptagits i kursen.

Utan en särskild specialutredning, vars resultat inte bör föregripas, önskar skolkommissionen dock inte framlägga förslag till förändring av ämnets ställning eller till dess utformning. Kommissionen vill dock framhålla, att ämnet på gymnasiestadiet har större möjligheter till variation än som nu i allmänhet tillvaratags. Klassundervisningsmetoden har i detta ämne ingen större uppgift. Eleverna bör med fördel kunna uppdelas på arbetsgrupper efter deras intresse och fallenhet. Arbetet får olika karaktär alltefter valet av material och teknik: akvarell, olja, pastell, lera, grafik. Genom att uppmärksamma konstens teknik bör ämnet kunna såväl stimulera elevernas intresse för skapande arbete som uppöva deras förmåga att förstå och uppskatta konstverk. Detta har betydelse för deras känsloliv och harmoniska utveckling och kan ge impulser för såväl fritidsintressen som yrkesval. Estetik och konsthistoria bör inta en central plats och i görligaste mån samordnas med motsvarande moment i litteratur- och musikundervisningen samt med historiekursen. Undervisningen i linearritning bör samordnas med matematik- och fysikundervisningen. Även konsthantverket kan beredas utrymme inom ämnets ram och upptaga moment som dräktstudier, modeteckning, heminredning, mönsterteckning, tryck av olika slag, illustrering, fotografering, typografi, dekorativa uppgifter.

Även beträffande det tredje traditionella övningsämnet på gymnasiet *schemma, gymnastik med lek och idrott*, torde ingående undersökningar böra göras, innan ämnets innehåll och uppläggning blir föremål för anvisningar. Inom skolgymnastiken pågår för närvarande en utveckling bort från det lingska rörelseschemat och den exercisbetonade drillen till större naturlighet och frihet, varjämte friluftslivets betydelse träder i förgrunden. Också i detta ämne, som utmärkt passar både för individualisering och grupparbete, tränger den moderna pedagogiken in. Att ämnet under ett antal veckotimmar bör vara obligatoriskt därom torde allmän enighet råda.

Visst utrymme bör givas åt frivillig undervisning i övningsämnena. Skolkommissionen har tagit under övervägande, om inte sådan frivillig undervisning också bör komma de *praktiska* ämnena till del. Närmast skulle maskinskrivning, hemkunskap och slöjd komma i fråga. Det är möjligt, att maskinskrivning så småningom kommer att få en plats i skolans undervisning, jämförbar med välskrivningens. Ännu har vi inte nått därhän, men då färdigheten i maskinskrivning blir alltmer oumbärlig, torde skolan böra orientera sig i den riktningen, att maskinskrivning vinner insteg på alla stadier. En frivillig kurs i maskinskrivning på gymnasiet skulle säkerligen samla ett stort antal deltagare, och kommissionen föreslår, att sådan undervisning anordnas i den utsträckning förhållandena medger. Undervisning i frivillig träslöjd bör med lätthet kunna anordnas i samband med undervisningen inom lägre skolformer, likaså i hemkunskap. I det sistnämnda ämnet bör den stringens, som gymnasiestudierna kräver, kunna åstadkommas genom att detaljerna i det husliga arbetet prövas ur ekonomisk och organisatorisk synpunkt, jämförelser i

tidsåtgång och effektivitet göras vid användningen av olika metoder och redskap, hemproduktion och industriell produktion diskuteras etc. Härigenom kan intresse väckas inte endast för mångsidigheten i modern hemhushållning utan också för högre yrkesutbildning, som syftar mot vetenskapligt eller organisatoriskt arbete eller undervisande och upplysande verksamhet på hemhushållningens område. Ett annat ämne, som säkerligen skulle samla ett visst intresse även på gymnasiestadiet, är textilslöjd. För detta ämnes medtagande bland gymnasiets ämnen behövs måhända en särskild motive-ring, utom den att textilslöjden har stort pedagogiskt värde och är estetiskt utvecklande.

För några decennier sedan bedrev relativt få flickor gymnasiestudier. I deras hemmiljö var handarbete oftast en lyxbetonad sysselsättning med finare broderiarbeten o. dyl. Det var under sådana förhållanden naturligt, att textilslöjd ej kunde beredas plats på gymnasiet. Samhällsförhållandena har ändrats även i

detta hänseende. Ett stort antal flickor från alla samhällsklasser genomgår nu gymnasiet. Som husmödrar kommer de att ha behov av färdighet i exempelvis nyttosömnad. Vidare har materialkännedom fått väsentligt större betydelse än tidigare, då naturprodukterna linne, ylle och silke utgjorde det huvudsakliga materialet. Nu har en mängd kemiskt framställda material fått allt större användning. En stark utveckling på detta område är att vänta. Det fordras en ej ringa kunskap och gott omdöme för att rätt behandla sådana material. I ämnet textilslöjd skulle därför förutom klädsömnad, lagning o. dyl. även kunna ingå enklare laborationer för att uttröna, hur skilda material förhåller sig vid behandling med värme, vatten och olika kemiska tvättmedel, liksom också deras mekaniska hållbarhet o. s. v. Kunskaper som förvärvats i fysik och kemi skulle få praktisk tillämpning inom ett område, som ligger de kvinnliga eleverna nära. Med en sådan uppläggning skulle detta ämne väl försvara sin plats som frivilligt ämne på gymnasiet.

VII. Det inre arbetet på gymnasiet.

I sitt gymnasiebetänkande ägnar 1940 års skolutredning ett avsnitt åt arbets-sättet på gymnasiet (s. 407 ff). Inledningsvis hänvisas till skolpropositionen till 1927 års riksdag, i vilken dåvarande departementschefen framhöll, att han avsåg en nyorientering i skolarbetet, en inriktning av den högre skolans verksamhet i enlighet med arbetsskolans ledande grundsatser. I 1928 års läroverksstadga och i de undervisningsplaner och metodiska anvisningar, som utfärdades i anslutning till den, gjorde sig också en nyorientering gällande. Koncentrationsläs-

ning möjliggjordes, det enskilda arbetet infördes och det laborativa arbetet i de naturvetenskapliga ämnena gjordes obligatoriskt.

Skolutredningen har den uppfattningen, att idéerna bakom den strävan mot större självverksamhet och individualisering, som kom till uttryck i 1927 års skolreform, alltjämt äger full giltighet och aktualitet. Dessa principer, sådana de främst formulerats i de metodiska anvisningarna, har emellertid inte i större utsträckning omsatts i levande liv.

Det gäller alltså för närvarande mindre utfinnande av nya pedagogiska principer för det inre arbetets utformande än förverkligandet i högre grad än hittills av de grundsatser, som redan tidigare blivit uppställda. De metodiska anvisningarna torde i stort sett motsvara sådana krav — det gäller blott att bringa dem alltmer i tillämpning i praktiken. Alltjämt riktas nämligen icke minst mot gymnasiernas arbete den gamla kritiken, att lärjungarna icke i tillräcklig utsträckning bringas till självständigt arbete. I de yttranden, som av universitet och högskolor m. fl. avgivits till skolutredningen med anledning av vår förfrågan om den nuvarande gymnasieutbildningen som underlag för fackstudier av olika slag, ha de nyinskrivna studenternas bristande förmåga att arbeta självständigt starkt påtalats. — — — Orsaken till de anmärkta bristerna har icke sällan tillskrivits det alltför ensidiga läsläsningssystem, som tillämpas ännu på det högsta skolstadiet. Studentexamenssakkunniga ha också i sitt betänkande (stat. off. utr. 1937: 45) funnit det berättigat, att man i varje fall under gymnasiet avslutningsperiod uppställer det kravet, att själva läggningen av arbetet skall i någon mån förbereda eleverna på det friare, självständigare och mera samlade arbetssätt, som deras övervägande flertal har att tillämpa under sin strax därefter följande vetenskapliga utbildning.

Det rätt blygsamma önskemål, vari detta resonemang utmynnar, förtjänar att kraftigt understrykas. Icke minst från den mognare gymnasieungdomen har gång efter annan rests önskemål om att komma ifrån det traditionella sönderstyckandet av lärostoffet i dagsläxor och dagligen återkommande förhör. Ur alla synpunkter är det önskvärt att finna lämpliga former för införande av ett friare arbetssätt. Det hjälper föga, att enskilda lärare tillämpar ett friare arbetssätt, vilket numera torde vara relativt vanligt. Om man vill nå ett verkligt resultat, torde man böra helt lägga om arbetssättet i gymnasiet.

Skolutredningen menar, att det väsentliga nu är att undanröja de yttre hindren härför. »Framför allt är det av vikt, att klassernas storlek nedbringas, då den

önskvärda individualiseringen av undervisningen annars icke är möjlig att ernå.»

Förutom en sänkning av elevantalet i klasserna rekommenderar skolutredningen en omläggning av lärarutbildningen, ett effektivare urvalsförfarande vid intagningen i gymnasiet, en utsträckning av systemet med delad klass vid laborativt arbete till samtliga eller nästan samtliga ämnen på gymnasiet högstadium, allmänt orienterande kurser i föredragets eller studiecirkelns form i sådana naturvetenskapliga ämnen, som på vissa linjer inte kan föras fram till skolans slut, samt omfattande försök med avsevärt vidgad koncentrationsläsning.

Av dessa förslag har — förutom det som gäller lärarutbildningen — projektet med delad klass den största praktiska räckvidden:

Skolutredningen har, alltsedan den på ett tidigt stadium till definitiv prövning upptagit hithörande frågor, varit inne på en plan, som sedan ingående dryftats även under konferenser med experter i olika ämnen och därvid vunnit allmänt erkännande. Vi ha tänkt oss, att i de båda högsta ringarna av gymnasiet somliga timmar skulle vara avsedda för klassundervisning, för gemensam genomgång av nya kursmoment och i stort sett kontinuerlig kontroll av studieresultatet, andra för en starkare individualiserad undervisning och för arbete på egen hand med mera samlad kontroll av lösta arbetsuppgifter. En förutsättning för att dessa senare timmar skall bli i olika avseenden effektiva är, att läraren får arbeta med helt små avdelningar.

Ett försök i överensstämmelse med skolutredningens riktlinjer igångsattes vid Göteborgs högre samskola höstterminen 1946 och gällde gymnasiet två högsta ringar. Den första studentkullen, som genomgått denna försöksundervisning, utexamineras vårterminen 1948.

De grundläggande principerna har varit följande:

1) Det dagliga läxförhöret har ersatts med genomgång av längre partier samt av förhör, när ett sammanhängande parti genomarbetats, vanligen efter omkring 4 veckor. För dessa förhör har vid terminens början gjorts upp ett preliminärt schema, för att eleverna ej skulle få mer än två förhör per vecka.

2) Klassavdelningarna har ungefär halva undervisningstiden delats upp i grupper på cirka 10 elever. I ett ämne, i vilket varje elev har 6 veckotimmars undervisning, har läraren sålunda 8 timmar, eftersom klassen under 2 timmar är uppdelad i grupper. Denna försöksundervisning kräver sålunda rätt väsentligt ökad lärartilldelning i de teoretiska läroämnena.

3) De fasta skrivningarnas antal har inskränkts.

Avsikten var att lärare och elever tillsammans skulle finna ut den metod, som passar deras ämne bäst och som lämpar sig för gruppens eller den enskilde elevens mognads- och kunskapsnivå. Klass-timmarna skulle användas till genomgång av sådant, som med fördel hela klassen kan syssla med samtidigt och i samma arbetstakt. Grupptimmarna skulle användas på skiftande sätt, dock så att elevernas förmåga av självständigt arbete i största möjliga utsträckning uppövades.

Det är givet, att kommissionen med största intresse följt detta experiment. Det har visserligen inte varit några i och för sig nya eller märkliga metoder, som här utprövats, men det torde vara första gången ett försök gjorts på gymnasiet att inom *alla* läsämnen samtidigt arbeta med längre beting i stället för läxor. Vid slutet av februari 1948 föreligger från samtliga 20 lärare, som deltagit i försöksundervisningen vid samskolan, preliminära rapporter och uttalanden.

Av de 20 lärarna synes fyra ha övervägande negativa erfarenheter av det tillämpade arbetssättet, nämligen lärarna i klassiska språk samt en lärare i engelska och en lärare i kemi. Sju lärare i ämnena religionskunskap, modersmålet, franska, geografi och kemi uttalar sig mycket positivt. I de övriga nio yttrandena vägs fördelar mot nackdelar utan att en alldeles bestämd ståndpunkt intages. I det stora hela har lärarna goda erfarenheter, och i intet yttrande utom i uttalanden från lärarna i klassiska språk yrkas direkt på en återgång till den gamla läxmetoden.

Skolans rektor framhåller i årsredogörelsen för läsåret 1946—47 följande allmänna synpunkter:

Om jag nu vid läsårets slut skall göra en sammanfattning av resultaten, vill jag först understryka, att både lärare och elever enhälligt äro mycket nöjda och under inga omständigheter vilja återgå till det gamla systemet med dagliga läxor. — — — Den uppfattning, som var den allmänna vid klasskonferenserna i mitten av höstterminen och som uttrycktes av en av de deltagande med orden: »Systemet är bra för de goda, de medelgoda och de ambitiösa, men det är dåligt för de sämre och för de lata, och jag saknar tjalet», har kanske i någon mån besannats. Men den allmänna åsikten bland eleverna är, att studierna ha blivit mycket intressantare och roligare nu, då de få tillfälle att överblicka större enheter av kursen och endast behöva syssla med ett ämne i taget vid inläsningen, och när nu både eleverna och lärarna gärna taga på sig en ökad arbetsbörda och ej vilja återgå till den vanliga rutinen, synes det mig fullt klart, att denna prövning av dessa idéer i undervisningen varit berättigad.

Under utredningsarbetets fortgång ämnar skolkommissionen återkomma till erfarenheterna från Göteborgs högre samskola. Det synes ännu vara för tidigt att avge annat än preliminära omdömen. Dock förefaller det redan nu uppenbart, att med den uppläggning arbetet fått förföljen kommit att alltför mycket domi-

nera och att man därför inte vunnit det arbetslugn som är nödvändigt för fördjupning och personlighetsutveckling.

Skolkommissionen ansluter sig i stort till de förslag till främjande av en förnyelse av arbetssättet på gymnasiet, som skolutredningen framlagt. I kapitel 9 framlägger kommissionen förslag till omläggning av *lärarutbildningen*. Kommissionen har vidare föreslagit åtgärder för att åstadkomma ett kvalitativt riktigare *urval* av elever till gymnasiet. Kommissionen understryker emellertid vikten av att skoldistriktet, skolorna och lärarna erhåller större *frihet* vid organiserandet och upplägandet av skolarbetet och ställer sig skeptisk till de i detalj utformade kursplaner, som skolutredningen föreslagit. De fastställda kurserna och kravet på att samtliga elever skall kunna svara för dem binder såväl lärare som elever och lägger hinder i vägen för det intellektuella skolningsarbetet och undervisningens individualisering. Dessa hinder bör i görligaste mån avlägsnas. Då skolutredningen konstaterar, att många gymnasieelever inte visat sig vara mogna för det friare arbetssätt, som stundom prövats, och söker orsaken härtill i vederbörandes brist på begåvning, vill skolkommissionen likaså anmäla en avvikande mening. Givetvis är det så, att arbetssättet är beroende av elevens mognad och att omogna elever kan erhålla en större kunskapsmängd genom läxdrill än vid självständigt slutförande av sådana arbetsuppgifter, som är för svåra för dem, men å andra sidan kan man inte begära en självständig inställning till arbetet av elever, som från skolgångens början vants vid osjälvständighet. Det självständiga arbetet i gymnasiet bör bygga på den *träning till självverksamhet*, som enhetsskolan ger. I de förslag till förnyelse av arbetet inom den lägre skolformen, som skolkommissionen i kapitel 4 fram-

lagt, ser kommissionen det viktigaste medlet till förnyelse av arbetet också på gymnasiet. Skolkommissionen har vidare pekat på att de nuvarande *examensformerna* binder undervisningen vid förhörsmetoden ända upp i gymnasiets abiturientklass; en omläggning av formerna för slutexamen är nödvändig, om en pedagogisk frigörelse skall kunna ske på gymnasiet.

I samband med förslag till metodiska anvisningar för skolarbetet kommer kommissionen vid en senare tidpunkt att närmare gå in på gymnasiearbetets metodik. I detta sammanhang vill skolkommissionen nöja sig med att framhålla, att den omläggning av arbetssättet i riktning mot mer aktivitetsbetonade metoder, som i kapitel 4 rekommenderats för enhetsskolan, i än högre grad bör kunna företagas på gymnasiet med dess mognare lärjungeklientel. Om en elev i enhetsskolan kan gå i land med kortare självständiga uppgifter, bör en elev i gymnasiet kunna anförtros längre sådana. Om grupparbetet visar sig gynnsamt för enhetsskolans arbete, bör det ha ännu större uppgift på gymnasiet. Om de av kommissionen föreslagna nya formerna för prov i modersmålets skriftliga behandling och för kontroll av färdigheterna i främmande språk kan anses vara ändamålsenliga inom den obligatoriska skolan, bör en nyinriktning av samma slag kunna ha ännu större betydelse på gymnasiet.

Vad som kan uträttas i dessa avseenden torde dock icke bero så mycket på föreskrifter och reglementen som på initiativ från lärarna själva. Av vikt är emellertid, att lärarna erhåller verksamt stöd uppifrån i sin strävan att förbättra arbetsmetoderna och icke bindes för snävt av stelt utformade bestämmelser. Det som framför allt binder läraren är, såsom också framgår av ovan anförda citat från skolutredningens betänkande, kravet att

samtliga elever skall »tillgodogöra sig de föreskrivna kurserna». I den allmänna debatten framföres visserligen ofta den tanke, som statsrådet Engberg i direktiven för 1936 års studentexamenssakkunniga gav följande formulering: »Bildningsmålet är numera väsentligen ett annat, minneskunskaperna ter sig icke såsom det viktigaste utan den allmänna förståndsutvecklingen, omdömet skolning, lärjungarnas fostrande till självverksamhet och danandet av personligheten har ställts i centrum.» Alla torde numera vara överens om denna målsättning. Men den är ännu långt ifrån förverkligad i skolans arbete. Kunskapsfordringarna på gymnasiet betraktas alltjämt väsentligen ur kvantitativ synpunkt. Det gäller att hinna med så och så många sidor i läroboken. Det är enligt kommissionens mening riktigare att principiellt anlägga en kvalitativ synpunkt, att oavbrutet eftersträva en kvalitativ förbättring av kunskapsresultatet, även om det måste ske på bekostnad av kunskapernas kvantitet och mångfald. Vetandet är oändligt, och inte ens en gymnasist när väl illusionen, att man kan bli fullärd på något område. Det som verkligen betyder något är den intellektuella skolningen, förmågan att tänka och resonera klart. Denna förmåga vinnes och övas bäst inom ett relativt begränsat kunskapsområde, som man känner väl.

Kommissionen vill slutligen framhäva, att den är fullt ense med skolutredningen om att alla yttre hinder bör avlägsnas för det inre arbetets nyorientering. Skol-

utredningen har lagt stor vikt vid en *sänkning av elevantalet i klasserna* och ser därför lösningen av problemet om undervisningens individualisering i en sänkning av elevantalet och i en uppdelning av klasserna vissa veckotimmar. Kommissionen behjärtar denna grundsyn och föreslår, att elevantalet i klasserna sänks så snart ske kan. Men den kan inte i det relativt höga elevantalet per klass se ett hinder för det inre arbetets reformering. Ju större en klass är och ju svårare en lärare på grund härav har att komma i individuell kontakt med den enskilde eleven och hans arbete, desto nödvändigare är det att överge klassundervisningen och söka sig fram till metoder, som bygger på lärjungarnas självverksamhet. Det viktigaste yttre hinder, som måste avlägsnas, är säkerligen *schemabundenheten*. Såväl rektor som lärare bör tillerkännas rätt att minska antalet schemabundna timmar. Genom ökat utrymme för självstudier kan många elever hinna arbeta mera. Det är därför inte alldeles självklart, att den klassuppdelning för individualiserat arbete, i stor utsträckning förenad med schemabundenhet, som skolutredningen föreslår och som av naturliga skäl (bl. a. lärarbristen) måste få en mycket begränsad omfattning, är tillfyllest eller alltid den riktiga vägen. Kommissionen anser, att metoden alltfört bör prövas och vinna insteg vid gymnasier, men gymnasiet bör inte bindas vid den. Varje gymnasium bör ha rätt att söka sig egna vägar fram mot ett friare arbetssätt.

VIII. Examina.

Det horisontellt kluvna gymnasiet har nominellt att upp bära två examina, studentexamen vid avgångsetappen efter klass 11 och dimissionsexamen vid tolfte

klassens slut. Tydligt kan det då inte bli tal om två allvarliga kunskapsprov; en sådan belastning skulle gymnasiet inte tåla. Kommissionen har undersökt, huru-

vida avgången från klass 11 skulle kunna föregås av några avslutande prov av lindrigare art, exempelvis vissa sluttentamina inför rektor och vederbörande lärare, men har funnit, att även detta skulle leda till ett rätt tidsödande examensförfarande. Bland annat skulle de repetitioner, som därigenom bleve påkallade, lätt taga sådan omfattning, att den föregående undervisningen på ett skadligt sätt sammanträngdes. Kommissionen måste därför hävda, att det på gymnasiet inte finns plats för en andra examen i än så lindriga former. Studentbetyget efter klass 11 bör utfärdas i samma ordning som ett vanligt terminsbetyg, men vitsorden i de särskilda ämnena bör sättas med hänsyn till det samlade resultatet av arbetsinsatserna under gymnasieåren, d. v. s. till den allmänna mogenhet i ämnet som eleven nått fram till.

Om avgången från klass 11 anordnas på detta sätt, kommer den horisontella klyvningen att innebära en viss lättnad i examenstrycket. Undervisningen i gymnasiet's tre lägsta klasser kan lugnt inriktas på en kursavslutning, som icke innebär något annat, än att elevernas allmänna mognad i respektive ämnen bedöms och betygssätts av de lärare, som lett undervisningen. Genom standardiserade prov kan emellertid klassens standard utan men för undervisningen kontrolleras.

Den nya tolfte klassen är i högre grad än den nuvarande högsta ringen inriktad på de fortsatta studier, som följer efter gymnasiet. Från en viss synpunkt sett kan det sista gymnasieåret jämföras med ett högskoleår, vilket av praktiska och pedagogiska skäl bibehållits vid läroverken. Man måste därför räkna med att vissa lärjungar, som kunnat följa med i de lägre ringarna, visar sig mindre lämpade för det självständiga arbetet i studentklassen. Redan utförda och i gång

varande undersökningar om studentbetygets prognostiska värde för universitetsstudier pekar i samma riktning; den grupp, som har lägre genomsnittsbetyg än Ba i studentexamen, visar påfallande många studieavbrott.

Att lärjungar, som i klass 11 uppnått genomsnittsbetyget Ba i läroämnena, automatiskt bör äga tillträde till studentklassen, torde få anses naturligt. Även något lägre vitsordade elever bör dock ha möjlighet att intagas. Det bör överlämnas åt kollegiet att i sådana fall avgöra, om en sådan elev på grund av personliga förutsättningar för arbetet i studentklassen skall äga tillträde till denna klass.

Det är rätt naturligt, att en undervisning som dimissionsklassens, vilken direkt syftar till universitets- och högskolestudier, avslutas med en examen — från denna synpunkt är en examen med kontroll av akademiska censorer till och med mera på sin plats i den nya högsta ringen än i den gamla. Då undervisningen emellertid bör vara individuellt utformad och delvis bör uppläggas efter varje elevs speciella behov, torde likväl en studentexamen efter nuvarande riktlinjer icke vara ändamålsenlig.

Skolkommissionen anser sig inte i detta betänkande böra framlägga ett detaljerat förslag till examensförfarande utan begränsar sig till en diskussion av principerna.

I den nuvarande studentexamen uppdelas examensarbetet på två etapper, den skriftliga och den muntliga, med särskilt godkännande i vardera etappen. Denna anordning synes icke kunna väl förenas med ett fritt studium av en relativt starkt specialiserad ämneskrets. I den nya dimissionsexamen bör uppdelningen i en skriftlig och en muntlig examensavdelning upphöra. Varje ämne bör bilda ett helt för sig, där prestationerna under

året och eventuella skriftliga och muntliga examensprov sambedömes av läraren. Examen bör på samma sätt bilda en helhet, där de skilda läroämnena sambedömes av det vid examen fungerande läroverkskollegiet och — därest censorsinstitutionen bibehålles — jämväl av censorerna.

Huruvida skriftliga prov bör anordnas i ett visst ämne, beror alltså främst på ämnets egen karaktär och får icke bestämmas av önskvärdheten att kunna konstruera upp en särskild skriftlig examens-etapp. Vid vilken tid på året ett skriftligt prov avlägges, kan bero av lärjungens studieplan. Om han redan under höstterminen avslutat ett ämne, bör han vara oförhindrad att avlägga det skriftliga provet exempelvis i januari. I vissa ämnen — varje linjes huvudämne samt engelska — torde proven liksom nu böra utgivas centralt, i andra kan det vara lämpligare, att ett skriftligt slutprov komponeras av läraren och godkännes av ämneskonferensen.

Den muntliga prövningen bör endast gälla fackämnena. Bildningsämnet bör vara helt fritt från examenskontroll, men om något skriftligt arbete utförts i ämnet under året, exempelvis en fri uppsats, kan detta lämpligen hållas tillgängligt vid examen. Detsamma gäller de s. k. språkkurserna. Arbetet under året har haft övervägande praktisk karaktär utan direkt syftning på examen, men måhända har vid kursens slut en skriftlig översättning från det främmande språket anordnats av läraren efter samråd med ämneskonferensen. Det kan då vara lämpligt, att lärjungarnas skripta ligger framme vid examenstillfället.

Efter den muntliga examen sammanträder lärarna för att sätta betyg och bedöma examen i dess helhet. Omröstning bör därvid ske om varje lärjunge, oavsett om han erhållit underbetyg eller

icke. Å ena sidan kan en lärjunge, som icke har underbetyg i något ämne, likväl ha visat stora svagheter, som kommit flera av lärarna att uttrycka tvekan om hans godkännande i respektive ämnen. Examen som helhet kan då förtjäna att underkännas. Å andra sidan kan en lärjunge med underbetyg i något ämne ha sådana förtjänster i övrigt, att ingen tvekan kan råda om att han är väl värd att godkännas i examen. Det bör hädanefter i första hand ankomma på lärarna att i varje särskilt fall bedöma examens kvaliteten i det hela.

En fråga för sig är *censorskontrollen*. 1940 års skolutredning behandlar detta problem i sitt gymnasiebetänkande, s. 318 ff.

Utredningen sammanfattar först den kritik, som riktats mot den nuvarande censorsinstitutionen. Det har sagts, att våra dagars högt stående läroverkslärarkår inte behöver ställas under universitetskontroll, då det gäller dimissionering av lärjungarna, att censorerna inte alltid är tillräckligt sakkunniga, att studentexamen inte enbart avser inträde vid universitet och fackhögskolor samt att censur inte förekommer vid fyllnadsprövningar.

Skolutredningen redogör därefter för de skäl, som talar för bibehållandet av censorsinstitutionen: värdet av kontakten mellan universitet och läroverk för båda parter, önskvärdheten av att betygssättningen i studentexamen sker efter samma normer över hela landet, omöjligheten av att ersätta censuren med inspektion från överstyrelsens sida (uppgiften skulle bli alltför omfattande), utvecklingen mot humanare former för examensförhåren, möjligheten att göra censorsgrupperna större för att ernå sakkunskap i samtliga förhörsämnen samt risken för så småningom sänkta fordringar i examen om censorskontrollen avskaffas.

Slutligen hävdas, att olägenheterna med s. k. censorskuggningar avsevärt minskas genom införande av efterprövningsinstitutet.

Inom skolkommissionen har delade meningar gjort sig gällande i frågan om censursinstitutionens bibehållande eller inte. Kommissionen är inte beredd att nu taga definitiv ställning i denna fråga utan redovisar de olika uppfattningar, som inom kommissionen gjort sig gällande. Kommissionens *ordförande* och ledamöterna *Düring, von Friesen, Alva Myrdal, Nilsson, Näsström* och *Persson* anför:

Alltfört torde ett stort värde ligga däri, att universiteten och gymnasierna genom censursinstitutionen upprätthåller personlig kontakt, och i all synnerhet är denna kontakt av värde under en period, då gymnasiet arbete successivt omläggas. Gymnasiets lärare utbildas vid universiteten. Skolkommissionen föreslår i kapitlet om lärarutbildningen, att universitetskurserna för de blivande lärarna omläggs till bättre överensstämmelse med de kursmoment, som skall genomgåas i skolan. Under sådana förhållanden är det nödvändigt, att en så intim kontakt som möjligt upprätthålles mellan universitetslärarna och skolarbetet.

Under den tid gymnasiet omorganiseras pågår och intill dess förhållandena stabiliseras, är det nödvändigt, att kontroll upprätthålles över dimissioneringen av elever till universitet och högskolor för att inte alltför stora olikheter i fordringarna skall uppstå gymnasierna emellan.

För framtiden torde man böra räkna med att studierna kommer att ekonomiseras genom stipendier och annan hjälp från samhällets sida. I högre grad än hittills är det därför nödvändigt, att betygen i dimissionsexamen, vilka till stor del kommer att ligga till grund för utse-

endet av stipendiater, blir rättvisa, något som säkrare kan garanteras genom att examen censurskontrolleras.

I den av skolkommissionen föreslagna gymnasieorganisationen får dimissionsklassen sin karaktär av akademisk förberedelseklass markerad. Det är då ett universitetsintresse, att fordringarna i avgångsexamen från denna klass hålls uppe och normeras. Naturligt är därför, att denna examen kontrolleras av universitetsrepresentanter.

Enligt vår mening torde alltså skälen för bibehållandet av censursinstitutionen genom skolreformen snarare öka än minska. De olägenheter för arbetet på gymnasiet, som censurskontrollen också enligt vår mening medfört, kan avlägnas genom en reformering av formerna för själva examen, som för framtiden inte bör få ha karaktären av kunskapskontroll utan bör så anordnas, att i första rummet abiturienternas mognad och självständighet i de olika ämnena kontrolleras och betygsätts.

Vi förordar alltså, att censursinstitutionen tills vidare bibehålls.

Ledamöterna *Märta de Laval, Färm, Olsson, Anna Sjöström-Bengtsson* och *Wallentheim* anför:

En utifrån censurerad examen är alltid ägnad att binda undervisningen och försvåra dess utveckling mot friare och mer individualiserade arbetsformer. Så länge censorernas kuggningsrätt kvarstår, måste alltid befaras, att undervisningen läggs upp med hänsyn till det kommande examensprovet, detta må erhålla vilken form som helst. Förhörsmetoderna, som skolkommissionen i det föregående karakteriserat som förlegade, skulle, om censuren kvarstode, konserveras och i synnerhet komma att präglade arbetet i studentklassen, den klass, som fått sin av kommissionen föreslagna utformning just

med tanke på att arbetet där skulle kunna få sin inriktning efter varje lärjunges personliga intressen och individuella läggning. Vi måste därför betrakta det som en inkonsekvens att föreslå både sista gymnasieklassens omläggning i riktning mot större frihet och bibehållandet av censorsinstitutionen.

Ett studiearbete, vars resultat skall kontrolleras av utifrån kommande censorer, måste alltid komma att inriktas så, att en stor del av intresset koncentreras till de moment, som kan bli föremål för direkt kontroll. Inpluggandet av minneskunskaper kommer alltid att störa lärjungens försök till fördjupning och självständigt arbete.

Riktigare är, att den lärare, som handlett arbetet och ensam kan bedöma värdet av elevens arbetsinsatser, också ensam avgör, hur arbetet skall vitsordas. Vid exklusiva examenstillfällen kan en lärjunges standard över huvud taget inte mätas. Allra minst kan den bedömas av en utomstående, även om denne är fackspecialist.

Den kontroll av gymnasierna, som också enligt vår uppfattning är nödvändig, bör inte avse att avgöra, huruvida den enskilde lärjungen bör erhålla godkänd examen. Sådan kontroll måste alltid bli osakkunnig och fyller ingen väsentlig uppgift. Viktigare är, att gymnasiet standard kontrolleras. Detta kan endast ske genom en grundlig inspektion från sakkunnig skolmyndighets sida. Skolöverstyrelsen och den nya mellaninstans, som kommer att inrättas, bör få tillräckliga resurser för att kunna utföra en fortlöpande sådan inspektionsverksamhet, som vid sidan av sin egentliga uppgift att till varje särskilt gymnasium förmedla nya pedagogiska impulser också bör ha uppgiften att övervaka, att arbetet hålles uppe på tillräckligt hög standard.

Erfarenheterna såväl från de yrkesbetonade gymnasierna som från seminarierna talar för att standard och betygsfordringar kan hållas uppe utan censur.

Genom fyllnadsprövningarna och nu också genom om- och efterprovningensinstitution har principen om läroverkens självansvar officiellt erkänts. Konsekvensen härav är, att läroverken själva får ansvaret också för själva examen.

Vi måste i detta sammanhang principiellt hävda, att den ena skolformen aldrig får bli tjänarinna åt den andra. 1940 års skolutredning har med rätta framhållit, »att sådana anspråk, som åt den avlämnande skolformen tillmäter en allenast förberedande och tjänande uppgift, måste givetvis helt avvisas». »Intet skede i de ungas utveckling», säger utredningen, »får förfogas över, som om det vore endast en förberedelsetid för ett annat» (gymnasiebetänkandet s. 178). Gymnasiet måste finna sin egen form; det nya gymnasiet måste finna en ny form, som helt är dess egen. Under de avgörande år, då gymnasiet arbetsformer omläggs med hänsyn till en ny målsättning, är det i synnerhet viktigt, att arbetet inte snedvrides av ovidkommande hänsyn.

Läroverkslärarkåren har sedan gammalt anseende för stor ansvarskänsla. Det ytterligare ansvar, som läggs på den, om censorsinstitutionen slopas, kommer endast att medföra, att lärarna själva, i samarbete med skolans egna centrala och regionala myndigheter, kommer att känna sig tvungna att företaga de kuggningar, som censorerna annars skulle ha företagit. Så mycket lättare kan detta göras, som genom villkoren för tillträde till studentklassen de svagaste eleverna redan utrensats och genom om- och efterprovningens införande en kuggning inte längre ter sig som katastrofal för dem en-

skilde lärjungen. En sådan kuggning behöver inte ens bli allmänt bekant. Slopas den censorskontrollerade examen, kan dimissioneringen ske i samband med skolans vanliga årsavslutning, och de elever, som inte godkänts i examen, behöver inte särskilt utpekas. Därmed vin-

ner man också, att examens nervpåfrestande karaktär försvinner.

Vi förordar därför, att censorsinstitutionen slopas. Endast privatläroverken, som är tvingade att lägga ekonomiska synpunkter på sin verksamhet, behöver alltså examenskontroll utifrån.

IX. *Gymnasium för vuxna.*

För närvarande finns i vårt land endast ett fåtal läroanstalter, som erbjuder lämpliga möjligheter för vuxna att skaffa sig gymnasial utbildning. Sådana möjligheter erbjuds vid statens aftonskola vid högre allmänna läroverket på Kungsholmen, vissa privata läroverk samt korrespondensinstitut. Aftonskolans kurs, som är fyraårig, har en speciell uppgift: att mottaga elever, som under dagarna ägnar sig åt yrkesarbete. De privata gymnasielinjerna är bland annat alltför kostsamma. Korrespondensundervisningen kan inte helt fylla en skolas funktioner.

Det synes både från den enskildes och från samhällets sida vara önskvärt, att »senväckta begåvningar» och personer som av olika anledningar först vid mogen ålder beslutar sig för högre teoretiska studier, av samhället beredes en för dem avpassad gymnasiundervisning. Det torde inte vara lämpligt, att personer i åldern 25 å 30 år, vilka varit ute i förvärvsarbete och måhända bildat familj, skall hänvisas till att genomgå de vanliga gymnasierna, som är avsedda för ungdom. Deras större mognad och självständighet, deras erfarenheter av samhället och på olika yrkesområden förvärvade kunskaper bör göra det möjligt för dem att i snabbare takt och under friare och för den vuxne lämpade studieformer inhämta gymnasiets kurser.

I diskussionen om lärarutbildningen har påpekats, att studiebegåvade vuxna, särskilt på landsbygden, framför allt tidigare men i viss utsträckning fortfarande, genom små- och folkskoleseminarierna haft tillgång till teoretiska studier över realexamens nivå. Många värdefulla lärarkrafter har på denna väg tillförts folkskolan. Denna studieväg är emellertid inriktad enbart på utbildning av lärare för folkskoleväsendet.

Med det stegrade behov av intellektuell arbetskraft, som kan motses, synes det vara ett samhällsintresse att tillvarataga den outnyttjade reserven av studiebegåvade vuxna med lägre skolutbildning och bereda den goda möjligheter till gymnasieutbildning. Om så sker, torde även i framtiden ett värdefullt tillskott komma lärarkåren i enhetsskolan tillgodo. Detta gäller inte enbart klasslärarna utan även ämneslärarna. Redan det stegrade behovet av klasslärare och ämneslärare är ett starkt motiv för upprättandet av samhällsägda gymnasier för vuxna. Dessa gymnasier bör emellertid inte ges någon särställning gentemot de övriga gymnasierna genom att enbart förbereda för lärarutbildning. För många yrken torde det vara av värde att de åtminstone till en del rekryteras av personer med praktisk erfarenhet av tidigare yrkesutövning. Däremot bör vid den praktiska omläggningen av de nuvarande seminarierna be-

aktas, om något av dem skulle kunna byggas om till dylikt gymnasium.

Kommissionen föreslår alltså, att tills vidare ett eller ett fåtal sådana gymnasier för vuxna upprättas. Särskild utredning om ett dylikt gymnasiums struktur är erforderlig, varvid samarbete bör ske med skolkommissionens delegation för folkhögskolan, vilken skolform har angränsande uppgifter. Man kan förutsätta, att studietidens uppdelning på årskurser kan undvaras och att alltså klassavdelningar inte behövs. Med hänsyn till elevernas större mognad och deras målmedvetenhet i studierna bör studiegången kunna göras individuell. Att fixera kunskapsfordringar för inträde vid ett sådant gymnasium är vanskligt. Eleverna kan komma med tidigare avlagd realexamen, med avgångsbetyg från flickskola, med

folkhögskolekurser, handelsskolutbildning, tekniska studier eller olika korrespondenskurser som grund. Man kan tänka sig, att inträdesprov anordnas för elever utan tillräckligt vitsordade förkunskaper och att man därvid kräver kunskaper motsvarande kurserna för realexamen eller — senare — klass 9 a i enhetsskolan. Dock bör brister i aktuella förkunskaper kunna kompenseras genom särskilt utmärkt studiebegåvning, såvida denna kan konstateras.

Vid sidan av dylika gymnasier torde dock alljämt finnas behov av korrespondensundervisning, syftande till student- och dimissionsexamen. Sådant korrespondensundervisning bör erhålla samhällets ekonomiska stöd; de studerande bör kunna erhålla stipendier.

ATTONDE KAPITLET

FLICKSKOLAN

I. 1940 års skolutredning.

1940 års skolutredning har ägnat sitt betänkande nr X (SOU 1947:49) åt flickskolans problem.

I en inledande historisk återblick framhålles, att flickornas undervisning i vårt land länge betraktades som en hemmets angelägenhet. Flickskolan är en skapelse främst av 1800-talet. Under detta sekel framväxte på enskilt initiativ ett mycket omfattande flickskoleväsen. Det av liberala idéströmningar uppburna kravet på att den högre undervisningen för flickor skulle ordnas genom det allmännas försorg tillmötesgicks av 1859—60 års riksdag, då man beslöt upprätta högre lärarinneseminariet. 1864 erhöll seminariet en statlig flickskola som övningsskola, den s. k. normalskolan för flickor. Från 1874 åtnjuter de högre flickskolorna statsunderstöd, som, då det redan från början var förenat med vissa villkor i fråga om skolornas inriktning, verkat normerande på dessas struktur. År 1905 ställdes de under inseende av den nyinrättade läroverksöverstyrelsen.

Genom riksdagsbeslutet 1904 om inrättandet av statliga samskolor kom åtskilliga flickskolor att nedläggas. Då flickor numera kunde avlägga realskol-examen, gjorde sig behovet kännbart att reglera även de rättigheter och förmåner

som borde följa med genomgången flickskolekurs. Då flickskolorna höll på examensfriheten som en omistlig förmån, ordnades saken 1909 så, att flickskolorna fick rätt att för sina elever utfärda avgångsbetyg, medförande samma rättigheter och förmåner, som gällde för avgångsbetyg från statens normalskola, d. v. s. i det stora hela desamma som för realskoleexamen. »Sådan rätt gjordes beroende av att vissa villkor i fråga om skolans ledning, undervisning och organisation uppfylldes. Den s. k. normalskolekompetensen, som blev en av skolorna eftertraktad förmån, kom således att i sin mån verka ytterligare normerande.»

Genom 1927 års skolreform löstes frågan om statens skyldighet att sörja för flickornas undervisning på så sätt, att det stora flertalet allmänna läroverk öppnades för flickor. Riksdagen ansåg emellertid, att den gamla flickskoletypen vore alltför värdefull för att ges till spillo och rekommenderade utvägen att bevara den under formen av kommunala flickskolor. Stadga och undervisningsplaner för kommunala flickskolor utfärdades 1928. Den kommunala flickskolan blev sjuårig med anknytning till folkskolans fjärde klass men fick därjämte en sexårig linje med anknytning till folkskolans sjätte klass.

I kapitel III redogör utredningen för det nuvarande flickskoleväsendet. Det framgår av denna redogörelse, att antalet kommunala flickskolor är 47. Det finns dessutom fortfarande 4 statsunderstödda privata flickskolor samt flickskolelinjer vid ett högre allmänt läroverk och ett par större enskilda samskolor. I samband med nedläggandet av högre lärarinne-seminariet år 1943 ombildades dess övningsskola till högre allmänna läroverket statens normalskola, vari ingår en sjuårig flickskolelinje.

Lärjungeantalet i flickskolorna var höstterminen 1926 något över 20 000. Ht 1946 hade antalet sjunkit till 17 732, fördelade med 2 523 på privata och 15 209 på kommunala flickskolor¹. Lärjungeantalet befinner sig sedan något decennium i sakta stegring.

Flickskolans ämneskrets är ungefär densamma som realskolans. Fysik och kemi utgör dock i flickskolan ett undervisningsämne, medan biologi med hälsolära motsvaras av två ämnen, biologi och hälsolära. För flickskolan speciella teoretiska ämnen är psykologi och ekonomilära. Undervisningen har i de två högsta klasserna differentierats på en teoretisk och en praktisk linje, men den senare har rönt mycket liten tillslutning. Flickskolans kurs i matematik omfattar fler veckotimmar än realskolans men är mindre omfattande; därigenom möjliggöres ett lugnare tempo. Genom att kunna föras upp på högstadiet får emellertid de flesta ämnen en bättre ställning än de har i realskolan. »I det hela få därför flickskolans elever alltid en fylligare och mer fördjupad kurs än realskoleleverna åtminstone i kristendomskunskap, modersmålet, ett främmande språk och hi-

storia med samhällslära.» Många elever väljer dessutom en humanistisk merutbildning, varigenom »flickskolan framstår såsom en i det hela mer humanistiskt inriktad skolform än realskolan». Flickskolan ger dessutom större utrymme åt förberedelse för arbete på hemmets område.

Övergångsmöjligheter från flickskola till det fyraåriga gymnasiet är anordnade efter klass 5⁷ och till det treåriga gymnasiet efter klass 6⁷ liksom efter parallellklasserna på den sexåriga linjen. Prövning fordras endast i matematik och fysik-kemi. Viss undervisningstid får användas för förberedelse härtill.

Utredningen anser, att flickskolans lärjungematerial numera i socialt och ekonomiskt avseende är av samma art som realskolans.

Angående flickskolelevernas yrkesval heter det i betänkandet:

Sammanfattningsvis kan sägas, att flickskolans avgående elever i långt mindre utsträckning än de flickor, som avlägga realexamen, övergå till högre studier vid gymnasium men i något större omfattning till studier vid seminarier i läro- och övningsämnena och i något flera fall till studier av annan art — vid folkhögskolor, korrespondensinstitut och dylikt. Bland dem, som vid skoltidens slut bestämt sig för inträde på någon bana i yrkes- och arbetsliv, välja relativt flera flickor från flickskola att först genomgå särskild yrkesutbildning vid handelsgymnasier och handelskolor, lärlings- och yrkesskolor samt husmodersskolor. Vid sitt förberedande yrkesval visa flickorna från flickskola allttjämt tydligt större intresse för speciellt kvinnliga yrken såsom husligt arbete, sjuk- och barnvård, även om detta intresse i båda skolformerna på sistone blivit mindre utpräglat. En stor, i båda fallen procentuellt ungefär lika stor, kontingent går från dessa skolformer till kontorsyrken, en väsentligt mindre men på sistone särskilt i flickskolan ökad kontingent till civila tjänstebefattningar. Praktiska och tekniska yrken i övrigt locka blott ett fåtal flickor, ungefär lika stor procent från båda skolformerna. (s. 43.)

¹ Motsvarande siffror för höstterminen 1947 var 2 624 för de privata och 15 636 för de kommunala flickskolorna.

Utredningen drar härav slutsatsen, att flickskolelevernas syftemål med sin skol- utbildning i viss mån är särpräglade.

Om den kontingent flickor med realexamen frånräknas, som ämnar begagna sin examen såsom grund för studier vid gymnasier — för dessa är givetvis realskolan den normala grundskolan — sikta realskolans lärjungar i mindre utsträckning mot en kvalificerad yrkes- utbildning än de flickor, som förvärvat normal- skolekompetens, vilket möjligen beror på att de senare ha bakom sig en delvis grundligare och mer omfattande förutbildning. De senare välja också alltjämt i något större utsträckning levnadspanor, för vilka flickskolans mer praktiskt och husligt orienterade lärokurser bilda en lämplig grund. (s. 43 f.)

En av utredningen verkställd under- sökning ger vid handen, att normalskole- kompetensen visserligen formellt jäm- ställes med realexamen men i verklig- heten på åtskilliga håll värderas högre. »Med hänsyn till utbildningstidens större längd och flickskolelevernas större mog- nad vid avgången från skolan är ett sådant förhållande icke ägnat att för- vana.» Utredningen påpekar emellertid, att den kommunala flickskolan på orter, där också samrealskola finns, ofta får nöja sig med ett i begåvningshänseende genomsnittligt något sämre elevmaterial än realskolan.

I ett särskilt kapitel, »Flickskolans uppgift såsom särskild utbildningsväg inom enhetsskolan», diskuterar utredning- en lämpligheten av en särskild skolform av flickskolans typ. Utredningen refere- rar först den hittillsvarande debatten här- om och sammanfattar:

Såsom särdrag hos den svenska flickskolan har således i de senare årens skoldiskussion angivits den hänsyn, skolformen tager dels till flickornas fysiska och psykiska egenart, dels till deras behov av utbildning för verksam- het å ena sidan inom yrkeslivet, å den andra inom hemmet. Närmare bestämt framträder dess särart i sådana drag som friheten från slutexamen, den lugnare arbetstakten, vunnen genom lägre antal undervisningstimmar per

vecka men längre sammanlagd skoltid än real- skolans, de fylligare lärokurserna och de större möjligheterna till fördjupning i särskilt sådana ämnen, som visat sig ligga väl till för flickor- na med hänsyn såväl till deras intressen som till deras möjligheter i yrkeslivet, samt den uppmärksamhet, som ägnas teoretiska och praktiska ämnen och kursmoment, vilka ha betydelse såsom förberedande för kallet såsom maka, mor och humor. Till dessa kännemärken kunna läggas den större frihet i utgestaltningen av undervisningen, som alltjämt i någon mån kunnat bibehållas främst tack vare de gäl- lande undervisningsplanernas karaktär av nor- malplaner. (s. 68.)

Utredningen går därefter närmare in på frågan om samundervisningen. Denna fråga hör nära samman med frågan om flickskolans berättigande som särskild skolform. I debatten har man som sam- undervisningens svagheter betecknat poj- karnas och flickornas olika intresseinrikt- ning (flickorna är mera intresserade av humanistiska ämnen och språk, pojkarna av matematik, naturvetenskap och teknik) och deras olika förhållande till studierna (flickorna har lättare att tillägna sig minnes- och detaljkunskaper, pojkarna lägger större vikt vid sammanhangen och djupet). Vidare har man pekat på utvecklingsolikheter mellan könen av psykologisk och fysiologisk art, särskilt märkbara under pubertetstiden; flickorna är tidigare utvecklade och ligger före pojkarna ända fram till 14—15-års- åldern, då en utjämning sker; mot slutet av realskoleåldern finns fara för över- ansträngning av flickorna, om de skall hålla samma arbetstakt som pojkarna. På grund av utvecklingstaktens olikhet, pojkarnas svagare prestationer i början av skoltiden och flickornas i slutet av skoltiden, kommer undervisningen att försenas då den rättar sig efter den sva- gare parten.

Gentemot dessa argument har anförts, att olikheten i intressen och läggning möjliggör ett ömsesidigt givande och ta-

gande, som berikar fostran och undervisning. Flickornas överlägsenhet under den tidigare skoltiden och deras större ambition eggjar pojkar till bättre prestationer, medan flickorna under den senare skoltiden på samma sätt drar nytta av pojkarnas överlägsenhet.

Utredningen sammanfattar:

Sammanfattningsvis kan således konstateras, att frågan om samundervisningens pedagogiska lämplighet alltjämt framstår såsom komplicerad och svår att bedöma. Praktiskt har samundervisningen likväl fullt ut bevisat sin användbarhet, icke blott på skolans lägstadium, där dess lämplighet överhuvud knappast varit föremål för diskussion, utan även på mellan- och högstadiet. För lärjungarnas sociala fostran har den i varje fall under de senare skolåren visat sig vara av obestridligt värde: från samskolorna omvittnas mycket allmänt, att den på realskolans högstadium lett till ett sunt och gott kamratskap. Ur psykologisk synpunkt torde detta vara väl förklarligt, då vid denna tid elevernas intresse för det andra könet vaknat och deras förmåga av psykologisk inlevelse och av förståelse för sociala sammanhang blivit mer utvecklad. Dessutom intygas samstämmigt, att samundervisningen varit gagnelig för de manliga lärjungarnas fostran till hyfsning och stödat utpräglande. Tillika har den underlättat disciplinen, detta med hänsyn till de kvinnliga lärjungarnas större foglighet och villighet att underordna sig skolans krav. Den synes även ha drivit upp arbetsprestationerna, under de tidigare realskolåren för gossarnas del, under de senare för flickornas, detta till följd av den eggelse, som flickornas större ambition från början innebär och som verkar pådrivande först på gossarna, så länge dessa ligga efter i utveckling, sedan på flickorna själva, då gossarna hunnit upp dem i utvecklingshänseende.

Farhågorna för att flickornas fysiska och psykiska hälsa skulle taga allvarlig skada genom samarbetet med gossarna under de ömtåligaste utvecklingsåren ha heller knappast besannats. Hithörande synpunkter komma att närmare utvecklas i samband med en diskussion av arbetsbelastningen i flick- och realskola.

Olägenheter av samundervisningen ha framför allt framträtt beträffande lärostoffet och själva undervisningsarbetet. Det har visat sig

svårt att utforma dessa så, att båda könen egenart helt kommit till sin rätt. I vilken utsträckning denna särart är konstitutiv eller miljöbetingad, är väl ännu outrett, i varje fall har den gemensamma skolmiljön icke förmått avsevärt förändra den. Flickornas större intresse för språk röjer sig i deras bättre prestationer skolan igenom; deras svårigheter i matematik, fysik och kemi ha tydligen väckt större uppmärksamhet och anses av många skolledare besvärande. Rätt allmänt tycks man på samskolehåll se saken något ensidigt ur de manliga lärjungarnas synpunkt. Att dessas matematiska och tekniska intressen hållas tillbaka, fattas som en allvarigare olägenhet än att flickornas estetiska och språkliga intressen röna samma öde. Det torde också kunna ifrågasättas om icke en del i realskolorna brukliga läseböcker och textböcker äro starkare inriktade på att fånga gossarnas uppmärksamhet och intresse än flickornas. Delvis skulle väl detta kunna bero på traditioner från den tid, då de allmänna högre skolorna voro avsedda endast för gossar, men främst torde det bero på att de manliga eleverna mer bestämt avböja att taga befattning med studier, som de finna mindre intressanta, medan de kvinnliga fogligare mottaga vad som bjudes dem. (s. 80.)

Utredningen gör emellertid gentemot hela den här refererade diskussionen invändningen, att samtliga de skillnader, som erfarenhetsmässigt konstaterats mellan manliga och kvinnliga elever, är genomsnittsdifferenser, som tillåter mycket stora variationer i enskilda fall. Med hänsyn härtill och med hänsyn till de argument, som tidigare anförts, kommer utredningen till slutsatsen, »att det vore lyckligast, om i så stor utsträckning som möjligt såväl samundervisning som särundervisning kunde hållas tillgänglig särskilt på skolans mellanstadium, så att det finge bero på föräldrarnas fria val och på de erfarenheter, som i enskilda fall framkomma, om en elev skulle fullgöra sin skolgång inom den ena eller den andra undervisningsformen».

I ett följande avsnitt diskuteras flickskolans bildningsmål, som är dubbelt: förberedelse såväl för hemmets värv

som för uppgifter inom yrkeslivet. Utredningen understryker, att realskolan aldrig kan fylla detta dubbla krav. Man kan tänka sig en kurs i hemmets uppgifter, lagd ovanpå realskolan. »Men en fullgod ersättning för den nuvarande flickskoleutbildningen innebär en sådan anordning icke. Det karakteristiska för flickskolan är icke blott den mer omfattande husliga utbildningen utan främst den balans, som skapats mellan dylika utbildningsmoment och en teoretisk utbildning, vilken i sin mån i förhållande till realskolans är bättre avpassad efter den kvinnliga ungdomens intresseinriktning och på åtskilliga punkter fördjupad och utökad.»

Till förmån för flickskolan talar slutligen de lugnare och mer harmoniska arbetsförhållandena, som gynnas av de mindre starkt koncentrerade lärokurserna och den rikligare tillmätta studietiden liksom av examensfriheten.

Utredningens majoritet förordar en sjuårig flickskola, byggd på fjärde folkskoleklassen, men vid sidan härav en sexårig linje, byggd på sjätte folkskoleklassen. Minoriteten inom utredningen förordar en femårig flickskola, byggd på sjätte folkskoleklassen.

2. Skolkommissionen.

För skolkommissionens ställningstagande till flickskolans problem har två omständigheter varit avgörande: flickskolans egen utveckling har försvagat argumenten för dess bibehållande som särskild skolform, och den av kommissionen föreslagna skolorganisationen tillgodoser på ett bättre sätt än den nuvarande realskolan flickornas behov av en för dem särskilt avpassad utbildning.

Flickskolan var en gång i tiden en pionjärskola. Härom säger 1940 års skolutredning:

Flickskoleväsendet hade länge framstått som det verksamhetsfält, där kvinnlig begåvning och initiativkraft kunde utvecklas mest fritt och självständigt. Flickskolorna drogo därför under 1800-talets senare år till sig en mycket stor del av vårt lands kvinnliga elit i avseende på begåvning, duglighet och organisationsförmåga, och raden av framsynta, kloka och kraftfulla föreständarinnor och lärarinnor vid dessa skolor ter sig imponerande. Privata flickskolor blevo tidigt förkämpar för moderna pedagogiska principer och öppnade möjlighet för en försöksverksamhet och för en diskussion av pedagogiska problem, som blevo befruktande för svenskt undervisningsväsen över huvud. Flickskolan blev således i vårt land en pionjär icke blott när det gällde att bereda kvinnan tillfälle till högre utbildning utan även i fråga om undervisningens metoder och skolans inre arbete. De svenska flickskolornas anseende som pedagogiska föregångsskolor, vilket sedermera starkt inverkat på statsmakternas uppfattning om skoltypens behövlighet och värde, grundlades genom dessa kvinnliga skolledares verksamhet. För deras ofta starkt personligt präglade pedagogiska insatser tedde sig den självständiga ställning med hänsyn till lärogångens utformning, som varje enskild flickskola intog, såsom en viktig förutsättning. Redan de normerande föreskrifter, som ingingo i villkoren för åtnjutande av statsbidrag, kändes på många håll ur denna synpunkt mycket besvärande. (s. 62 f.)

Steg för steg har emellertid flickskolan avstått eller nödgats avstå från sin ursprungliga fria ställning. Etapperna på denna väg är de normerande statsbidragen, normalskolekompetensen, den kommunala flickskolan och anknytningen till gymnasiet, nedläggandet av högre lärarinneseminariet och lärarutbildningens anpassning efter läroverkslärarnas utbildning. Denna utveckling har resulterat i att flickskolorna numera är varandra i stort sett lika, att flickskolan inte längre har att uppvisa någon utpräglad särart i förhållande till andra skolformer samt att experimentverksamheten i det stora hela avstannat.

Genom det svenska skolsystemets utveckling har samundervisningen blivit allt vanligare och kommit att te sig som den naturliga formen av fostran. Vid sidan härav kan särundervisningen upprätthållas endast som en undantagsform. Olägenheterna vid samundervisning har ovan angivits vara pojknarnas och flickornas olika utvecklingstakt, en viss skillnad i fråga om intressen och läggning och risken för flickornas överansträngning mot skoltidens slut. Skolutredningen har emellertid understrukt, att dessa olägenheter kommit att starkare framträda därigenom, att realskolan enligt sina traditioner är en skola för gossar och att undervisning, arbetstakt och läseböcker avpassats mera efter gossarnas än efter flickornas behov. Olägenheterna är i så måtto inte konstitutiva för samundervisningen som sådan.

Den av skolkommissionen föreslagna skolorganisationen och den omläggning av det inre arbetet mot bättre individualisering, som kommissionen betraktar som den viktigaste sidan av skolreformen, kommer att göra den för gossar och flickor gemensamma skolan bättre avpassad för båda parter. I fråga om skolans målsättning kan skolkommissionen helt instämma i ett uttalande i skolutredningens flickskolebetänkande (s. 69): »Skolans mål kan och bör aldrig definieras så exakt och snävt, att icke inom dess område möjligheter rymmas att tillgodose individuella eller för grupper av lärjungar karakteristiska anlag och intressen.» Den kunskap i uppväxtårens psykologi, som den nya lärarutbildningen skall ge, kommer att göra lärarna bättre ägnade att tillvarata gossarnas och flickornas specialintressen och att rätta undervisning och fostran efter deras olika utvecklingstakt. Överhuvud taget torde den nya skolan, vilken liksom flickskolan är examensfri, bättre

kunna tillgodogöra sig de fördelar, som samundervisningen också enligt skolutredningens mening har framför särundervisningen: det ömsesidiga givandet och tagandet i en sammansatt klass, det rikare liv en sådan klass möjliggör, den större trivseln i arbetet, det mer mångsidiga kamratlivet. I princip förordar skolkommissionen alltså, att samundervisningen ersätter särundervisningen inom det svenska skolsystemet.

Det synes alltså kommissionen uppenbart, att flickskolan inte har någon plats inom den obligatoriska skolan. Något annorlunda ligger det till, då det gäller vidareutbildning på den obligatoriska skolans grund. En skolform, som avser att vid sidan av fortsatt bildningsarbete med tonvikt på språk och humaniora även ge viss utbildning för hemmets uppgifter, kan mycket väl tänkas kunna hävda sin plats vid sidan av gymnasier, yrkesskolor och andra ungdomsskolor. Då den av skolkommissionen föreslagna enhetsskolan är linjedelad i nionde klassen, en linjedelning som medger övergång till begynnelseklassen i andra skolformer, bör eleverna kunna ha möjlighet att efter klass 8 övergå till fortsatt utbildning vid flickskola. Flickskolan skulle på detta sätt bli treårig.

Ingenting i den föreslagna nioåriga skolans struktur hindrar emellertid, att sjunde och åttonde klasserna, i vilka eleverna enligt förslaget kan uppdelas på klassavdelningar efter ämnesval, förläggas till en flickskola. Förutsättning här för är, att eleverna även vid förläggningen till en flickskola erhåller samma möjligheter till ämnesval, samma uppdelning på studievägar som deras jämnåriga, vilka inte valt en sådan övergång. Ur enhetsskolans synpunkt är det mindre väsentligt, inom vilken skolenhet skolgång sker, blott ifrågavarande skolstadiums allmänna struktur bibehålles. Lär-

jungarna bör efter att ha genomgått klasserna 7 och 8 ha samma möjligheter till val mellan 9 y, 9 a, 9 g och klass 9 inom flickskolan, oberoende av till vilken skolenhet deras studiegång genom klasserna 7 och 8 varit förlagd. Att klasserna 7 och 8, om de förläggs till flickskola, får enbart kvinnliga lärjungar innebär ingen avvikelse från enhetsskolans principer. Skolkommisionen menar visserligen, att samundervisning är att föredraga framför särundervisning, och i detta avseende vill kommissionen åberopa skolutredningens flickskolebetänkande, men i överensstämmelse med sin uppfattning, att frågor av denna art bör kunna lösas på olika sätt alltefter den kommunala skolledningens olika erfarenheter och uppfattningar, anser skolkommisionen det rimligt, att man undantagsvis ger särundervisningen visst utrymme även inom den obligatoriska skolan.

Något annat än undantag från huvudregeln kan det i detta fall inte bli fråga om. Som redan skolutredningen understrukit, kan flickskolor upprätthållas endast på vissa större orter. Någon utvidgning av flickskoleväsendet bör enligt kommissionens mening knappast komma i fråga. Åtskilliga av de nu existerande

flickskolorna har svårigheter att hävda sig. Om dessa förvandlas till femåriga, torde vissa av dem bli för små och bli tvungna att avveckla. Fråga är, om flickskolan ens som sjuårig i längden skulle ha möjlighet att hävda sig och bevisa sitt existensberättigande som särskild skolform. Emellertid anser skolkommisionen, att flickskolan, som för närvarande samlar mellan femton och tjugotusen lärjungar och alltså på sina håll är föremål för stort intresse från målsmannens sida, dock bör behålla möjligheten att bestå som särskild skolform.

Skolkommisionen *föreslår* alltså,

att flickskolan tills vidare bevaras som särskild skolform,

att det egentliga flickskolestadiet blir treårigt, motsvarande klasserna 9, 10 och 11,

att härtill med skolöverstyrelsens tillstånd kan läggas flickklasser ur enhetsskolan, klasserna 7 och 8,

att dessa båda klasser skiljer sig från motsvarande enhetsskoleklasser endast genom att de är öppna blott för flickor,

att flickskolan, så utformad, ingår i det svenska skolsystemet men i allmänhet endast på de orter, där flickskola för närvarande finnes.

NIONDE KAPITLET

LÄRARKATEGORIER OCH LÄRAR- UTBILDNING

A. Allmänna synpunkter.

I. 1940 års skolutredning.

Enligt direktiven för 1940 års skolutredning ingick det ej i skolutredningens uppdrag att utreda frågan om utbildningen av lärare för skolans olika stadier. På flera ställen i sina betänkanden framställer skolutredningen emellertid vissa önskemål beträffande lärarutbildningen.

Redan i sitt första betänkande, Skolan i samhällets tjänst (SOU 1944: 20), underströk 1940 års skolutredning arbets-skolemetodernas betydelse. Genom det alltmer utbredda tillämpandet av dessa metoder har, menar skolutredningen (s. 55), »undervisningen under de senaste årtiondena genomgått en utveckling, som i sin helhet innebär ingenting mindre än en revolution». I samma betänkande framhålls nödvändigheten av att läraraspiranterna under sin utbildningstid får en djupare inblick i barn- och ungdomspsykologi, än den nuvarande utbildningen ger, samt att läraren erhåller tillräckliga möjligheter att studera den enskilde lärjungen och bilda sig ett säkert omdöme om hans personliga egenart för att med ledning härav kunna ge honom

individuell handledning och fostran. Med ett mera allmänt genomförande av arbetsskolemetoder skärpes detta krav ytterligare. På elevernas egen aktivitet byggande metoder kräver från lärarens sida långt mer av planläggning, aktgivande och handledning än den vanliga klassundervisningen. Även för att kunna iakttaga elevernas art och grad av begåvning och bedöma deras förutsättningar för olika slag av utbildning och av deras lämplighet för olika slag av verksamhet behöver läraren en bättre psykologisk skolning.

Skolutredningen framhåller också viktigen av att de blivande lärarna erhåller en sådan utbildning, att de blir i stånd att leda skolornas friluftsverksamhet.

I sitt betänkande VI, Skolans inre arbete (SOU 1946: 31), har skolutredningen framlagt en rad synpunkter på lärjungarnas förhållande till skolan, lärarens uppgift och ställning, undervisningens form och målsättning, som även enligt kommissionens mening måste bli av den allra största betydelse vid utfor-

mande av riktlinjer för den framtida lärarutbildningen.

Lärjungarna och skolan. Barnet har kommit i skolans och uppfostrans centrum. Det är uteslutet, att man numera skulle kunna tänka sig skolan organiserad och uppbyggd med kursplaner och arbetschema utan hänsyn till de växandes egna behov och intressen. Det är inte längre enbart fråga om att »lära för livet», för en framtid, som vi dunkelt känner, och som i varje fall för barnet inte är föremål för det aktuella intresset, utan också fråga om sysselsättning, trivsel och utveckling i nuet. Man kan också göra gällande, att ett fullt och helt liv i barn- och ungdomsåren, där den egna personligheten får tillfälle att utveckla sig och komma till uttryck utan alltför ivriga hänsyn till vad som i framtiden kan vara till nytta, kanske bäst underlättar en framtida anpassning till och insats i de vuxnas liv.

Självverksamhet och ansvar för arbetsresultatet är en viktig sida av skolarbetet, sett från lärjungarnas ståndpunkt. Barn och ungdom behöver också auktoritet och vägledning. Denna auktoritet erfares på helt olika sätt under den växandes skilda psykiska utvecklingsstadier, frånoreflekterad underkastelse under vanor och påbud till medveten lydnad, vördnad eller hängivenhet för den, som man erkänner såsom mera omdömesgill eller såsom högtstående representant för egna ideal. Uppfostrarens konst ligger till en betydelsefull del i att på varje särskilt utvecklingsstadium, vid varje särskilt tillfälle framträda med det rätta slaget av auktoritet, den auktoritet, som består i att både vinna och behärska. På den punkten har otvivelaktigt vår hittillsvarande skola inte varit helt tillfredsställande — det har ofta varit för liten nyansering i det sätt, varpå auktoriteten utövas i t. ex. den lägsta och den högsta

läroverksklassen, gentemot 10-åringar och 20-åringar.

Läraren, hans uppgift och ställning. De medfödda anlagen bildar i fråga om läraryrket liksom i fråga om andra kvalificerade yrken en väsentlig grundval för danandet av lärarpersonligheten, framhåller skolutredningen vidare. Men av utomordentlig betydelse är även utbildningen för läraryrket och den mognad och omdömesgillhet, som lärarerfarenheten skänker. Det har ifrågasatts, om icke en på lämpligt sätt anpassad anlagsprövning borde införas såväl vid inträdet till lärarutbildningen som under den tidigare perioden av denna utbildning.

Lärarpersonligheten måste städse utvecklas och vårdas. Ej minst den moderna skolan ställer betydande och skiftande krav på läraren. De principer för skolarbetet, som inneslutes i orden lärjungarnas självverksamhet, lärjungeansvar, individualisering av undervisningen, personlighetsfostran o. s. v., fordrar i sin tillämpning av läraren en hängivenhet och andlig vitalitet, ett mångsidigt och påfrestande arbete och en förmåga av ständig anpassning och förnyelse, som icke kan låta sig nöja med en gång för alla inlärd metod och förvärvat rutin.

Det framhålles ofta i den nutida pedagogiska diskussionen, hur individuellt olika lärjungarna är, och hur betydelsefullt det är, att hänsyn tages till lärjungeindividualiteten. Man bör inte heller bortse ifrån att även läraren är en individuellt särpräglad personlighet, och vederbörligt utrymme måste lämnas åt lärarindividualiteten i skolarbetet. En lärare kan fullgöra sin uppgift — och fullgöra den väl — på mer än ett sätt.

Läraren måste ha ett levande personligt intresse för barn och ungdom, för uppfostran och undervisning. Han skall vara på en gång undervisare och föst-rare. Hittills har måhända den undervi-

sande, kunskapsmeddelande sidan av hans verksamhet åtminstone i det allmänna medvetandet starkast framhävt, och onekligen är det en ofrånkomlig förutsättning, att en lärare verkligen äger förmåga att bibringa sina elever ett ordnat och tillräckligt kunskapsförråd. Men kunskapsmeddelande kan förenas med den fostrande uppgiften, därest sådana arbetsmetoder kommer till användning, varigenom själva skolarbetet får en allsidigt personlighetsdanande karaktär.

Kursplaner och andra föreskrifter ger den ram, inom vilken läraren skall utforma sin undervisning. Läraren bör emellertid eftersträva att stå i görligaste mån självständig gentemot såväl kunskapsstoff som läroböcker inom den sålunda givna ramen och alltså icke vara slaviskt bunden av föreskrifter och anvisningar. En alltför ofri och rigorös inställning till kursplaner och anvisningar utgör fransidan av sådana egenskaper som nit och samvetsgrannhet.

Läraren skall i sin undervisning inte bara meddela kunskaper utan även utveckla lärjungarnas förmåga att arbeta på egen hand och planlägga sitt arbete. Han skall vara den främste i klassens arbetsgemenskap, den som leder och inspirerar arbetet. För att kunna göra detta måste han försöka förstå lärjungarna som individer och den enskilde lärjungen i hans individuella situation, hans miljö och förutsättningar. Likaså måste han vara fullt medveten om de olika krav, som behandlingen av lärjungar på olika ålders- och utbildningsstadier ställer. Han bör därför vara förtrogen med de rön, som vinnes genom den psykologiska forskningen rörande utvecklingen i barn- och ungdomsåldern. Han måste äga sådan insikt i pedagogisk forskning och praxis, att han själv kan döma och sovra

och utbilda sina arbetsmetoder i överensstämmelse med sin egen personliga uppfattning.

Den egentliga undervisningen. Under påverkan av den djupare insikt i barnens och ungdomens själsliv, som den psykologisk-pedagogiska forskningen förmedlat, har man alltmera uppmärksammat de olägenheter, som vidlåder den traditionella fråge- och svarmetoden, i den mån denna framför allt inriktar sig på att konstatera, att barnet lärt sig det i förväg fastslagna svaret, att det lärt sig läxan.

Det är en kärnpunkt inom modern pedagogik, att arbetet inom skolan skall vara så anordnat, att det blir ett även ur elevernas synpunkt intressebetonat arbete. Det gäller att finna arbetsmetoder och riktlinjer för arbetet, som främjar det spontana intresset. Fråge- och svarmetoden i sin renodlade form ger knappast möjlighet att skapa ett dylikt intresse. Den förutsätter inte heller hos eleven en förmåga att själv sätta ett mål för sitt arbete, att uttänka lämpliga arbetsmetoder och disponera den tid, som beräknas för arbetets utförande. Det blir sålunda icke mycket utrymme för individuella olikheter, det blir ej heller lätt att åstadkomma den arbetsglädje och det krafternas samspel, som räknas såsom en av de viktigaste förutsättningarna för ett gott arbete.

Skolan bör omdanas till en arbetsskola i detta ords egentliga betydelse. Detta innebär, att skolan blir ej i främsta rummet en plats, där elevens i förväg inhämtade kunskaper kontrolleras, utan en arbetsplats, där eleven utför ett arbete, som intresserar honom, på en uppgift, som han själv är med om att fastställa, enligt en plan, som han själv får medverka till att uppgöra, och med ett resultat, som

han själv kan åtminstone i viss utsträckning kontrollera.

Arbetet i skolan får inte bedrivas efter någon strikt uppgjord, allenarådande metod. En sådan strider mot själva undervisningens och fostrans idé. Arbetet i skolan måste anpassas efter olika utvecklingsstadier hos de unga, efter de olika skolämnenas art och även efter beskaffenheten av olika moment inom ett och samma ämne. Arbetet skall göras intressebetonat ur elevens synpunkt, och hans förmåga till initiativ och självverksamhet skall i största möjliga utsträckning tas i anspråk. En individualisering bör eftersträvas, så att varje elev helst får arbeta i den takt, som hans egna förutsättningar medger.

Skolan bör åtminstone i någon utsträckning frigöra sig från den ensidiga klassundervisningen. Ett studium av moderna pedagogiska metoder är till god hjälp för läraren, när det gäller att finna den i varje särskilt fall lämpliga undervisningsformen.

Läraren bör ej blott ha förmåga att meddela undervisning utan även kunna riktigt och rättvist bedöma undervisningens resultat. En viktig sida av lärarutbildningen bör därför vara att orientera lärarkandidaten om grunderna för betygssättning, för bedömandet av såväl skriftliga som muntliga prestationer och även för omdömet om lärjungepersonligheten.

Allmän fostran. I ett kapitel under rubriken Allmän fostran framhåller skolutredningen bland annat vikten av att läraren med sina lärjungar diskuterar livs-åskådningsfrågor och hos dem ingjuter respekt för vår kulturs högsta värden. Om läraren skall kunna göra en god insats i lärjungarnas allmänna fostran, bör han

själv ha de egenskaper, som han önskar att lärjungarna skall anse värdefulla. Den estetiska fostrans förädlade verkan på personlighetens danning är allmänt erkänd. Det torde vara ett allmänt önskemål, att den skulle mera beaktas i skolan, än vad ofta hittills varit fallet. Det program för klasstimme och samling, som skolutredningen skisserar, kräver inte blott ett intresserat arbete från lärarens sida utan även vidgad psykologisk insikt och insikt i samhällsfrågor. En nödvändig förutsättning för ett genomförande av förslaget är därför, att större uppmärksamhet ägnas åt psykologi och rena uppfostningsfrågor i samband med lärarutbildningen.

Bilagorna nr 4—13 till betänkandet om skolans inre arbete innehåller en rad viktiga bidrag, ägnade att belysa den på lång sikt revolutionerande omläggning av skolundervisningen, som ett genomförande av arbetsskoleprincipen innebär.

I sitt betänkande IX, Gymnasiet (SOU 1947: 34), berör skolutredningen i olika sammanhang frågor rörande lärarutbildningen och sammanfattar på sid. 421 några av de krav, som bör ställas på gymnasiets lärare.

Om de riktlinjer för arbetet på gymnasiet skola följas, som här skisserats, ställas stora krav på läraren, både på hans personliga lämplighet för läraruppgiften och på hans teoretiska och praktiska utbildning. Icke minst behövs han i teoretiskt avseende ha god överblick över sitt ämnesområde och vara väl förtrogen med fakta och problemställningar inom detta. Han skall ständigt vara beredd att besvara de frågor, som eleverna särskilt under grupptimmarna beräknas komma att ställa, och att lämna önskade upplysningar. Men han behöver också en god förmåga att på ett naturligt sätt och i lättillgänglig och fängslande form meddela kunskaper och ge behövliga studieanvisningar åt eleverna.

II. Skolkommissionen.

Vår tid präglas av en ny värdesättning av skolans undervisning och en ny målsättning. Mer och mer börjar det stå klart, att den traditionella typen av skolundervisning inte är den riktiga. Å andra sidan vet vi ännu inte, om det nya, som håller på att arbeta sig fram, är i alla avseenden bärkraftigt. På vissa punkter råder emellertid allmän enighet om vad vi bör förvänta av framtidens lärare.

Uppfostran och undervisning förutsätter en tämligen grundlig kännedom om *barnet*, om dess fysiska och psykiska utveckling under uppväxtåren. Läraren bör äga en icke bara på allmänna antaganden och egna erfarenheter utan även på psykologiska studier grundad insikt om hur barnets känsloliv och estetiska uppfattning av omvärlden förändras, hur barnets handlingsliv och moral utvecklas och förändras, hur minnet och intellektet fungerar. Han måste ha klart för sig, att undervisning inte bara består i att läraren i lagom stora portioner serverar väl tillrättalagda kunskaper, utan att undervisningen genom själva sin form skall sporra till handling, att dess innehåll skall ha mål och mening för barnet. Tonvikten inom undervisningen skall ligga på handledning av det individuella barnet, dess intressen, behov och gradvisa utveckling. Läraren skall se som sin förnämsta uppgift att för barnet undanröja hinder för kunskapstillägnet. Han skall undervisa barnet, ej blott undervisa i sitt ämne. I den moderna pedagogiska litteraturen sammanförs ofta dessa framtidsönskningar i satsen: auktoritetsskolan skall ersättas av en aktivitetsskola, där lärjungen känner sig ha medansvar i det dagliga skolarbetet.

I en skola, där det råder arbetsgemenskap mellan lärare och lärjunge, kom-

mer undervisningsmetoderna och sättet att angripa ämnet att få en mycket stor betydelse. Läraren måste självfallet först och främst ha grundliga kunskaper i sina ämnen, men han måste också ha en god kännedom om olika undervisningsmetoder, inte minst om de metoder, som utexperimenterats inom den moderna arbetsskolan. Dessa metoder ställer i själva verket större krav på insikter och överblick över ämnet än det traditionella undervisningssättet.

Den vetenskapliga pedagogiken har otvivelaktigt nått fram till vissa säkra, betydelsefulla resultat. Vi har fått en säkrare grund för vad vi kallar uppfostrans principer. Viktiga resultat har nåtts i fråga om barnets förståndsutveckling och mognad, vissa grundläggande fakta i fråga om uppömandet av intellektuella färdigheter, om vetenskaplig prövning av begåvningsgrad och undervisningens faktiska resultat, om gången vid inlärandet av skilda skolämnen. I fråga om urval för skilda studielinjer och tidpunkten, när ett dylikt urval skall göras, råder oenighet även inom den pedagogiska vetenskapen. Emellertid har just i denna sistnämnda betydelsefulla fråga viktiga och påtagliga resultat nåtts. En icke lättillgänglig vetenskaplig teknik, baserad på experimentella och statistiska metoder, har vuxit fram. Varje lärare bör äga någon kännedom härom, åtminstone så mycket, att han kan följa litteraturen i dessa frågor. En stor litteratur finns också tillgänglig, behandlande i skolans vardag prövade nyheter, som ännu icke prövats i sitt vetenskapliga sammanhang, men som dock kan ge värdefulla impulser.

Eftersom den vetenskapliga pedagogiken och psykologin är långt ifrån enigens i vissa väsentliga frågor, kan skol-

mannen inte vänta sig ett auktoritativt besked i alla frågor. Vad han kan förvänta av den vetenskapliga pedagogiken, är främst en allmän orientering och en stimulans i det praktisk-pedagogiska arbetet. Just på grund härav vore det synnerligen önskvärt, om alla lärare ägde så mycken insikt i den moderna vetenskapliga pedagogikens och psykologins elementa, att de kunde skilja mellan sådana principer och metoder, som har vunnit allmänt erkännande, och sådana, som ännu är på experimentstadiet eller blott är hugskott.

Om man i princip accepterar dessa förutsättningar, måste de få avgörande betydelse för utformandet av lärarutbildningen. Det är mycket, som en lärare behöver veta om sitt yrke och om barnet, och det torde knappast med fog kunna hävdas, att den nuvarande lärarutbildningen tillräckligt sörjer för denna sida av utbildningen.

Kommissionen ansluter sig i allt väsentligt till de principer för skolarbetets målsättning, undervisningsmetoder och förhållandet mellan lärare och lärjunge, som 1940 års skolutredning framlagt i sitt betänkande VI, Skolans inre arbete. Kommissionen och skolutredningen står här på samma linje.

Enligt kommissionens mening är den gradvisa omvandlingen av vår svenska skola från en skola med övervägande klassundervisning och läxförhör till en skola, inom vilken lärjungarnas självverksamhet i högsta möjliga grad utnyttjas, ett väsentligt mål för den nu föreslagna omdaning av vårt undervisningsväsen. Organisatoriska reformer kan jämförelsevis lätt genomföras på administrativ väg. En reform av det inre arbetet förutsätter, om den inte skall stanna på papperet, medverkan från lärarorganisationerna och en stark personlig insats från den enskilde läraren.

Kommissionen anser det lämpligt att först med utgångspunkt från sin uppfattning om det inre arbetet i skolan skärskåda, hur lärarutbildningen i princip bör utformas för att ge avsett resultat, för att därefter övergå till en kritisk granskning av vissa moment i den nuvarande lärarutbildningen. I sitt betänkande nr VI om skolans inre arbete, sid. 40 f, har skolutredningen tecknat en bild av den idealiske läraren, såsom den pedagogiska och psykologiska sakkunskapen önskar gestalta honom. Till den uppfattning, som i detta avsnitt framförts, ansluter sig kommissionen, ehuru kommissionen önskar betona vissa moment kraftigare. Det synes kommissionen uppenbart, att utbildningen skall taga sikte på att utveckla för läraryrket viktiga *personliga egenskaper*; utbildningen skall vidare innefatta en god *allmänbildningsgrund* och erforderliga *ämneskunskaper*; den skall slutligen omfatta *egentlig yrkesutbildning*.

1. *Personliga egenskaper*. Lärarens personlighet är avgörande för undervisningens resultat. Redan Platon uttalade, att uppfostran och undervisning är en själslig kontakt mellan två personligheter, ej blott ett överbringande av upplysningar från en lärare till en lärjunge. Lärjungen växer ständigt inför lärarens ögon, och läraren väcker hos honom en mångfald av reaktioner. Läraren gör honom förtrogen med tankegångar, som han sedan kan tillämpa på helt andra områden än just det, som han för ögonblicket sysslar med. Läraren ger honom under studierna erfarenhet av framgång, som eggas honom, eller av motgång, som slår ned hans mod. Det inflytande, som utgår från läraren, härrör lika mycket från vad han är som människa, som från vad han kan om sitt ämne. De värden läraren i sitt personliga liv sätter högst, det som han finner vara livets glädje-

ämnen, den tro han har på sin uppgift, den levnadsfilosofi han tillägnat sig — allt detta betyder lika mycket, om icke mer, än hans förråd av kunskaper.

Vissa personliga egenskaper är av den art, att de inte nämnvärt kan påverkas genom utbildning. Man har dem eller man saknar dem. Andra åter kan och bör odlas, uppövas och påverkas under utbildningstiden. Hit hör först vissa rent allmänna egenskaper: ett visst mått av självförtroende och säkerhet i uppträdandet, anpassningsförmåga, förmåga av initiativ, vilja till objektivitet, socialt ansvar. Hit hör vidare vissa speciellt för en lärare nyttiga egenskaper såsom förmåga att uttrycka sig klart och redigt, känsla för rättvisa och förmåga att hålla disciplin. Man förbinder ofta förmågan att hålla disciplin med stränghet. Snarare är det en förmåga att rent intuitivt förstå och reagera på ett riktigt sätt i de mångskiftande situationer, som möter uppfostraren i skolmiljön. Synnerligen viktigt är även, att läraren har en positiv och progressiv inställning till sitt yrke och vilja att forma sin undervisning så, att den syftar mot ett bestämt pedagogiskt mål bortom läxuppgiften för dagen. Han måste intressera sig för barn och ungdom och kunna inrikta sin undervisning efter barnens intressen och frågeställningar, och han måste öva sig i tålamod. Först och främst måste han förstå, att grogrunden för all undervisning är kärlek och lyckokänsla. Det är han, som är ansvarig för den andliga atmosfären i klassrummet. Han bör inte sakna humor, inte heller entusiasm för sitt yrke, och han bör åtminstone någon gång känna äventyrets spänning i sin uppfostrargärning, en forskningsresa in i barnens för de vuxna svåråtkomliga men ingalunda oåtkomliga värld.

Det är utan vidare klart, att inga teoretiska studier kan bibringa en blivande

lärare en dylik inställning till det framtida yrket. Men om man kunde finna utvägar att lägga utbildningen så, att den gäve möjlighet att övertyga den blivande läraren om att en dylik inställning till undervisningsarbetet är sund, riktig och nyttig både för honom själv och för barnen och för det resultat han vill nå med sin undervisning, skulle mycket vara vunnit. Det torde kunna finnas vissa möjligheter att förverkliga detta mål, om den institution, där den blivande läraren får sin egentliga yrkesutbildning, utformas så, att de principer, som skolkommisionen uppfattar såsom grundläggande för det inre arbetet inom skolan i dess helhet, *också i full utsträckning tillämpas vid själva lärarutbildningen.*

Målet är att bygga upp en institution för lärarutbildning i avsikt att genom den ingjuta en god anda hos de blivande lärarna. De pedagogiska ideal, som den blivande läraren under utbildningstiden vuxit in i, och de insikter i metodik och sättet att umgås med lärjungarna, som han därvid tillägnat sig, måste vara hållfasta och bygga på djup personlig övertygelse. Annars kommer de snart att krossas under tyngden av skolans vardagsrutin, och frestelsen att förfalla till desillusionerad slentrian kan bli övermäktig.

2. Allmänbildning och ämneskunskaper. Man kräver med rätta av läraren på skolans alla stadier, att han skall vara en bildad människa med djupt förankrade kulturella intressen och kontakt med samtidens kulturliv. En gedigen bildning förutsätter någon insikt om vad människan har tänkt, drömt och uträttat under gångna tider, vad världen just nu är för något, och vad det är för ett mål vi egentligen strävar emot och arbetar för. Det är väl ytterst detta vi menar med bildning: förmågan att jämföra, se perspektiv i tillvaron och vara medveten

om vad man vill, vad man kan och — vad man inte kan. Ty bildning är oskiljaktigt förenad med ödmjukhet.

Innan läraren kommer ut i tjänst, bör han också ha förvärvat en grundlig insikt i det nutida samhällets funktioner. Man önskar också gärna, att den blivande läraren har bildat sig en egen uppfattning om de omistliga kulturvärdena, och att han icke försummat sin estetiska fostran. Av särskild vikt för hans framtida trivsel i yrket och blivande arbetsresultat är, att han funnit något väsentligt att tro på och hålla sig till under den kommande lärargärningen, att han kämpat sig fram till vissa grundläggande principer, som han verkligen håller på och vill ägna sitt liv åt att förverkliga. Det ligger mycket i kravet på att varje lärare skall ha en dylik grundåskådning, när han börjar sitt liv som lärare på allvar. Han skall — för att använda Platons ord — ej känna sig som en minuthandlare i de varor, av vilka själen har sin näring.

Om det är svårt att i mera preciserad form angiva, vilka krav på allmänbildning, kulturell och social fostran man bör uppställa för den blivande läraren, ställer sig saken något lättare, när det gäller fordringarna på ämneskunskaper. Det ligger i öppen dag, att kravet på insikter i de ämnen, i vilka läraren skall undervisa, måste bli annorlunda för den som kommer att ha sin undervisning förlagd till lågstadiet, än för den som i huvudsak kommer att undervisa på högre stadium. Lika självfallet är, att man inte får nöja sig med nått och jämnt så mycket kunskaper, som behövs för undervisningen på ett visst stadium. Inte heller vore det klokt att ge studierna en alltför markerad pedagogiskt utilitaristisk läggning, som lätt medför, att den så utbildade kommer att sakna den ödmjukhet inför kunskapen, den känsla av

ringhet inför vetandets oändlighet, som är en så viktig förutsättning för att rätt bedriva studier.

Frågan om hur mycken tid inom utbildningens ram som skall ägnas åt inhämtandet av ämneskunskaper, blir till sist en fråga om avvägning. Å ena sidan får icke utbildningstiden i onödan förlängas, å andra sidan måste utbildningen inrymma så mycket av kunskaper i de ämnen, i vilka den blivande läraren skall undervisa, att han redan vid början av sin lärargärning känner sig stå på fast mark. Kommissionen har vid utformandet av sina förslag till utbildning för skilda lärarkategorier strikt fasthållit vid denna grundsats. Enligt kommissionens mening bör utbildningen för de särskilda lärarkategorierna icke gestaltas så, att den ens ger sken av att den blivande läraren vid avslutningen av sin utbildning är färdig i den bemärkelsen, att han ser som sin livsuppgift att enligt de metoder han lärt sig, utportionera det kunskapsförråd han under utbildningen inhämtat. En lärare blir aldrig färdig i denna bemärkelse. Hela livet bör för honom vara en oavbrutet fortsatt utbildning, avseende såväl ämneskunskaper som yrkets teknik och metoder. Vad lärarutbildningen bör ge i fråga om ämneskunskaper är en god start, en gedigen grund att stå på, en fond av kunskaper, som från början ger läraren ett visst självförtroende i undervisningsarbetet. Men den bör också medvetet läggas upp så, att läraren får klart för sig, att han själv måste arbeta vidare på sin utbildning, och han bör få anvisning om vägar och medel vid en sådan fortsatt utbildning.

3. *Egentlig yrkesutbildning.* I tidigare diskussioner om lärarutbildningen har den pedagogiska fackutbildningen i allmänhet betecknats som lärarens »praktiska utbildning» i motsats till den

»teoretiska utbildningen». Denna terminologi tedde sig mera naturlig vid en tidpunkt, då man med praktisk utbildning väsentligen avsåg handledning i klassundervisningens teknik. Den pedagogiska fackutbildningen för blivande lärare omfattar emellertid redan nu en rad moment av både teoretisk och praktisk art, och det gäller närmast att här kort skissera, vad som numera anses böra ingå i denna utbildning, av kommissionen benämnd »egentlig yrkesutbildning».

Självfallet måste tyngdpunkten liksom hittills läggas vid själva kärnan i lärargärningen: konsten att undervisa. Det är visserligen sant, att undervisning är en konst och som sådan svår att lära. Men det är också en gammal sanning, att konst kommer av kunna, och genom observation, auskultation, övningsundervisning och annat slag av pedagogiskt fältarbete kan den blivande läraren otvivelaktigt vinna värdefull erfarenhet både om vad han bör och om vad han icke bör göra. Ett utomordentligt viktigt moment i den egentliga yrkesutbildningen är att lära sig konkretisera stoffet och på rätt sätt utnyttja det för undervisning på skilda åldersstadier. I den egentliga yrkesutbildningen måste därför åtskillig tid ägnas åt en pedagogisk och metodisk genomarbetning av de ämnen, i vilka läraren skall bedriva undervisning. Den torde företrädesvis böra ske i form av diskussioner mellan handledare och läraraspiranter om skilda spörsmål i de olika ämnena: källkritik, vetenskaplig uppfattning, åsiktsbrytningar inom de olika vetenskaperna, nya rön, anvisningar på hjälpmedel till fortsatt kunskapsinhämtande m. m., allt i seminarieövningens form. Denna uppläggnings av utbildningen innebär, att läraraspiranten under den egentliga yrkesutbildningen på nytt genomgår stora delar av det kun-

skapsmaterial, han tidigare har inhämtat, men nu från övervägande pedagogiska och metodiska synpunkter.

Den förändrade målsättningen för undervisningen på skolans olika stadier kräver grundlig insikt i såväl allmän som speciell metodik och undervisningsteknik. Det ligger i sakens natur, att en dylik undervisning inte får inskränka sig till en blott formell träning. Läraren måste göra sig förtrogen med de nya metoder, som utexperimenterats, med grupparbetets och den individuella undervisningens teknik. Han måste själv ha bildat sig en uppfattning om lärostoffets lämpliga uppdelning och fördelning; annars faller han lätt offer för mekaniskt uppgjorda kursplaner. Det är betydelsefullt, att allt, som hör samman med metodik, studeras ej blott fristående utan framför allt i sin praktiska tillämpning och med särskild hänsyn till möjligheterna att omsätta metoderna på den enskilde lärarens arbetsfält. Även här måste det bli rätt stark specialisering inom lärarkategorierna.

I den egentliga yrkesutbildningen bör vidare ingå en översikt över uppfostrans principer och viss kännedom om pedagogikens historia. Den blivande läraren bör ha tänkt igenom de principer, som ligger till grund för hans undervisning. Han bör ha någon kännedom om bildningsidealens växling och om de stora pedagogiska teorierna, sådana vi finner dem hos t. ex. Platon, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Spencer, Herbart och Dewey. Naturligtvis skall detta studium väsentligen vara idéhistoriskt, ej personhistoriskt inriktat, och dess mål skall vara ej att samla och inpräglade minneskunskap utan att lägga grunden till en djupare förståelse av nutida pedagogiska strävanden. Undervisningen i dessa ämnen bör därför väsentligen vara disku-

terande, ej ha formen av katederföreläsningar eller bokplugg.

Den blivande läraren behöver grundliga insikter i barn- och ungdomspsykologi samt de delar av den allmänna psykologin, som har särskild betydelse för undervisningsarbetet och uppfostran, t. ex. intelligensen, begåvnings- och minnesfunktionerna samt inlärningsprocessen och därför giltiga lagar av olika slag. I viss utsträckning bör denna undervisning anpassas olika för lärare på olika stadier. En naturlig anpassning synes vara att t. ex. i barn- och ungdomspsykologin ge alla lärarkategorier en mera allmän orientering, som dock bör väsentligt fördjupas och kombineras med praktiskt psykologiskt studium särskilt av de åldersstadier, som läraren i sin kommande gärning har att göra med.

Lågstadiets och mellanstadiets lärare behöver särskild undervisning i metoder att behandla barn med beteenderubbningar och med läs- och skrivsvårigheter samt hjälpklassbarn. Härvid bör undervisningen inriktas på och ständigt anknyta till »barnet i den konkreta situationen». Målet bör vara att ge en undervisning, som är av direkt betydelse för läraryrket, ej en systematisk översikt över skilda psykologiska skolors läromeningar.

Läraren bör ha förvärvat en viss färdighet i att diagnostisera orsakerna till skolefterblivenhet i individuella fall samt också ha deltagit i rådgivande och behandlande verksamhet, när det gäller sådana barn, som t. ex. har läs- och skrivsvårigheter. Han skall själv kunna komma till rätta med lindrigare sådana fall. I svårare fall är han givetvis hänvisad till att samråda med skolpsykolog och medicinsk expertis.

Utbildningen i barn- och ungdomspsykologi för de högre stadiernas lärare bör, utan att helhetssynen försummas, vara

speciellt inriktad på de faser av den barn- och ungdomspsykologiska utvecklingen, som avser pubertetsförloppet och den tidiga ungdomsperioden. Läraren bör genom sin psykologisk-pedagogiska utbildning ha förvärvat en sådan orientering och insikt, att han lärt sig känna igen de vanligaste formerna av beteenderubbningar under pubertetsåldern i vidaste mening. Då avvikelser från den normala pubertetsutvecklingen kan misstänkas föreligga, är läraren hänvisad till skolpsykologen och den barnpsykiatriska expertisen.

Av stor betydelse är vidare, att den blivande läraren får kännedom om och praktisk träning i de metoder och den teknik, som används vid begåvningsprövningar och andra slag av testning, träning att använda standardiserade prov och kunskap om grunderna för rättvis bedömning av undervisningens faktiska resultat samt övning i pedagogisk journalföring.

Skolväsendets organisation i Sverige och vissa av kulturländerna samt skollagstiftning bör bli föremål för studium under lärarutbildningen. Här som alltid är det av vikt att ta fasta på sådant, som är väsentligt, att mera utförligt behandla sådana avsnitt, som är av speciellt intresse för det skolestadium den blivande läraren utbildar sig för, och att när det gäller jämförande studier av utländska förhållanden, företrädesvis rikta uppmärksamheten på pedagogiskt nydningsarbete och olikheter i fråga om skolans inre arbete. Alla blivande lärare bör också erhålla kännedom om skolsociala åtgärder och skolhygien. Av stor betydelse är även, att de blivande lärarna redan under sin utbildning erhåller insikt om vikten av ett gott förhållande mellan skolan och hemmet och får klart för sig, vad som i detta avseende kan göras från skolans och lärarens sida.

Slutligen bör i den egentliga yrkesutbildningen ingå ett antal kurser, t. ex. en kurs i svenska språket, särskilt med hänsyn till den alla lärare åvilande plikten att lära sina lärjungar språkriktighet och att vårda sitt modersmål; kurser i muntlig framställningskonst, i tal- och röstvård samt behandling av röst- och talrubbingar; för olika skolstadier avpassade kurser i lärarrutin, i en klasslärares och klassföreståndares plikter, i materiellvård, i bibliotekskunskap. I annat sammanhang har kommissionen föreslagit vidgad användning av tekniska hjälpmedel vid undervisningen. Det är av vikt, att undervisning om sättet att rätt utnyttja dessa hjälpmedel infogas i yrkesutbildningen. Utbildningen bör även innefatta kurser i idrott, bland annat en kurs, särskilt avpassad för läraren som ledare av friluftsverksamhet. Särskilt låg- och mellanstadiets lärare torde böra genomgå en kurs, som ger dem möjlighet att undervisa i simning och livräddning. Självfallet är, att personer, som i övrigt är lämpliga för läraryrket, men som på grund av sjukdom eller lyte är förhindrade att delta i de sistnämnda kurserna, för den skull inte får uteslutas från lärarutbildning.

Enligt skolkommissionens förslag får ämnet samhällskunskap (samhällslära) i samtliga skolans klasser en betydligt förstärkt ställning. Särskilt på lågstadiet och mellanstadiet inrymmer detta ämne en myckenhet kunskapsstoff av växlande art och så beskaffat, att en för blivande lärare avsedd utbildning knappast torde kunna ordnas inom ramen för gymnasiestudier eller akademiska studier. Utbildning för undervisning i detta ämne torde sålunda för vissa lärarkategorier böra inordnas i den egentliga yrkesutbildningen. I utbildningen bör ingå en överblick över samhällets struktur och be-

folkningssituation, teoretisk och praktisk ekonomilära, socialpolitik och socialförvaltning, internationellt samarbete samt en översikt av de viktigaste ideologierna. Inte minst viktigt är, att sådana moment medtages, som tränar aspiranterna att leda en diskussion om aktuella och politiska frågor så, att den blir en verklig fostran till objektivitet. Ätminstone för gymnasiets lärare i samhällslära måste dock förutsättas akademisk utbildning.

Det är sålunda en mångfald av ämnesområden, som den egentliga yrkesutbildningen skall spänna över. En del av dessa moment är sådana, att de kan sägas vara gemensamma för alla lärarkategorier, i övrigt får man tänka sig specialisering för skilda behov. Det må vidare framhållas, att innehållet i den egentliga yrkesutbildningen inte kan eller bör vara alltför fixerat; det bör vara föränderligt som skolan själv och rätta sig efter det faktiskt föreliggande behovet. *De enskilda momenten i denna utbildning får icke utvecklas till självändamål. De bör sammangjutas till en enhetlig utbildning, vars mål är att dana lärarpersonligheten.* Med hänsyn till den begränsade tid, som lärarutbildningen kan förfoga över, blir det vidare nödvändigt att tillse, att de moment, som är oundgängligen nödvändiga, i första hand blir tillgodosedda. Först erfarenheten kan ge besked om hur mycket av de här ovan anförda i och för sig önskvärda momenten som i verkligheten kan medhinnas under utbildningstiden.

Undervisningen bör bedrivas under högskolemässiga former med iakttagande av att ett minimum av tid ägnas åt katederföreläsningar. Diskussionsövningar, fältarbete och egna fria studier, redovisade genom uppsatser eller på annat sätt, bör utgöra huvudparten av utbildningen. Ät fältarbetet, framförallt åt ob-

servation och övningsundervisning, bör betydande tid anslås.

Ehuru en utbildning av det slag, som här tecknats i sina konturer, väsentligen kommer att syssla med yrkesproblem, förtjänar dess värde för allmänbildningen och personlighetsbildningen att understrykas. Det synes kommissionen

önskvärt att i den egentliga yrkesutbildningen infoga vissa moment, ägnade att stimulera den blivande lärarens estetiska intressen. Man kan tänka sig, att viss tid varje vecka anslås till kontakt med konst i en eller annan form, musik, teater, måleri, skulptur, litteratur o. s. v., eller till naturstudier.

B. Kritik av nuvarande lärarutbildning.

1. Läroverkets ämneslärare samt folk- och småskolans klasslärare.

Beträffande utbildningen av små- och folkskollärare avlämnades år 1935 av 1932 års seminariesakkunniga förslag angående folk- och småskoleseminariernas organisation m. m. (SOU 1935:44). Dessa förslag ligger i huvudsak till grund för nu gällande stadgor och undervisningsplaner för folk- och småskoleseminarierna.

I fråga om utbildningen av läroverkslärare avlämnades år 1938 närmare utformade förslag till utbildningens omläggning av 1936 års lärarutbildnings-sakkunniga (SOU 1938: 50). I detta sistnämnda betänkande och i remissvaren konstateras, att den nuvarande utbildningen av läroverkslärare icke är ändamålsenligt anordnad.

I skrivelse till Konungen den 5 november 1942 har Sveriges småskolläraryrkeförening framlagt sina önskemål beträffande småskolläraryrkeutbildningen. Läroverkslärarnas riksförbund har i skrivelse till Konungen den 6 oktober 1944, Sveriges folkskolläraryrkeförbund i skrivelse den 23 februari 1945 och Allmänna adjunktörföreningen i skrivelse den 24 april 1945, vilka samtliga skrivelser överlämnats till kommissionen, framlagt vissa synpunkter på lärarut-

bildningen. I skrivelse till Konungen den 7 februari 1946, vilken överlämnats till skolkommissionen, har skolöverstyrelsen yttrat sig över en hemställan av Sveriges yngre läroverkslärarens förening om vissa åtgärder beträffande den nuvarande utbildningen av läroverkslärare.

I skrivelse till skolkommissionens ordförande den 9 mars 1946 har centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskolläraryrkeförening framlagt vissa synpunkter på utbildningen av lärare. I skrivelse till skolkommissionens ordförande den 16 mars 1946 har fröken Stina Borrmann och fru Ruth Linder framfört vissa önskemål beträffande utbildningen av småskolläraryrkeförening. I skrivelse den 12 mars 1947 har Lektorernas förening till kommissionen framfört sina synpunkter på lärarutbildningen för gymnasiet. Sveriges folkskolläraryrkeförbund har i skrivelse den 14 juli 1947 tillställt kommissionen ett av förbundets kongress år 1947 gjort uttalande om skolreformen och lärarutbildningen. Seminariernas elevförbund har den 19 december 1947 till skolkommissionen överlämnat resultatet av en enkät bland seminarieeleverna rörande utbildningen vid folk- och småskoleseminarierna. Dessutom har till

kommissionen inkommit ett stort antal framställningar rörande detaljspörsmål inom lärarutbildningen.

Vid de muntliga förhandlingar, som ägt rum mellan kommissionens lärarutbildningsdelegation och representanter för de olika kårorganisationerna, har såväl kritik riktats mot den nuvarande utbildningen som förslag framlagts om avhjälpande av bristerna.

Kommissionen vill i det följande till kort diskussion uppta några väsentliga punkter i den kritik, som riktats mot den nuvarande utbildningen av lärare för skolans skilda stadier, och i anslutning därtill kort angiva, efter vilka linjer kommissionen tänkt sig att dessa brister skall avhjälpas.

1. Den nuvarande anordningen av lärarutbildningen har rest *organisatoriska och personliga barriärer* mellan småskolans, folkskolans och läroverkens lärare. De olika lärarkategorierna utbildas vid helt olika institutioner, de får under sin utbildning för liten kännedom om andra skolformer än den, för vilken de utbildas, och de tjänstgör sedan sällan inom andra skolformer än den, som deras utbildning inriktats på. Vidareutbildning för tjänstgöring på annat skolstadium möter med den nuvarande organisationen icke obetydliga svårigheter. Allt detta gör, att lärarna i allmänhet har ringa kunskap om andra lärarkategoriernas utbildning, villkor och arbetsförhållanden och föga förståelse för deras problem. Denna inbördes obekantskap, ytterligare accentuerad därigenom, att de olika lärarkategorierna har sina egna slutna föreningar, har ofta föranlett missförstånd och splittring mellan lärare tillhörande olika skolformer.

Omorganisationen av skolorna till en enhetsskola förutsätter en motsvarande omorganisation av lärarutbildningen. I

sitt betänkande IV:1, sid. 35, säger 1940 års skolutredning:

Däremot synes enhetsskolans idé icke nödvändigtvis innesluta kravet på enhetlig utbildning för alla lärare, i varje fall icke och därmed menas samma utbildning. Lärarnas utbildning bör liksom skolans organisation helt bestämmas av undervisningens behov och hänsynen till den uppväxande generationens handledning och fostran.

Kommissionen delar dessa synpunkter men anser, att den egentliga yrkesutbildningen i stor utsträckning bör göras gemensam för skilda lärarkategorier. En differentiering för undervisning på olika stadier är nödvändig, men åtskilliga moment i lärarutbildningen bör kunna göras gemensamma för olika kategorier. Aspiranterna måste redan under sin utbildning få göra bekantskap med andra skolformer och stadier än dem, där de själva kommer att undervisa, och organisationen av utbildningen bör i princip vara sådan, att den på allt sätt underlättar vidareutbildning av lärare för tjänstgöring på annat stadium.

Genom dessa åtgärder och genom att lärarna i framtiden kommer att undervisa inom samma skolsystem, synes en väsentligt bidragande orsak till den gamla splittringen vara undanröjd.

2. Den nuvarande lärarutbildningen befordrar även en *tendens till isolering* från andra yrkesgrupper och andra sociala miljöer. I seminarieutbildningens natur ligger en tendens till avskärmning från andra yrkesområden. Förr var det inte ovanligt, att eleverna, särskilt på den fyraåriga linjen, tillbragt någon tid i förvärvslivet före inträdet i seminariet. Nu kommer eleverna emellertid inte sällan direkt från skolbänken till seminariet, går därifrån direkt till arbete inom den skolform, för vilken de fått sin utbildning, och förblir sedan livet ut inom denna skolform. De kommer under sin

utbildning huvudsakligen i kontakt med lärare och blivande lärare. Liknande förhållanden utmärker visserligen även vissa andra fackutbildningsanstalter, men för få yrkeskategorier torde en sådan isolering vara till så stor skada som just för lärarna.

I detta avseende befinner sig universitetsstudenterna i en bättre belägenhet. Eftersom universitetet inte är en fackutbildningsanstalt för en bestämd yrkesgrupp, kommer studenterna under sin akademiska utbildning i kontakt med representanter för en mängd olika in- och uttjänstningar och yrkeskategorier. Här lurar emellertid en annan fara, nämligen faran för isolering från de icke akademiskt utbildade medborgarna i samhället, särskilt märkbar i de egentliga universitetsstäderna Uppsala och Lund, mindre framträdande i högskolestäderna Stockholm och Göteborg. Särskilt under senare år har studenterna emellertid genom kursverksamhet av olika slag gjort en aktiv insats i det frivilliga folkbildningsarbetet och på så sätt nått kontakter utanför den trånga akademiska kretsen.

Det skulle vara av värde, om läraraspiranterna, innan de påbörjar sin egentliga yrkesutbildning, fått någon erfarenhet av arbetslivet utanför skolan och under sin utbildning komme i kontakt med det frivilliga folkbildningsarbetet.

3. Den nuvarande lärarutbildningen och de nuvarande kompetenskraven för olika slag av lärarbefattningar har medfört *brist på befordringsmöjligheter* för flertalet lärare. En lärare, som innehar ordinarie befattning, har i de flesta fall inga möjligheter att på grund av pedagogiska meriter avancera inom yrket. Denna brist på befordringsmöjligheter utgör enligt kommissionens mening, särskilt under tider av svår konkurrens om

arbetskraften, en allvarlig fara för rekryteringen till lärarbanan. Om möjligheterna till befordran ökades, skulle detta otvivelaktigt underlätta rekryteringen av för yrket lämpliga och väl kvalificerade krafter och måhända därjämte förbättra förutsättningarna för större arbetsglädje och trivsel inom yrket.

Olika vägar för att lösa detta problem bör prövas. Som redan framhållits, bör möjligheterna underlättas för lärare att vidareutbilda sig för vinnande av högre kompetens. Kommissionen anvisar i det följande skilda utvägar till vidareutbildning för de olika lärarkategorierna. Vidare bör vid befordran större hänsyn tagas än för närvarande till lärarens pedagogiska meriter och i tjänsten ådagalagda skicklighet. Så bör t. ex. behörighet att söka och inneha befattning som chef för en skola tillkomma varje lärare, som är behörig att söka och inneha ordinarie lärarbefattning vid skolan, och som äger kompetens att undervisa på skolans högsta stadium. Vid tillsättningen av dessa befattningar bör de personliga kvalifikationerna vara utslagsgivande, och kompetenskraven för sådana poster bör inte vara bundna vid bestämda lärdomsmeriter. Detta innebär t. ex., att en mellanskollärare, som har kompetens att undervisa på realskolestadiet, skulle kunna förordnas som rektor vid en nioårig skola, även om han inte avlagt fullständig ämbetsexamen, samt att en gymnasielärare skulle kunna förordnas som rektor vid ett gymnasium, även om han inte är lektorskompetent. Dessutom bör nya tjänster inrättas, avsedda för befordran av särskilt skickliga lärare inom skilda skolformer. Kommissionen tänker då speciellt på en utbyggnad av huvudlärarinstitutionen.

Enligt nu gällande läroverksstadga skall vid varje läroverk rektor »på viss tid eller tills vidare utse en huvudlärare

för varje ämne». Till huvudlärare vid högre allmänt läroverk skall, såvida icke särskilda omständigheter föranleder undantag, utses lektor, i vilkens tjänst vederbörande ämne ingår. Härvidlag är att märka, att lektorstjänsterna oftast omfattar två ämnen, men att vetenskaplig meritering fordras endast i det ena ämnet eller i vissa fall i ett därmed besläktat. Sålunda kan en lektor tjänstgöra som huvudlärare exempelvis i matematik och kemi, fastän han avlagt licentiatexamen endast i matematik samt disputerat och i kemi blott har magisterkenskaper. Han kan till och med tjänstgöra som huvudlärare i dessa ämnen med magisterkenskaper i båda, om han avlagt licentiatexamen i mekanik eller astronomi samt disputerat. Det är emellertid icke ovanligt, att en adjunkt tjänstgör som huvudlärare i ett ämne, i vilket han är mera meriterad än lektorn. Om t. ex. vid ett läroverk finnes en lektor i fysik och kemi, som avlagt licentiatexamen i fysik jämte disputationsprov, samt en adjunkt, som avlagt licentiatexamen i kemi, torde det vara vanligt, att lektorn förordnas som huvudlärare i fysik och adjunkten i kemi. Enligt nu gällande föreskrifter bör huvudlärare vid behov med råd och upplysningar tillhandagå övriga lärare i ämnet, i synnerhet yngre och mindre erfarna. »Då till ett ämne är knuten institution», heter det i stadgan, »skall huvudläraren i ämnet vara föreståndare för denna. I denna sin egenskap skall han övervaka institutionens utrustning, vård och underhåll samt i övrigt biträda rektor i angelägenheter, som röra institution och samlingar.» Huvudläraren skall vidare samråda med bibliotekarien angående förslag till bokinköp, han skall leda ämneskonferens, föra protokoll häröver samt »på lämpligt sätt övervaka, att vid konferensen beslutade och av rektor godkända åtgärder verkställas». För huvud-

lärarskapet utgår ingen ekonomisk gottgörelse annat än såtillvida, att en lektors placering fyra lönegrader högre än en adjunkt, förutom att den motiveras av den längre utbildningstiden, även i viss mån kan sägas utgöra en ersättning för det med lektorstjänst i regel förenade huvudlärarskapet.

Kommissionen anser, att huvudlärarinstitutionen bör förstärkas och utbyggas på så sätt, att på olika skolstadier särskilda, i högre lönegrad placerade huvudlärartjänster inrättas.

Slutligen bör för lärartjänster vid de föreslagna lärarhögskolorna bestämmas sådana kompetenskrav och sådan lönesättning, att erhållandet av en dylik tjänst kan betraktas som en befordran.

Genom de föreslagna åtgärderna skulle lärarnas befordringsmöjligheter ökas i hög grad. Förutsättningen är givetvis, att läraren äger personliga kvalifikationer och pedagogiska meriter samt i förekommande fall underkastar sig erforderlig vidareutbildning. Den av kommissionen föreslagna anordningen av lärarutbildningen ger avsevärt förbättrade möjligheter för skilda slag av vidareutbildning. Det blir lättare än nu för en lärare att uppnå högre poster och därmed också högre placering på löneskalan.

4. Den nuvarande anordningen av utbildningen, särskilt utbildningen för läroverkslärare, gör det svårt att från yrket avråda även uppenbart olämpliga aspiranter. Utvägar bör sökas för att på ett relativt tidigt stadium av utbildningen konstatera *lämplighet för yrket*.

När 1936 års lärarutbildningssakkunniga diskuterade frågan om ett lämpligt urval bland dem, som önskar ägna sig åt läroverkslärarbanan, lades huvudvikten vid att detta urval skulle förebygga, att flera utbildades, än som kunde vinna anställning. Problemläget är nu helt för-

ändrat, eftersom tillgången på lämpliga aspiranter till lärarbanan under över-skådlig framtid torde komma att bli knapp.

De sakkunniga föreslog, att läraraspi-ranten skulle styrka sin lämplighet för yrket genom konfidentiella rektorsintyg och läkarintyg enligt särskilt formulär. Skälig hänsyn skulle också tagas till in-tyg rörande deltagande i det frivilliga bildningsarbetet. Utan dispens skulle ingen studerande mer än 25 år gammal antagas till studerande för lärarutbild-ning.

I remissyttrandena riktades särskilt stark kritik mot de konfidentiella inty-gen. Man befarade, att »ur detta hemliga intygsgivande skulle framkomma en må-hända fysiskt och psykiskt oklanderlig 'standardtyp', men att lärarkåren bleve fattigare på personligheter». Man be-tecknade förslaget om intyg som en »undantagslagstiftning för ett visst yrke», och även rektorerna själva intog i stort sett en avvisande hållning till dylika in-tyg. De ansåg det ytterst vanskligt att ställa prognos för så unga människor, ofta i den utebbande brytningsåldern med dess mångskiftande utvecklingsmög-ligheter. Skolöverstyrelsen erinrade om sitt tidigare ställningstagande till frågan om lämpligt urval för läraryrket: »Med en viss paradoxal förenkling av läget kan man säga: med vårt nuvarande sy-stem få vederbörande myndigheter till-fälle att bedöma läraraspiranterna först *så sent*, att man av barmhärtighets-skäl icke anser sig kunna avvisa dem från den bana, för vilken de utbildat sig; med det av de sakkunniga föreslagna systemet måste myndigheterna pröva läraraspiran-ternas duglighet *så tidigt*, att man ännu icke vågar fälla ett för hela framtiden avgörande omdöme».

Kommissionen överskattar inte möjlig-

heterna att genom en lämplighetspröv-ning träffa ett rätt urval bland lärar-aspiranterna, även om förhållandena vore sådana, att tillgången på sökande till lärarbanan i väsentlig grad komme att överstiga efterfrågan. Som förut anförts, torde emellertid den demografiska ut-vecklingen medföra, att tillgången på as-piranter inom överskådlig tid blir knapp. Problemet förenklas därför till frågan att genom någon form av lämplighets-prövning från början söka avråda för läraryrket uppenbart olämpliga personer från att beträda denna bana. Ett på visst sätt ordnat lämplighetsprov kunde dess-utom tjäna två andra syften: att vid ut-bildningens början ge läraraspiranten tillfälle till självprövning, om han pas-sar för yrket eller ej, och att ge honom den inblick i yrket, den pedagogiska tankeställare inför studierna, som 1936 års lärarutbildningssakkunniga avsåg med sitt förslag om förberedande lärar-kurs.

Kommissionen avser att i det följande framlägga förslag om sådan övervägande som yrkesvägledning tänkt lämplighets-prövning, organiskt inordnad i lärarut-bildningen.

5. Lärarutbildningen för alla skol-former har i alltför ringa grad tagit hän-syn till målet att *fostra den blivande lä-raren till studieledare* med uppgift att hos lärjungarna väcka håg för själv-ständigt arbete. Metodikstudierna har må-hända i alltför hög grad varit inriktade på klassundervisning, frågeteknik och andra formella färdigheter. Då ett av målen för den nu föreslagna skolrefor-men är att på skolans alla stadier be-främja en förnyelse av undervisningens metodik, måste lärarutbildningen utfor-mas i överensstämmelse med denna mål-sättning.

6. I nuvarande lärarutbildning ingår mycket litet av *förberedelse för individualiserat omhändertagande av enskilda barns fostran* och, särskilt i provårsutbildningen, endast i jämförelsevis ringa omfattning *förberedelse för uppgifter som klassföreståndare*. Enligt kommissionens mening bör i framtidens skola större eftertryck läggas på lärarens fostrande och sammanhållande uppgifter i klassen, och dessa moment bör därför särskilt uppmärksammas i lärarutbildningen.

Klasslärare förekommer numera endast inom folkskolan. När folkskola och realskola sammangjuts till en enhetsskola, uppstår spörsmålet, i vilken utsträckning undervisningen skall fördelas mellan klasslärare och ämnesspecialister. Såsom ovan sid. 96 framhållits, anser kommissionen det principiellt önskvärt att behålla klassläraresystemet för klasserna 1—6, i klasserna 5 och 6 dock med inskränkning för den undervisning av ämnesspecialist, t. ex. i engelska, som kan finnas önskvärd.

Enligt kommissionens mening är det även på ett högre stadium av synnerligen stor vikt, att varje klass har så få lärare som möjligt. Det är väl bekant, att läroverkens klassföreståndare hinner ägna jämförelsevis ringa tid åt sina klasser, helt enkelt därför att de ofta undervisar ett ganska litet antal timmar i klassen. Enligt kommissionens mening bör en principiell ändring ske i detta förhållande. Åtminstone i klasserna 7—9 och, i den mån så är möjligt, även på ett högre stadium bör varje klass ha en klassföreståndare, som på ett annat sätt än hittills är i stånd att ta hand om klassen.

Åt klassföreståndare på realskolestadiet bör kunna anförtros, utöver undervisningen i minst två skolämnen, exempelvis huvudparten av undervisningen i

samhällskunskap, såvida han har personliga förutsättningar för en sådan undervisning. Kommissionens förslag om en kurs i samhällskunskap för blivande realskollärare kommer att underlätta en sådan anordning. Kommissionens nedan anförda förslag om utbildning i något av de s. k. övningsämnena, kombinerad med akademisk utbildning i teoretiska läroämnen, samt om en examen för realskollärare, i vilken ingår jämte vissa tentamina för filosofisk ämbetsexamen jämväl mellanskollärarutbildning, synes även ägnade att medverka till skapande av en ny form av klasslärastradition för realskolestadiet. Det är uppenbart, att de viktiga moment i lärarens utbildning, som kännedom om plikterna som klassföreståndare utgör, även bör få sin plats i den egentliga yrkesutbildningen.

7. Den nuvarande anordningen av lärarutbildningen innefattar icke någon form av utbildning för *administrativa eller pedagogiskt ledande poster* inom skolväsendet. En på folkskollärarkårens initiativ tillkommen kurs i skoladministration, närmast avsedd för överlärare, har i någon mån avhjälpt denna brist. Det synes kommissionen angeläget, att i samband med omgestaltningen av lärarutbildningen även en kurs av lämplig omfattning ordnas för lärare, som aspirerar på ledande poster inom skolväsendet.

Det är ett välkänt och beklagligt faktum, att skolcheferna f. n. i alltför hög grad tynges av kameralt arbete. Kommissionen förutsätter, att den utredning av denna fråga, som enligt beslut av 1946 års riksdag igångsatts, och som nu slutförts, leder till att anordningar träffas, som i möjligaste mån frigör rektorer och skolledare från mera rutinmässigt arbete av detta slag.

8. *Fördelningen av teoretisk och praktisk utbildning*, varmed förstås å ena sidan inhämtandet av erforderliga ämneskunskaper och å andra sidan egentlig yrkesutbildning, synes i den nuvarande lärarutbildningen icke helt tillfredsställande.

Mot *seminarietutbildningen* kan den invändningen riktas, att den alltför mycket sammanblandar de båda momenten. Ur strikt pedagogisk synpunkt kan det vara en fördel att under hela studietiden ha ett bestämt mål för kunskapsinhämtandet och att vid inläsandet av kursen i ett ämne ständigt ha i sikte de problem, som sammanhänger med frågan, hur kunskapsstoffet skall utnyttjas i den framtida undervisningen. Å andra sidan kan detta sätt att inhämta kunskaper medföra den risken, att den studerande blir ett offer för den förenkling av frågeställningar och problem, som är en naturlig sak vid kunskapsstoffets framläggande för barn. Det är en sak att söka tränga in i frågorna, förvärva kunskap och insikt i problemställningarna, och det är en helt annan sak att sedan lära sig, hur detta kunskapsmaterial bör disponeras och tillrättaläggas för presentation i skolan.

Man har också mot undervisningen vid seminarierna riktat den anmärkningen, att den har en alltför skolmässig karaktär med klassundervisning och dagliga läxförhör. Anmärkningen torde ha fog för sig, även om vid åtskilliga seminarier numera i viss utsträckning ett friare studiesätt tillämpas. Vidare kan anmärkas, att den praktiska utbildningen, särskilt observationer och övningsundervisning, vid seminarierna är otillräcklig, delvis beroende på att övningsskolorna är för små. På grund av den nuvarande gymnasieorganisationen är på studentlinjen kompletteringarna efter studentexamen mycket betungande och gör elevernas

arbete forcerat. Slutligen har det anmärkts, att utbildningen i de s. k. övningsämnena är otillräcklig, i synnerhet på studentlinjen.

Mot *läroverkslärarnas utbildning*, såväl universitetsutbildningen som provårsutbildningen, har sedan decennier tillbaka riktats allvarlig kritik utan att några större förändringar kommit till stånd. Kommissionen anser det överflödigt att upprepa de synpunkter, som anförts av 1927 års skolsakkunniga och 1936 års lärarutbildningssakkunniga, utan begränsar sig till några väsentliga synpunkter.

Från läroverkslärarnas sida har sedan länge riktats stark kritik mot de *universitetsstudier*, som förbereder blivande lärare för deras undervisning. I de allra flesta ämnen — de klassiska språken dock undantagna — är de akademiska studierna så lagda, att de snarare är en förberedelse för blivande vetenskapsmän än för blivande lärare. Då filosofisk ämbetsexamen inrättades, hyste man den förhoppningen, att den skulle bli speciellt inriktad på skolans behov. Snart visade det sig emellertid, att skillnaden i kurserna för filosofisk ämbetsexamen och filosofie kandidatexamen i väsentlig utsträckning låg i namnet. Läroverkslärarnas riksförbund säger i sin ovan sid. 361 nämnda skrivelse:

En mycket stor del av de från universiteten nyss komna lärarna, givetvis i första hand licentiater eller doktorer men även magistrar, ha inom kort gjort den erfarenheten, att en anmärkningsvärt stor del av deras akademiska studier ägnats åt sådant, som endast i mycket ringa mån har samband med läroverksundervisning, ja, understundom åt vetenskapliga specialiteter, vilka måste anses vara självändamål. Samtidigt finna de, att de i vissa avseenden stå ganska handfallna inför de krav, som läroverksundervisningen ställer på dem.

Även 1945 års universitetsberedning (SOU 1946:81, sid. 70) anser, att de akademiska lärokurserna icke i nödig

utsträckning tagit hänsyn till skolans krav».

Att universitetsutbildningen hittills i så ringa grad tagit hänsyn till läroverkens behov, sammanhänger säkerligen med det faktum, att skolöverstyrelsen, som fastställer läroverkens kursplaner, icke har något inflytande på universitetens och högskolornas kursplaner, vilka fastställs av universitetskanslern.

En ständigt återkommande invändning mot *provåret* är, att det kommer för sent. Den blivande läroverksläraren studerar sina ämnen vid universitet eller högskola utan nämnvärd kontakt med sitt yrke. Därefter får han utan att ha erhållit någon praktisk-pedagogisk utbildning tjänstgöra som lärare omkring sju (tidigare tio à tolv) terminer, innan han kan få provårshänvisning. I vissa ämneskombinationer kan provårshänvisning dock erhållas efter betydligt kortare tjänstgöring. Dessutom bör påpekas, att under de senaste åren de, som önskar påbörja sitt provår under en vårtermin, i allmänhet kunnat få provårshänvisning även efter mycket kort tjänstgöringstid. Läraraspiranter med högre akademisk utbildning, licentiater och doktorer, får tillgodoräkna sig den längre utbildningstiden och har därför kunnat gå provår utan någon som helst tidigare tjänstgöring. Höstterminen 1947 tjänstgjorde 400 à 500 läroverkslärare utan provårsutbildning.

Den i ämbetsexamen ingående kursen i psykologi samt pedagogikens teori och historia anses allmänt stå i alltför ringa samband med läraryrket och framför allt med den praktisk-pedagogiska utbildningen under provåret. De unga lärarna har själva starkt känt bristen på pedagogisk utbildning före den första lärartjänstgöringen, och på studenternas och de yngre lärarnas eget initiativ har vid universitet och högskolor sedan flera

år tillbaka anordnats s. k. magisterkurser, under vilka deltagarna genom föreläsningar, diskussioner, praktiska övningar, auskultationer och i någon mån övningsundervisning fått kännedom om skolarbetets former samt skolundervisningens mål och metoder såväl i allmänhet som i fråga om särskilda undervisningsämnen.

I provåret ingår jämte auskultation och meddelande av undervisning även praktiska övningar med behandling av metodiska spørsmål, föreläsningar rörande skollagstiftning och skolorganisation samt ett antal föreläsningar över allmänna pedagogiska frågor och över de särskilda ämnenas metodik. Till provåret är också knutna vissa för lärarutbildningen avsedda kurser. Om hela denna del av provårsundervisningen gäller, att den anordnas på olika sätt vid de olika provårsanstalterna. Vid vissa provårsanstalter har denna del av läraraspiranternas utbildning vuxit ut till en betydande omfattning. Sålunda var antalet kvällsföreläsningar i Göteborg under läsåret 1946—47 för de lärarkandidater, som gick provår i modersmålet jämte ett språk, omkring 75, anordnade gemensamt för de tre provårsanstalterna i staden. Föreläsningarna var fördelade på följande ämnen: skolhygien, läroverkens organisation och examensväsen, folkskolans organisation, pedagogiska frågor, modersmålets metodik på gymnasiestadiet och realskolestadiet, uppsatsrättning samt engelskundervisningens metodik.

Att antalet till provåret knutna kurser och föreläsningar svällt ut, beror utan tvivel på att man ansett en förstärkning nödvändig. Ingen har sålunda bestritt, att dessa föreläsningar är både nyttiga och erforderliga. Däremot har från läraraspiranternas sida viss kritik riktats mot det sätt, varpå denna viktiga del av utbildningen anordnats, och mot under-

visningens form. Föreläsningarna synes i allmänhet ha förlagts till kvällstimmar, vilket för läraraspiranterna splittrat den tid de behöver för rättning av skrivingar och för preparationer och därtill berövat dem den sista resten av fritid. För såväl provårshandledare som aspiranter har föreläsningarna utgjort en betydande extra belastning. Vad formen beträffar, har från aspiranternas sida framhållits, att, särskilt när det gäller metodikfrågor, seminariövningsens form med fri diskussion är vida att föredraga framför katederföreläsningen.

Sveriges yngre läroverkslärares förening har i en skrivelse den 25 januari 1947 hemställt om inrättandet av en försöksvis anordnad praktisk-pedagogisk kurs för lärarkandidater i Stockholm, vilken delvis skulle ersätta de föreskrivna kvällsföreläsningarna. Med anledning av denna framställning har skolöverstyrelsen i sina petita för budgetåret 1948/49 föreslagit, att en två-veckors dagkurs anordnas för alla provårsanstalter i Stockholm hösten 1948 med början samtidigt med flyttningsprovningarna. Till denna kurs skulle förläggas sådana till provåret hörande konferenser, föreläsningar och kurser, som lämpligen bör föregå lärarkandidaternas egen undervisning, vartill skulle komma vissa för närvarande ej representerade ämnen, speciellt ungdoms- och uppfostringspsykologi.

Provåret har utan tvivel i och för sig givit en utmärkt praktisk utbildning, om man därvid företrädesvis avser auskultation och övningsundervisning. Men den metodiska handledningen har blivit sporadisk och metodikstudiet otillräckligt. Provårsanstalternas lärare har inte samma möjligheter som seminarielärare att ägna uppmärksamhet åt sin egen metodiska utbildning under och jämsides med sin praktiska gärning som lärare. Det

ligger ett visst berättigande i anmärkningen, att provårsutbildningen genom själva sin natur bidragit att konservera traditionella undervisningsformer och ett traditionellt grepp om själva lärostoffet.

En anmärkning, som träffar såväl provårsutbildningen som seminarieutbildningen, är, att den praktisk-pedagogiska utbildningen är på en gång övning och prov. Lärarkandidaten undervisar efter minutiös, ofta orimligt överdriven förberedelse ett fåtal timmar, relativt isolerade. Han hinner sällan bli så förtrogen med en klass, att han kan nå den kontakt med lärjungarna, som är nödvändig för en givande undervisning. Han förblir för dem en främling, en i bästa fall intressant, i varje fall övergående episod i katedern. Härtill kommer, att den nuvarande anordningen av den praktisk-pedagogiska utbildningen vid seminarierna och under provåret icke medger nämnvärda tillfällen att bedöma ytterst viktiga sidor av lärardugligheten, t. ex. förmågan att utöva klassföreståndarskap, att bibringa lärjungarna goda arbetsvanor och disciplin och att nå påtagligt resultat av undervisning och fostran.

Kommissionen anser, att de två olika moment, som ingår i lärarutbildningen för alla lärare, visserligen bör nära sammanhållas i tiden, men att det i övrigt är lämpligt att för alla lärarkategorier i princip skilja inhämtandet av erforderlig allmänbildning och speciella ämneskunskaper från den egentliga yrkesutbildningen. Det verkligt värdefulla i den nuvarande seminarieutbildningen, den tidiga kontakten med yrket och den grundliga pedagogiska genomarbetningen av lärostoffet, och det verkligt värdefulla i den nuvarande provårsutbildningen, den enskilda handledningen av erfarna lärare i undervisningsserier, bör bevaras och infogas i den framtida lärarutbild-

ningen och komma alla lärarkategorier till godo.

En ledande synpunkt vid kommissionens överväganden angående lärarutbildningen har varit att å ena sidan *eftersträva en höjning av kvaliteten* i utbildningen för lärare på alla stadier, å andra sidan *hålla utbildningstiden så kort som möjligt*. Problemet att lägga upp en tillfredsställande lärarutbildning skulle självfallet mycket starkt förenklas, om man kunde bortse från tidsfaktorn. En begränsning av utbildningstidens längd är emellertid icke blott av vitalt intresse för de studerande själva utan framstår i nuvarande demografiska läge som en bjudande nödvändighet. De prognosundersökningar beträffande lärarbehovet, som kommissionen låtit utföra, och vilkas resultat redovisas i kapitlet om skolreformens genomförande, synes kommissionen på ett övertygande sätt visa, hur nödvändigt det är att hålla utbildningstiden nere, så långt detta låter sig förena med oavvisliga krav på kvalitet i fråga om såväl kunskapsinhämtande som egentlig yrkesutbildning. Vid sin översyn av nuvarande förhållanden har kommissionen funnit, att utbildningstiden för lärarna på skolans lägsta stadium är för knappt tillmätt, medan utbildningstiden för läroverkslärare synes onormalt lång.

Småskollärarinnorna, som i allmänhet undervisar i klasserna 1—2 men till omkring en tiondel av kårens numerär inom den egentliga folkskolan, undergår en 2-årig (i Haparanda 3-årig) utbildning vid småskoleseminarierna. För inträde fordras kunskaper avsevärt under realexamens nivå. Sålunda fordras inga språkkunskaper, i matematik fordras kunskaper ungefärligen motsvarande dem, som nås i realskolans näst högsta klass, och i fysik och kemi kunskaper i överensstämmelse med kursplanen för folkskola av A-formen. Majoriteten av de intagna

har dock lägst realexamen. Kommissionen anser det ställt utom varje tvivel, att fordringarna på småskollärarinnornas nuvarande utbildning är otillfredsställande för de uppgifter, som kommer att tilldelas denna lärarkategori i den nya skolan, i vad avser såväl kunskapsgrunden som den egentliga yrkesutbildningen.

Folkskollärarna, som undervisar i klasserna 3—7 (8), har två utbildningsvägar att välja på, en 2-årig och en 4-årig. För inträde på den 4-åriga linjen krävs kunskaper något under realexamensnivån. Sålunda fordras inga kunskaper i tyska och franska, och inom vissa delar av fysiken fordras kunskaper i överensstämmelse med kursplanen för folkskola av A-formen. Majoriteten av de intagna har dock lägst realexamen. För inträde på den 2-åriga linjen krävs studentexamen på real- eller latinlinjen med godkända vitsord i kristendomskunskap, modersmålet, matematik, historia och ett främmande språk samt i minst två av de fyra ämnena geografi, biologi, fysik och kemi. Av de 18 möjliga tillvalsgrupperna på det differentierade gymnasiet lämpar sig blott fem för inträde på studentlinjen, nämligen på reallinjen grupp 3 (franska, geografi, biologi), grupp 5 (franska, fysik, kemi) grupp 6 (biologi, fysik, kemi) och grupp 7 (spec. matematik, fysik, kemi) och på latinlinjen grupp 9 (matematik, fysik, kemi).

Ett i skolutredningens gymnasiebetänkande (SOU 1947: 34, sid. 138) anfört yttrande från folkskoleseminariet i Lund är väl ägnat att belysa situationen:

Av de sammanlagt 72 studenter, vilka intogs vid seminariets 2-åriga linje läsåren 1937—40, ha över hälften eller 38 måst underkasta sig fyllnadsprövning för att bli formellt kompetenta för inträde. Sammanlagt ha dessa 38 studenter måst undergå 70 nödvändiga fyllnadsprövningar... Med undantag av 3 fyllnadsprövningar i ämnet matematik, vilka erfordrats på grund av att vederbö-

rande varit underkänd i detta ämne i studentexamen, bero samtliga prövningar på att den sökande studentens examensbetyg icke omfattar för inträde direkt lämpad ämneskombination.

Även kollegierna vid folkskoleseminarierna i Göteborg, Linköping och Umeå framhåller, att de nuvarande ämneskombinationerna i det differentierade gymnasiet är mycket ogynnsamma för dem, som önskar välja folkskolläraryrket.

Även om en gymnasist valt någon av de ovannämnda tillvalskombinationerna, som berättigar till inträde vid seminariet, måste han i de allra flesta fall underkasta sig komplettering i vissa ämnen, som inte ingår i hans studentexamen. Vid seminarierna anordnas kompletteringskurser i geografi, biologi, fysik och kemi, vilka är obligatoriska för elever, som icke äger godkänt vitsord i respektive ämne i studentexamen eller fyllnadsprövning. Elev må icke utan skolöverstyrelsens medgivande delta i flera än två kompletteringskurser under sin seminatid.

Dessa för statsverket kostsamma kompletteringskurser är ej tillfredsställande, dels emedan de i hög grad inverkar störande på det normala arbetet vid seminarierna, dels emedan de med ett alltför litet timtal och ett forcerat kunskapsinhämtande knappast kan sägas skänka en god kunskapsgrund i ifrågavarande ämnen för en blivande lärare.

Om en gymnasist, som ämnar bli folkskollärare, önskar undgå såväl dessa kompletteringskurser som fyllnadsprövning till studentexamen, har han endast en tillvalsgrupp att välja, nämligen grupp 6 på realgymnasiet (biologi, fysik, kemi). Denna tillvalsgrupp är också den vanligaste på realgymnasiet och lockade läsåret 1945—46 37,4 % av lärjungarna. Inte ens denna tillvalsgrupp ger emellertid den studerande möjlighet att följa

undervisningen vid seminariet utan komplettering, såvida han ej väljer ämnet geografi som tilläggsämne.

En viss tillfällig lättnad för inträde vid seminariets 2-åriga linjer har skapats genom Kungl. brev till skolöverstyrelsen den 29 mars 1946, enligt vilket, dock endast under åren 1946—48, för inträde fordras studentexamen på real- eller latinlinje med godkända vitsord i kristendomskunskap, modersmålet, historia och ett främmande språk samt i minst två av de fem ämnena matematik, geografi, biologi, fysik och kemi, därest sökanden i övrigt uppfyller för inträde föreskrivna villkor samt enligt kollegiets beprövande visat synnerlig studiebegåvning och lämplighet för lärarkallet. Enligt samma Kungl. brev skall för elever, intagna under läsåren 1946—48, kompletteringskurs anordnas även i matematik, och sådana elever äger rätt att utan skolöverstyrelsens medgivande delta i tre kompletteringskurser under sin seminatid. Under denna tid berättigar alltså även tillvalsgrupperna 3, 8 och 11 på latin-gymnasiet samt 1 och 4 på realgymnasiet till inträde på studentlinjen. Lättnaden gäller emellertid endast för inträde. För seminarieelever, som i det differentierade gymnasiet valt någon av dessa tillvalsgrupper, försvåras arbetet under utbildningstiden ytterligare, däri genom att de måste genomgå kompletteringskurser i tre ämnen.

Enligt Kungl. brev till skolöverstyrelsen den 1 augusti 1947 berättigar även studentexamen vid försvarets läroverk till inträde på studentlinje enligt samma villkor, som gäller för real- och latinlinje, och likaledes godkänd avgångsexamen vid tekniskt gymnasium eller vid specialgymnasiet för lantbruks-, mejeri- och skogsstuderande, varvid dock skolöverstyrelsen i varje enskilt fall skall pröva och avgöra, i vilken utsträckning

komplettering av nämnda examina skall äga rum för inträde i seminariet.

Av ovanstående framgår, att ingen av de nuvarande gymnasielinjerna är direkt lämpad som förberedelse för folkskol-läroarbete. Detta är så mycket mer anmärkningsvärt, som en betydande del av studenterna går till sådan utbildning. År 1946 anmälde sig 1.124 studenter till seminariernas tvååriga linjer, och av dem intogs 558; motsvarande siffror för 1947 är 1.174 och 800. Den av kommissionen i sjunde kapitlet föreslagna gymnasieorganisationen, i all synnerhet den allmänna linjen, blir betydligt bättre anpassad för denna kategoris behov.

Läroverksadjunkterna får efter studentexamen sin teoretiska utbildning vid universitet och högskolor. De måste, om tjänsten omfattar två ämnen, i filosofisk ämbetsexamen ha erhållit lägst betyget Med beröm godkänd i de examensämnena, som motsvarar de ämnen, i vilka tjänsten kungjorts ledig, eller, då ett skolämne motsvaras av två universitetsämnena, lägst betyget Med beröm godkänd i det ena och betyget Godkänd i det andra universitetsämnet. Omfattar tjänsten tre ämnen, är betyget Godkänd tillräckligt i det tredje ämnet. Sin praktiska utbildning får de under provåret vid provårsläroverk. Under denna tid uppbär de ett arvode av 1.000 kronor per termin.

Filosofisk ämbetsexamen infördes efter förslag av en särskild universitetskommitté år 1907, och dess syfte var att åstadkomma en för utbildningen av lärare vid de allmänna läroverken speciellt avsedd examensform. Studietiden beräknades till sju terminer för en examen med sju betygsenheter i vissa fastställda ämneskombinationer. Det är tveksamt, huruvida denna s. k. normalt看 någonsin kunnat hållas. Enligt statens offentliga utredningar 1936:34 uppgick utbild-

ningstiden då till i genomsnitt nio à elva terminer. 1936 års läroverksutredning diskuterade i sitt betänkande sid. 79 ff. utförligt ämbetsexamens lämplighet som lärarexamen; de framlade också vissa förslag, ägnade att minska studietiden.

En undersökning av den verkliga studietiden för ämbetsexamen, utförd av Stockholms Högskolas studieråd till studentkonferensen 1943, visar, att studietiden för varje betygsenhet i flertalet ämnen avsevärt överstiger 1 termin. Tiden för examen anges för flertalet ämnesgrupper till 10—11 terminer, för grupp 4 (nordiska språk, litteraturhistoria och historia) till 12—13 terminer. Det förtjänar understrykas, att denna utredning förutsätter väl planerade studier och effektiv studietid, d. v. s. absolut studietid, minskad med tid för andra studier, värnplikt, sjukdom och dylikt.

Enligt en utredning, utförd på uppdrag av Uppsalaavdelningarna av Sveriges yngre läroverkslärares förening och Sveriges yngre naturvetares förening år 1946, visar studietiden för filosofisk ämbetsexamen vid Uppsala universitet inom de matematisk-naturvetenskapliga ämnesgrupperna följande utveckling:

År	Antal examina	Medelålder	Antal studietermi- ner	Betygsaun- na	Terminer per betyg	Terminer per 7 betyg
1930—34	111	26.0	12.1	7.58	1.60	11.2
1935—39	103	26.2	13.3	7.81	1.70	11.9
1940—44	68	27.8	14.5	7.55	1.92	13.3

Ett material, som framlagts av Statistiska centralbyrån i 1945 års akademikerutredning (SOU 1947:25), tabell K, visar, att studietiden för filosofisk ämbetsexamen under de senaste decennierna kraftigt ökats. Utredningen redovisar föl-

jande nettostudietid (medianvärdet) för denna examen: årgång 1920 4.4 år, årgång 1925 4.7 år, årgång 1930 5.6 år och årgång 1935 5.2 år. Motsvarande siffra för årgång 1940 anges överraskande nog till 3.3 år. Denna siffra saknar emellertid varje värde. Uppgifterna i tabellen avser nämligen dem, som vid deklarationstillfället, den 31 december 1944, efter vederbörlig slutexamen inträtt i förvärvslivet. Av de studenter, som år 1940 påbörjade sina studier för filosofisk ämbetsexamen, har vid denna tidpunkt endast ett ringa fåtal inträtt i förvärvslivet, i synnerhet som den militära beredskapstjänstgöringen under kriget förorsakat stora förseningar. Den låga siffran för studietiden för årgång 1940 härrör sålunda endast från ett litet antal »snabbläsare», medan det stora flertalet vid denna tidpunkt ännu inte avlagt examen. Den angivna siffran är alltså helt missvisande. Det förtjänar att observeras, att motsvarande uppgift för teologer och jurister saknas.

Det skulle emellertid enligt kommissionens mening vara synnerligen önskvärt, om man kunde komma därhän, att i verkligheten den effektiva studietiden för filosofisk ämbetsexamen kunde nedbringas till normalt $3\frac{1}{2}$ år.

Frågan om åtgärder för en förkortning av studietiden för filosofisk ämbetsexamen har länge stått på dagordningen. År 1935 hemställde styrelsen för Sveriges förenade studentkårer i en skrivelse till kanslern för rikets universitet, att kanslersämbetet måtte vidtaga erforderliga åtgärder för att kunskapsfordringarna för filosofisk ämbetsexamen och filosofie kandidatexamen så bestämdes, att studietiden för nämnda examina måtte nedbringas till i stadgan angivna normaltider. De filosofiska fakulteterna i Uppsala och Lund samt humanistiska fakul-

teten vid Stockholms högskola hemställde i remissyttrande över sagda framställning om en ändring i examensstadgan, som skulle innebära en förlängning av normaltiden av ett år för såväl ämbets- som kandidatexamen. Matematisk-naturvetenskapliga fakulteten vid Stockholms högskola ansåg, att en reduktion av kurserna kunde ske i direkt samarbete mellan ämnesrepresentanterna vid olika lärosäten. Lärarrådet vid Göteborgs högskola anbefallde åtgärder, ägnade att avsevärt förkorta studietiden utan risk för ett sänkande av kunskapsnivån. Kanslerns ställning i frågan framgår av hans skrivelse den 22 augusti 1941. Han ansåg sig icke kunna stödja de i flertalet remissyttrandena framställda önskemålen om en förlängning av studietiden utan anbefallde i stället åtgärder i syfte att bringa den faktiska studietiden till bättre överensstämmelse med examensstadgans gällande bestämmelser. Kanslern påpekade, att de undervisningsnämnder, som föreskrevs genom Kungl. Maj:ts kungörelse den 28 juni 1941, regelbundet skall överlägga även med delegerade för de studerande, vilken anordning han ansåg borde vara ägnad att ge de akademiska lärarna en säkrare uppfattning om i vad mån examensfordringarna i ett ämne svarar mot examensstadgans föreskrifter om normaltider för de olika examina. Kanslern anbefallde vidare konferenser mellan lärarna vid de olika universiteten och högskolorna samt i fråga om ämbetsexamen med representanter för skolöverstyrelsen. 1945 års universitetsberedning betonar i sitt betänkande rörande akademiska lärarbefattningar (SOU 1946: 81) sid. 71 »önskvärheten av att den normala studietiden för varje särskilt ämne bringas att sammanfalla med den, som förutsättes i examensstadgan. Rationell universitetsundervisning, författande av

lämpliga handböcker och utgallring av föräldrat och likgiltigt lärostoff kan samfällt bidra till önskvärt resultat i detta avseende».

Ehuru åtskilliga enskilda ämnesrepresentanter vidtagit åtgärder för att nedsänka kurserna och förkorta studietiden till filosofisk ämbetsexamen, har frågan i sin helhet icke förts fram till en rationell lösning. Kommissionen anser för sin del, att frågan nu i samband med en omläggning av lärarutbildningen måste slutgiltigt lösas.

För att erhålla *ordinarie befattning som lektor* kräves enligt nu gällande bestämmelser att ha avlagt filosofisk ämbetsexamen och därvid ha erhållit lägst betyget Med beröm godkänd i samtliga de examensämnen, som motsvarar de ämnen, i vilka tjänsten kungjorts ledig, vidare att ha avlagt licentiatexamen med lägst betyget Med beröm godkänd i ett av de examensämnen, som motsvarar de ämnen, i vilka tjänsten kungjorts ledig, samt slutligen att inför filosofisk fakultet ha avlagt disputationssprov för vinnande av filosofie doktorsgrad. Härtill kommer praktisk-pedagogisk utbildning i samma omfattning som för övriga läroverkslärare.

Det är av lätt insedda skäl utomordentligt svårt att få fram exakta siffror för att belysa den normala studietiden för vinnande av denna kompetens. Praktiskt taget varje enskilt fall avviker betydligt från medeltalet, och orsakerna till avvikelserna är så särpräglade, att det knappast blir möjligt att få någon ledning för bedömandet. Förhållandena gestaltar sig mycket olika för olika ämnen. Det torde dessutom vara ganska vanligt, att licentiatstudier och avhandlingsarbete bedrivs samtidigt med lärartjänstgöring eller annat förvärvsarbete av större eller

mindre omfattning. Den genomsnittliga effektiva studietiden torde snarare ligga över än under 10 år, vartill som vanligt får läggas provårsutbildningen.

Intet annat land i världen upprätthåller krav på disputation för lärartjänst i det allmänna skolväsendet. Icke heller för någon annan tjänst i riket uppställs disputation som villkor för kompetens.

Filosofie licentiatexamen infördes år 1870, och de nuvarande kompetensvillkoren för erhållande av lektorsbefattning infördes i princip genom 1878 års läroverksstadga. Dock bibehölls som ett arv från 1828 års skolordning och 1856 och 1859 års stadgor bestämmelsen, att den som utmärkt sig genom »skicklighet och lärdom» kunde befordras till lektor, även om han icke disputerat för graden. Denna bestämmelse ströks i 1905 års läroverksstadga.

Införande av licentiatexamen såsom en etapp före doktorsdisputationen förlängde studietiden. I Läroverkskommitténs utlåtande och förslag angående organisationen av rikets allmänna läroverk år 1884, sid. 261—2, utvecklas i fråga om studietiden för lektorskompetens argument, som verkar förvånansvärt aktuella. För den då gällande licentiatexamen beräknades i genomsnitt något över 9 år, vartill kom tid för avhandling. Det rådde även då brist på sökande till lektorstjänster. Före år 1870 höll sig den genomsnittliga studietiden fram till och med doktorsgraden vid omkring 7 år.

Enligt den förutnämnda utredningen, utförd på uppdrag av Uppsalaavdelningarna av Sveriges yngre naturvetares förening år 1946, visar studietiden för filosofie licentiatexamen och doktorsdisputation i vissa till filosofisk-naturvetenskapliga sektionen hörande ämnen följande utveckling:

År	Fil. lic.			Fil. dr		
	Antal examina	Medelålder	Medelterm. efter inakrivn.	Antal examina	Medelålder	Medelterm. efter inakrivn.
1930—34	44	31.0	22.1	33	34.0	29.3
1935—39	73	30.6	21.8	37	35.0	31.9
1940—44	48	30.2	19.9	43	34.4	30.3

För erhållande av adjunks- eller lektorstjänst, som omfattar *kristendoms-kunskap*, gäller särskilda bestämmelser, vilka ytterligare avsevärt förlänger studietiden utöver den tid, som erfordras för att vinna behörighet till motsvarande tjänster, i vilka ämnet kristendoms-kunskap icke ingår. Beträffande utbildning och kompetenskrav för kristendoms-lärare enligt nu gällande bestämmelser hänvisas till den utförliga redogörelsen i 1936 års lärarutbildnings-sakkunnigas betänkande.

9. I den nuvarande lärarutbildningen har för alla kategorier av lärare den

II. Övningslärare.

För närvarande pågår flera utredningar om utbildningen av lärare i vissa s. k. övningsämnen. Sålunda är frågorna om utbildningen av lärare i gymnastik och musik samt huslig ekonomi, sömnad och barnavård föremål för särskilda utredningar. Slöjd- och yrkeslärarnas riksförbund har i skrivelse till Konungen den 16 maj 1947, vilken skrivelse överlämnats till kommissionen, hemställt, att även frågan om slöjdlärarutbildningen görs till föremål för utredning.

Vid de muntliga förhandlingar, som ägt rum mellan kommissionens lärarut-

pedagogiska och psykologiska utbildningen tillmätts alltför litet utrymme. Såsom framgår av den i föregående kapitel framlagda översikten över de olika moment, som bör ingå i den egentliga yrkesutbildningen för alla lärare, anser kommissionen, att den pedagogiska och psykologiska utbildningen bör väsentligt fördjupas och vidgas, och att tyngdpunkten bör ligga på de uppfostringsmoment, som ingår i lärarens uppgift.

Vidare bör en rad väl bestyrkta behov av specialutbildning för vissa lärarkategorier tillgodoses. Sådana kurser, liksom kurser av olika slag avseende fortsatt pedagogisk och psykologisk utbildning, anordnas nu av lärarkårerna och andra organisationer. Denna utbildningsverksamhet, som får anses vara av mycket stor betydelse för en progressiv utveckling av vårt skolväsen, bör samordnas med lärarutbildningen och läggas så, att den erbjuder goda möjligheter för intresserade lärare att fullfölja och förstärka sin yrkesutbildning.

bildningsdelegation och representanter för de olika övningslärarförbunden, har såväl riktats kritik mot den nuvarande utbildningen som framlagts förslag till förbättrad utbildning.

Mycket av den kritik, som framförts mot utbildningen av övriga lärare, har också — delvis med ännu större fog — riktats mot utbildningen av övningslärare. Men härtill kommer för dessa lärarkategorier alldeles speciella förhållanden. De s. k. övningsämnena intar en missgynnad ställning gentemot skolans övriga ämnen. Sålunda saknar betyg i

dessa ämnen med undantag för realexamen kompensationsvärde, och detta gör, att övningsämnena av många elever och föräldrar betraktas som mindre viktiga. Numera har emellertid övningsämnena vunnit alltmer erkännande som betydelsefulla ur olika synpunkter, icke minst för lärjungarnas fostran och allsidiga utveckling. För att den skarpa gränsen mellan övningsämnen och läroämnen skulle utplånas, och för att övningsämnena även i det allmänna medvetandet skulle få den ställning i skolan, som deras betydelse berättigar dem till, har det föreslagits, att själva termen »övningsämnen» skulle slopas. Till detta förslag vill kommissionen i likhet med bland annat 1941 års lärarlönesakkunniga ansluta sig.

Lika skarp som mellan övningsämnen och läroämnen är gränsen mellan övningslärare och ämneslärare. De olika övningslärarna får sin utbildning, helt skild från övriga lärares, vid speciella utbildningsanstalter. Denna utbildning har varit av mycket växlande omfattning och värde. Beträffande utbildning och kompetenskrav för dessa lärare gäller, vad därom anförts i 1936 års lärarutbildningssakkunniga och 1941 års lärarlönesakkunnigas betänkanden. Allra sämst ställda i utbildnings- och anställningsavseende är lärarna i manlig slöjd, för vilka inte finns någon ordnad lärarutbildning eller några fastställda kompetenskrav. Vid de allmänna läroverken förekommer inga ordinarie slöjdlärartjänster, och vid de högre kommunala skolorna finns för närvarande endast en ordinarie befattning. 1936 års yrkesskolsakkunniga föreslog i sitt betänkande år 1938 inrättande av ett slöjdseminarium med tvåårig kurs, men detta förslag har inte förverkligats.

Frågan om övningslärarnas utbildning

sammanhänger intimt med frågan om målsättningen för övningsämnena. Enligt kommissionens mening bör dessa ämnen, samtidigt med och genom att de bibringar eleverna vissa praktiska färdigheter, vara ett medel till lärjungarnas fostran och personlighetsutveckling. Härav följer, att övningslärarna behöver både en grundlig fackutbildning, som ger dem förmåga att rent yrkesmässigt behärska sina ämnen, och en grundlig psykologisk-pedagogisk utbildning, som sätter dem i stånd att förstå barn och ungdom i olika åldrar och att genom sin undervisning bidra till deras fostran och utveckling. Från lärarorganisationernas sida betonas starkt behovet av en fördjupad psykologisk-pedagogisk utbildning.

En fråga, som i detta sammanhang måste tas upp till behandling, är den, om övningslärarnas psykologisk-pedagogiska utbildning helt skall förläggas till respektive fackutbildningsanstalter, eller om den i viss utsträckning kan samordnas med övriga lärarkategoriernas utbildning. För det första alternativet talar vissa praktiska skäl, medan genom det andra alternativet den skarpa klyftan mellan ämneslärare och övningslärare i någon utsträckning skulle kunna överbryggas. Ett annat sätt att vinna detta sistnämnda syftemål vore att skapa möjligheter till utbildning i ett övningsämne jämte ett eller flera läroämnen. Till denna fråga återkommer kommissionen senare i detta kapitel.

Kommissionen kan emellertid ej nu taga definitiv ställning till dessa spörsmål. Härför fordras ett grundligt utredningsarbete, och kommissionen avser att senare efter samråd med i gång varande utredningar om övningslärarnas utbildning framlägga förslag i dessa frågor.

C. Kommissionens slutsatser och principförslag till anordning av lärarutbildningen.

I. Allmänna synpunkter.

På grund av den starka ökning av elevantalet i skolorna, som den kraftigt stegrade nativiteten medför, måste, såsom framgår av redogörelsen i femtonde kapitlet, lärarutbildningen under det närmaste decenniet få en exceptionellt stor omfattning. Under 1950-talet måste redan på grund av barnantalets ökning lärare utbildas till ett antal, som nära nog motsvarar hela antalet i svenska skolor nu verksamma lärare. Härtill kommer, att de nyligen genomförda stipendiebestämmelserna kan beräknas medföra en ökad tillströmning till högre skolor av olika slag. Till detta får slutligen läggas konsekvenserna av en skolreform, som bland annat innebär en förlängning av skolpliktstiden.

Det är alltså i högsta grad angeläget, att den omläggning av lärarutbildningens inriktning och former, som är nödvändig med hänsyn till den nya skolans krav, snarast kommer till stånd, så att de nya lärare, som utbildas, och som kommer att tjänstgöra åtskilliga decennier framåt, är väl rustade för tjänstgöring i den framtida skolan. Å andra sidan är det uppenbart, att både den demografiska situationen i sig själv och den jämförelsevis korta tid, som står till buds för en omläggning av utbildningen, står hindrande i vägen för ett snabbt genomförande av en alltför genomgripande reform. Framför allt framtvingar dessa omständigheter ett ytterst noggrant övervägande av varje förslag till förlängning av utbildningstiden, medan varje åtgärd, som kan bidra till att förkorta denna, snarast möjligt bör vidtagas.

Kommissionen har därför kommit till den slutsatsen, att omläggningen av lärarutbildningen måste ske i etapper, och kommer i det följande dels att föreslå ett program för lärarutbildningen, såsom den enligt kommissionens mening i en framtid bör anordnas, dels att föreslå, vad man under en icke närmare bestämd övergångstid måste nöja sig med.

Kommissionen har vid utformningen av de skilda lärarkategoriernas utbildning fasthållit vid principen, att förvärvandet av kunskaper och insikter skall ske på gymnasiet och för dem, som behöver akademisk utbildning, vid universitet och högskolor, medan den pedagogiska fackutbildningen för alla lärarkategorier förläggs till särskilda fackutbildningsanstalter, för vilka kommissionen föreslår namnet lärarhögskolor. Ur flera synpunkter skulle det vara önskvärt, att all lärarutbildning byggde på den allmänbildningsgrund, som en fullständig gymnasieutbildning, avslutad med dimissionsexamen, avser att ge.¹ Dels skulle i så fall det definitiva yrkesvalet uppskjutas till efter examen och studier vid universitet och högskolor vara tillgängliga för alla lärarkategorier, dels skulle det vara lättare för de studerande att följa undervisningen vid lärarhögskolorna, vilken avses bli högskolemässigt anordnad. Till denna fråga återkommer kommissionen vid behandlingen av de olika lärarkategorierna.

Den av kommissionen föreslagna allmänna gymnasielinjen torde särskilt väl

¹ I den fortsatta diskussionen utgår kommissionen från det gymnasieförslag, som innebär horisontell klyvning av gymnasiet.

lämpa sig som grund för utbildning till klasslärare. Man torde emellertid enligt kommissionens mening inte böra föreskriva genomgång av den ena eller andra gymnasielinjen utan i detta avseende lämna valet fritt. Man har måhända tidigare med alltför ängslig noggrannhet hållit fast vid kravet på vissa fixerade, encyklopediska kunskaper i stället för att fästa huvudvikten vid den intellektuella skolning och den studievana, som gymnasiet

avser att bibringa. Vid ett övervägande av denna fråga får man därjämte ha i minnet, att den egentliga yrkesutbildningen enligt kommissionens förslag skall innefatta en grundlig genomgång av kunskapsstoffet ur pedagogisk-metodiska synpunkter. Denna pedagogisk-metodiska genomarbetning av stoffet förutsätter för de studerande ett fördjupat tillägnande av kunskapsstoffet och utfyllnad av eventuella luckor.

II. Lärarkategorier.

Enligt kommissionens förslag kommer den svenska skolan att innefatta fyra olika stadier, småskola, mellanskola, realskola och gymnasium. Härtill kommer olika med gymnasiet parallella yrkesskolor och andra utbildningsanstalter. För lärarna på de olika stadierna använder kommissionen i det följande benämningarna småskollärare, mellanskollärare, realskollärare och gymnasielärare. Små- och folkskollärare tjänstgör som klasslärare, realskol- och gymnasielärare som ämneslärare. Härtill kommer lärare i gymnastik, i ämnen, som avser estetisk fostran (t. ex. musik och teckning), i praktiska ämnen (t. ex. slöjd och hushållsgöromål) samt i ämnen, som avser förberedande yrkesutbildning. Alla dessa lärare sammanfattar kommissionen under beteckningen speciallärare. Angående speciallärare för yrkesundervisning hänvisas till sjätte kapitlet sid. 235 f.

Kommissionen föreslår vidare, att på vart och ett av de fyra stadierna inom skolan inrättas särskilda, i högre lönegrad placerade huvudlärarbefattningar, under förutsättning att skolan är tillräckligt stor för att en dylik åtgärd skall vara motiverad. Dessa befattningar måste få en i viss mån olika karaktär på de

olika stadierna. Vid varje gymnasium bör om möjligt för vart och ett av läroämnena finnas en befattning som lektor och huvudlärare. Vid de gymnasier, som ej är så stora, att varje ämne kan vara företrätt av en lektor, får lektorstjänst förenas med huvudlärarskap i mer än ett ämne. Även vid större realskolor bör varje ämne vara företrätt av en huvudlärare, medan vid mindre realskolor huvudlärarskapet torde böra omfatta två eller tre närbesläktade ämnen. För de större mellanskolorna kan man tänka sig huvudlärarbefattningar dels i den humanistiska ämnesgruppen, dels i den matematisk-naturvetenskapliga ämnesgruppen. Vid mindre mellanskolor och vid småskolor slutligen torde huvudlärarbefattningen ej böra vara knuten till någon bestämd ämnesgrupp.

För erhållande av huvudlärartjänster bör inte, med undantag av sådana tjänster på gymnasiet, vartill kommissionen senare återkommer, stipuleras några formella kompetenskrav utöver dem, som föreslås gälla för övriga lärartjänster på respektive stadier. Givetvis bör lärdomsmeriter väga tungt. Främst bör man dock sätta krav på personliga och pedagogiska kvalifikationer. Genom den av kommis-

sionen föreslagna utvidgade inspektions- och konsulentverksamheten kommer möjligheterna att ökas att rättvist och likformigt bedöma lärarnas pedagogiska skicklighet.

Huvudläraren skall vara skyldig att följa med den vetenskapliga, pedagogiska och metodologiska utvecklingen i sitt ämne eller sin ämnesgrupp samt över huvud taget den pedagogiska utvecklingen på det skolstadium, där han tjänstgör. Han skall biträda skolans chef vid skolarbetets planering och vid behov med råd och upplysningar tillhandagå övriga lärare, i synnerhet yngre och mindre erfarna. I hans uppgifter bör ingå att vårda undervisningsmaterielen och att tillse, att den förnyas. Därest kommissionens förslag om aspirantlärartjänster och förläggning av viss del av lärarutbildningen till samverkande läroanstalter godtas, kommer huvudläraren att få särskild betydelse för handledningen av aspiranter och lärarkandidater.

Ett allmänt genomförande av huvudlärarinstitutionen kommer enligt kommissionens mening — förutom att det skapar betydligt ökade befordringsmöjligheter på lärarbanan och därigenom kan verka stimulerande på tillströmningen till yrket — att bli av stor betydelse för den svenska skolans utveckling. Man torde

inte kunna överskatta värdet av att vid varje icke alltför liten skola på varje stadium finns en eller flera lärare, i vilkens skyldigheter det uttryckligen ingår att följa med den pedagogiska utvecklingen och göra nya idéer fruktbarande för skolans vardagsarbete. Eftersom enligt kommissionens förslag huvudlärarna placeras i högre lönegrad, vinner man dessutom den fördelen, att en viss motvikt skapas mot lärarnas dragning till städer och tätorter.

Emellertid torde kommissionens förslag i denna fråga inte kunna på en gång generellt genomföras, utan man torde under en viss övergångstid få pröva sig fram, och viss frihet bör i detta avseende ges skolans lokala ledning.

Kommissionen räknar alltså med följande lärarkategorier: småskollärare, mellanskollärare, realskollärare, gymnasielärare, huvudlärare, av vilka huvudlärarna på gymnasiet i enlighet med nuvarande terminologi benämnes lektorer, samt speciallärare. Då i det följande talas om adjunktskompetens, avses en kompetens ungefärligen motsvarande den nuvarande, men kommissionen har därmed inte uttalat sig om adjunktstitelns fortlevande i den framtida skolan, eftersom kommissionen över huvud taget inte gått in på titelfrågor.

III. Ämnesstudierna.

1. Småskollärarna.

Lärarna på skolans lägsta stadium har en utomordentligt viktig och ansvarsfull uppgift. Alla torde vara överens om att de lärare, som skall ha hand om de yngsta barnen i skolan, måste vara vid-synta människor med god allmänbildning och tillräcklig psykologisk och pedagogisk utbildning. Man torde inte kunna

förneka, att den nuvarande småskollärrinneutbildningen är otillräcklig. En avsevärd förlängning av utbildningstiden för småskolans lärare synes kommissionen ofrånkomlig, så mycket mer som det stadium, på vilket denna kategori skall tjänstgöra, föreslås förlängt.

Kommissionen vill först betona nödvändigheten av att *småskolans och mel-*

lanskolans lärare får en likvärdig och lika lång pedagogisk fackutbildning. När det gäller utbildningen i de egentliga kunskapsämnen, ligger saken något annorlunda till. Ovan har anförts några skäl, som talar för att all lärarutbildning grundas på avlagd dimissionsexamen. Enligt kommissionens mening kan man dock inte komma ifrån den slutsatsen, att lärarna på mellanskolestadiet, som ju undervisar i ett större antal ämnen, behöver något mer av ämneskunskaper än lärarna på lågstadiet. Om dimissionsexamen fordrades som grund för småskollärarutbildningen, torde man även riskera, att man från dylik utbildning utestängde en viss, kanske inte så liten kategori människor, som utan att ha håg och fallenhet för ingående, mera specialiserade teoretiska studier ändock skulle vara synnerligen lämpliga att ha hand om barnen på skolans lägsta stadium. Det är möjligt, att dimissionsexamen på den allmänna linjen kan utformas så, att den tillgodoser även denna kategori, men enligt kommissionens mening kan man inte under en överskådlig framtid fastställa dimissionsexamen som grund för utbildningen av småskolans lärare.

Kommissionen vill dock understryka betydelsen av att ett ej alltför litet antal småskollärare avlagt dimissionsexamen för att vid universitet och högskolor kunna bedriva vetenskapliga studier, speciellt i psykologi och pedagogik.

Emellertid talar mycket starka skäl för att som allmänbildningsgrund för den pedagogiska fackutbildningen av småskollärare fastställa studentexamen (efter 11:e skolåret). För att denna kategori av läraraspiranter skall kunna tillgodogöra sig den undervisning, som ges vid lärarhögskolan, torde man böra förutsetta den kunskapsgrund, som studierna till denna examen avser att bibringa, såväl i allmänhet som speciellt beträffande

ämnet psykologi, vilket föreslås inträda i gymnasiets tredje ring. Det torde vidare inte vara lyckligt, om alltför stor skillnad i fråga om allmänbildningsgrunden förefunnes mellan de olika kategorier av läraraspiranter, som vid lärarhögskolan får i viss utsträckning gemensam utbildning. Kommissionen föreslår alltså, att som grund för den pedagogiska fackutbildningen av småskolans lärare fastställs godkänt avgångsbetyg från 11:e skolåret (studentexamen) eller därmed jämförliga kunskaper. Vissa föreskrifter torde böra gälla beträffande kunskaper och färdigheter i ämnena gymnastik, teckning, musik och slöjd. Särskilda möjligheter bör därför beredas de studerande, som under gymnasietiden icke inhämtat erforderliga färdigheter i dessa ämnen, att under sommarkurser före inträdet i lärarhögskolan förkovra sig däri. Det bör vidare observeras, att det av kommissionen nedan föreslagna aspirantåret för småskolans lärare förutsättes så anordnat, att två aspiranter tjänstgör samtidigt i samma klass. Denna anordning möjliggör för aspiranten att ägna avsevärd tid åt att vidga sina kunskaper och förkovra sina färdigheter.

Under den närmaste framtiden kan emellertid inte heller kravet på studentexamen (efter 11:e skolåret) upprätthållas. Kommissionen kommer i femtonde kapitlet att framlägga förslag till övergångsbestämmelser men vill ändock här antyda vissa huvudlinjer. Vid småskoleseminarierna bör inrättas en ettårig kurs, avsedd att ge den för den pedagogiska fackutbildningen oundgängligen nödvändiga grunden i fråga om ämneskunskaper och allmänbildning. För tillträde till denna kurs bör fordras realexamen eller likvärdiga kunskaper. På denna kurs bygges en tvåårig pedagogisk fackutbildning, så utformad, att den så nära som möjligt ansluter sig till den utbildning,

som kommissionen senare i detta betänkande föreslår anordnad vid lärarhögskolorna, vartill fogas ett aspirantår. Kommissionen vill understryka, att redan denna anordning innebär en betydande förstärkning av kunskapsgrunden och en avsevärd förlängning av utbildningstiden i jämförelse med nuvarande förhållanden. Möjligen kommer det att visa sig önskvärt att jämte den här föreslagna ettåriga kursen vid ett eller annat småskoleseminarium jämväl inrätta en tvåårig kurs för sådana inträdessökande, som har kunskaper betydligt under realexamens nivå.

Under den närmaste övergångstiden, då skilda skolformer förekommer sida vid sida, bör man vid intagning till yrkesutbildningen bygga mera på individuell bedömning av den enskilda inträdessökanden än på formella bestämmelser. Den lämplighetsprövning före inträdet i lärarhögskolan, varom kommissionen nedan framlägger förslag, ger goda möjligheter till realprövning av varje inträdessökandes kvalifikationer för yrket.

Småskollärares vidareutbildning. För småskollärare, som önskar vidareutbilda sig för tjänstgöring inom mellanskolan eller på högre stadier, bör särskilda vägar öppnas.

I skrivelse till Konungen den 27 maj 1947 har kommissionen bland annat föreslagit en utredning om anordnande av förstärkt utbildning av redan utexaminerade folkskollärare, och kommissionen föreslår nedan, att denna utbildning i tillämplig form göres till en permanent anordning. Enligt kommissionens mening bör en liknande form av förstärkt utbildning anordnas för dem av småskolans lärare, som önskar förvärva kompetens för tjänstgöring på mellanskolestadiet. Kommissionen kan icke nu framlägga ett detaljerat förslag men anser, att en ett-

årig utbildning vid lärarhögskolan, innefattande *dels* för dem, som så behöver, en komplettering av ämneskunskaperna, *dels* en pedagogisk-metodisk utbildning för mellanskolestadiet, i stort sett bör motsvara, vad som erfordras. För de småskollärare, som därutöver önskar kvalificera sig för tjänstgöring på realskolestadiet, står de vägar öppna, som nedan föreslås för mellanskollärare utan dimissionsexamen.

Det torde vidare böra övervägas, om icke sådana anordningar bör vidtagas, att småskollärare även utan omvägen över mellanskollärarytbildning skall kunna vinna partiell kompetens för realskole-tjänstgöring.

Enligt kommissionens mening är det av stor betydelse, att vägen till akademiska studier i framtiden kan öppnas för småskolans lärare, icke blott därför att dessa därigenom bereds möjligheter att kvalificera sig för undervisning på högre stadier, utan även därför att de får tillfälle att bedriva vetenskapliga studier på sitt eget arbetsområde och härigenom *dels* kan göra dessa studier fruktbarande för sin undervisning i småskolan, *dels* kan bli kompetenta att söka och inneha exempelvis tjänster vid lärarytbildningsanstalterna. Ur denna synpunkt vore det önskvärt, att en småskollärare, som efter studentexamen (11:e skolåret) erhållit en tvåårig (med aspirantåret treårig) utbildning vid lärarhögskolan, kunde beredas möjlighet att studera och avlägga examen i åtminstone vissa ämnen vid universitet och högskolor, exempelvis psykologi och pedagogik. Den mognad och den studievana, som en dylik lärare förvärvar vid lärarhögskolan, blir säkerligen större, än den som studentklassen kan ge, vartill kommer, att en sådan lärare i fråga om psykologisk-pedagogisk utbildning har ett stort försprång före en gymnasist, som avlagt

dimissionsexamen, varför en sådan bestämmelse synes kommissionen rimlig.

Om emellertid en småskollärare önskar avlägga dimissionsexamen för att därmed ha större valmöjligheter beträffande akademiska studier, erbjuder den av kommissionen föreslagna utbildningsgången över studentexamen (efter 11:e skolåret) goda möjligheter till dylik komplettering. En efter nu gällande bestämmelser utbildad småskollärarinna, som önskar avlägga studentexamen, måste komplettera sin utbildning med hela gymnasiekursen. En efter kommissionens förslag utbildad småskollärare behöver endast genomgå studentklassen (12:e skolåret). Vid de av kommissionen föreslagna gymnasierna för vuxna bör utan oöverstigliga svårigheter en dylik komplettering kunna ske.

2. Mellanskollärarna.

Enligt kommissionens förslag kommer den nuvarande lärarkategorin folkskollärare att uppdelas på två kategorier. De nuvarande folkskollärarna tjänstgör nämligen på de skolstadier, som av kommissionen betecknats som mellanskolan och realskolan. Då kommissionen förutsätter en olikartad utbildning för dessa båda stadier, har kommissionen också ansett det i klarhetens intresse riktigtast att till skapa nya beteckningar. Enligt kommissionens förslag försvinner sålunda det traditionsrika namnet folkskollärare, och den tjänstgöring, som nu åvilar folkskollärare, fördelas på mellanskollärare och realskollärare. Under övergångstiden kommer sålunda redan utexaminerade folkskollärare att få sin undervisning förlagd till ettdera av eller båda dessa stadier. Den för undervisning i den framtida mellanskolan utbildade läraren föreslås få sin undervisning förlagd till klasserna 4 (i vissa fall 3) — 6, med tjänstgöring som klasslärare. För undervisning

i engelska från och med klass 5 bör enligt kommissionens mening krävas akademisk utbildning i engelska, i den mån en sådan anordning går att successivt genomföra. För en lång tid framåt måste man emellertid räkna med att på det lägsta stadiet i viss utsträckning använda lärare, som på annat sätt än genom akademiska studier förvärvat behörighet att undervisa i engelska.

För de folkskollärare, som önskar övergå till tjänstgöring inom klasserna 7—9, måste en avsevärd förstärkning och förlängning av utbildningstiden i jämförelse med nuvarande förhållander förut sättas. Till denna fråga återkommer kommissionen i det följande.

Kommissionens förslag innebär en inskränkning av folkskollärarnas verksamhetsområde, eftersom folkskollärare nu undervisar i klasserna 3—7 (3—8 i kommuner med åttaårig skolplikt), medan de framtida mellanskollärarna skulle undervisa endast i klasserna 4 (i vissa fall 3) — 6. En motsvarande inskränkning av realskollärarnas verksamhetsområde äger emellertid också rum därigenom att de två första klasserna i den femåriga realskolan överförs till mellanskolstadiet samt en klass i den fyraåriga realskolan bortfaller.

För närvarande övergår ungefär 12 procent av en årskull efter fjärde klassen till femårig realskola, ungefär 16 procent efter sjätte klassen till fyraårig realskola. Ett stort antal skoldistrikt har ännu inte infört det sjunde skolåret. Vidare måste man taga med i beräkningen, att småskollärarinnorna nu till omkring 10 procent av sin numerär undervisar i den egentliga folkskolan. Härtill kommer, att den starka ökningen av årskullarnas storlek inom den närmaste framtiden medför, att antalet elever, som kommer att undervisas av mellanskollärare, blir väsentligt större än nu. Det finns alltså icke den

ringaste anledning att tro, att arbetsfältet icke skall räcka till, och detta så mycket mer som verksamhetsområdet för nu utexaminerade folkskollärare kommer att klyvas i två och många säkert kommer att få sin tjänstgöring förlagd till det högre stadiet. Slutligen innebär kommissionens lärarutbildningsförslag i sin helhet betydligt vidgade möjligheter för den härför intresserade mellanskolläraren till fortsatt utbildning för vinnande av kompetens att undervisa på högre stadier.

De skäl, som tidigare anförts för att fastställa dimissionsexamen som grund för småskollärarytbildningen gäller även och i ännu högre grad för mellanskollärarytbildningen. Härtill kommer ytterligare två skäl. Redan den nuvarande folkskollärarytbildningen bygger i stor utsträckning på studentexamen. Folkskoleseminarierna innehåller för närvarande ungefär lika många tvååriga linjer, byggande på studentexamen, som fyraåriga linjer, byggande på kunskaper, ungefärligen motsvarande realexamens nivå. Det skulle därför te sig egendomligt att fastställa en lägre kunskapsgrund för fackutbildningen än den, som för närvarande fordras av omkring hälften av de blivande folkskollärarna. Härtill kommer, att såsom här nedan i avsnittet om realskolan närmare utvecklas, kommissionen föreslår olika kombinationer av mellanskollärarytbildning och realskollärarytbildning, för vilka fordras dimissionsexamen. Kommissionen föreslår alltså, att som grund för den pedagogiska fackutbildningen av mellanskolans lärare fastställes godkänd examen från 12:e skolåret (dimissionsexamen) eller likvärdiga kunskaper. Vissa föreskrifter torde böra gälla beträffande kunskaper och färdigheter i ämnena gymnastik, teckning, musik och slöjd. Särskilda möjligheter bör därför beredas de studerande, som under gymnasietiden icke inhämtat

erforderliga färdigheter i dessa ämnen, att under sommarkurser före inträdet i lärarhögskolan förkovra sig däri. Det bör vidare observeras, att det av kommissionen nedan föreslagna aspirantåret för mellanskollärare förutsättes så anordnat, att två aspiranter tjänstgör samtidigt i en klass. Denna anordning möjliggör för aspiranten att ägna avsevärd tid åt att vidga sina kunskaper och förkovra sina färdigheter.

Även om den normala vägen till lärarhögskolan går över dimissionsexamen, torde dock möjligheter böra beredas sådana personer, i synnerhet något äldre, som är uppenbart lämpliga för läraryrket, att intagas vid lärarhögskolan, om de har kunskaper minst likvärdiga med studentexamen (efter 11:e skolåret). Den av kommissionen nedan föreslagna lämplighetsprövningen före inträdet i lärarhögskolan ger goda möjligheter till realprövning av varje inträdessökandes kvalifikationer för yrket.

Kommissionen är väl medveten om att den demografiska utvecklingen och det därmed sammanhängande stora behovet av lärare under 1950-talet lägger hinder i vägen för ett snabbt genomförande av ovan föreslagna anordning. Vi har för närvarande en årlig produktion av omkring 4 000 studenter. Det är utan ringaste tvivel omöjligt att av detta begränsade antal kunna disponera så stor del, att all lärarytbildning för mellanskolestadiet tillgodoses. Redan med den nuvarande anordningen har det enligt vad som uppgivits från seminariehåll visat sig svårt att rekrytera studentlinjen med lämpliga aspiranter. Det är vidare väl bekant, att de nuvarande gymnasierna i tämligen ringa utsträckning rekryteras ur socialgrupp III, och att det över huvud taget finns många ungdomar utan gymnasiestudier, som har goda förutsättningar för läraryrket. Därför måste så

dana anordningar vidtagas, som möjliggör, att lämpliga läraraspiranter, vilka med den nuvarande skolorganisationen av ett eller annat skäl inte haft möjlighet till gymnasiestudier, eller vilkas studieintresse vaknat på ett senare stadium, tillvaratages för lärarutbildning. Skolkommissionens förslag om fristående gymnasier för vuxna synes kunna få en stor uppgift att fylla för att tillvarata dessa studiebegävningar. Det torde emellertid bli nödvändigt, att under en övergångstid de fyraåriga seminarielinjerna bibehållas. De torde i så fall böra omorganiseras så, att de två första åren ger den för den pedagogiska fackutbildningen oundgängligen nödvändiga grunden i fråga om allmänbildning och ämneskunskaper, medan utbildningen under de båda sista åren får en sådan utformning, att den så mycket som möjligt närmar sig, vad den föreslagna lärarhögskolan avser att ge, samt att härtill fogas ett aspirantår. Härigenom skulle vid lämplig tidpunkt en smidig övergång till den nya organisationen kunna ske. Kommissionen kommer i femtonde kapitlet att framlägga detaljerade förslag till övergångsbestämmelser men har redan här velat antyda vissa huvudlinjer.

3. Realskollärarna.

På det skolstadium, som motsvarar klasserna 7—9, undervisar f. n. lärare med helt olika utbildning; de två huvudkategorierna utgöres av folkskollärarna med seminarietutbildning och adjunkterna med filosofisk ämbetsexamen och provårsutbildning. Härtill kommer ämneslärare med annan akademisk examen eller examen från högre lärarinneseminarium samt lärare i s. k. övningsämnen. Den grundläggande skillnaden mellan folkskollärare och läroverkslärare är ej blott en olikhet i utbildning och tjänst-

göringsplats utan en skillnad i funktion: den ena kategorien tjänstgör som klasslärare i skolans alla ämnen eller i varje fall i de flesta ämnena, den andra kategorien tjänstgör som ämneslärare i vissa ämnen eller ämnesgrupper. Undervisningen i de s. k. övningsämnena handhas inom högre skolformer av särskilda övningslärare, vilka alltid är specialiserade på ett av dessa ämnen. Den klass vid läroverken, som motsvarar klass 8, åtnjuter undervisning i 10 obligatoriska läroämnen, vartill kan komma franska, samt i gymnastik, teckning och körsång. Det är icke ovanligt att finna 10 à 11 lärare för dessa 14 ämnen upptagna på schemat, och det kan inträffa, att en klassföreståndare inte undervisar i sin klass mer än två veckotimmar. Detta är en stark kontrast till förhållandet inom folkskolan, där en lärare, i städerna emellanåt med biträde av särskilda övningslärare, undervisar i en och samma klassavdelning.

Den första fråga kommissionen måste ställa är, vilket system som är att föredraga för detta åldersstadium. Såsom tidigare framhållits, har kommissionen vid övertvägande av denna fråga funnit starka skäl tala för att lärjungarna i klasserna 7—9 icke undervisas av ett alltför stort antal lärare. I vissa ämnen är det nödvändigt med ämnesspecialister, men för alla barn på detta åldersstadium gäller, att de har behov av individuell behandling och en fast ledning av lärare, som har personlig kännedom om och kontakt med den enskilda lärjungen. Under alla omständigheter bör enligt kommissionens mening varje klassavdelning ha en klassföreståndare, som undervisar klassen i ett flertal ämnen, och som därigenom kan verka fostrande och sammanhållande. Kommissionen förordar sålunda för realskolan en medelväg mellan folkskolans klassläraresystem och läroverkens specialistläraresystem. Härav följer,

att ett stort antal lärare inom realskolan enligt kommissionens mening bör ha en sådan utbildning, att de kan undervisa i flera än två ämnen.

Det stora behov av realskollärare, som uppstår dels på grund av stegringen i barnantalet, dels på grund av utsträckningen av skolpliktstiden, medför, att man inte kan räkna med att undervisningen i läroämnena på realskolestadiet enbart skall kunna bestridas av lärare med helt akademisk utbildning. Det gäller att laga efter lägligheten och därvid finna sådana lösningar, att dels kvaliteten hålles uppe i görligaste mån, dels kommissionens ovan uttalade principiella uppfattning om klassföreståndarens betydelse kan tillgodoses. Enligt kommissionens mening måste lärarbehovet för realskolan fyllas genom att man tillskappar en rad olika utbildningsvägar, för vilka redogöres nedan.

1940 års skolutredning, som räknat med en differentiering av realskolan i en examenslinje (teoretisk realskola) och en examensfri linje (praktisk realskola), har ansett det vara av vikt att »lärarna äga mera likvärdig kompetens för undervisningen i motsvarande klasser på båda slagen av linjer» (SOU 1945:60, sid. 61). Skolkommissionens förslag, som inte innebär någon linjedelning förrän i klass 9, framtvingar en lösning i denna riktning. Enligt kommissionens mening bör tjänstefördelningen för realskollärarna, liksom för alla andra kategorier av lärare, uppgöras med hänsyn tagen till lärarnas i tjänsten ådagalagda intresse och reella kompetens för viss undervisning.

a) *Lärare med adjunktskompetens.*

α) *Filosofisk ämbetsexamen.*

Den filosofiska ämbetsexamen bör enligt kommissionens mening, i full över-

ensstämmelse med den ursprungliga avsikten vid denna examens inrättande, vara *en examen direkt inriktad på läraryrket*. Studieplanernas innehåll bör därför fastställas efter överläggning mellan representanter för universitet och skola. Universitetsmyndigheterna har tidigare i vissa fall direkt avvisat ett dylikt samarbete. Sålunda uttalade filosofiska fakulteten i Lund i ett yttrande till 1936 års lärarutbildningssakkunniga, att fakulteten »icke fann det påkallat, att läroverkens representanter beredas ett stadigvarande inflytande på uppgörandet eller utformningen av kurser och studieplaner för filosofisk ämbetsexamen». Skolöverstyrelsen har visserligen haft tillfälle att i vissa fall yttra sig över universitetens studieplaner, innan dessa stadfästs av Kungl. Maj:t, men denna omständighet har icke varit av någon större betydelse. Vid gemensamma sammanträden mellan skolkommissionens delegation för lärarutbildningen och 1945 års universitetsberedning har emellertid framkommit, att beredningen och kommissionen är överens om det riktiga i att nya former tillskapas för ett stadigvarande samarbete mellan representanter för universitet och skola i fråga om utformningen och den fortsatta successiva anpassningen av kurser och studieplaner för filosofisk ämbetsexamen. I sitt betänkande rörande akademiska lärarbefattningar m. m. (SOU 1946:81, sid. 70) framhåller universitetsberedningen, att den anser det ofrånkomligt, att skolöverstyrelsen beredes ett visst inflytande vid utformandet av universitetskurserna för filosofisk ämbetsexamen. Såväl kommissionen som beredningen har också vänt sig till läroverkens ämnesföreningar för att efterhöra deras synpunkter i denna fråga, och det har därvid framkommit, att samtliga ämnesföreningar hävdar vikten av att ämbetsexamen omlägges på ett sådant sätt,

att den mera direkt kommer att tjäna lärarutbildningen. Enligt vad kommissionen under hand erfarit, har universitetsberedningen sedan våren 1947 även fört underhandlingar med ämnesrepresentanterna vid universitetet för att undersöka, i vad mån universitetskurserna kan närmare anpassas efter skolans behov.

Enligt 1945 års akademikerutredning utgör nettostudietiden (medianvärde) för årgång 1935 för teologie kandidatexamen 5,3 år, för juris kandidatexamen 4,3 år och för civilingenjörsexamen 3,8 år. Skillnaden mellan studietiden för dessa examina och den cirka sexåriga studietiden för ämbetsexamen är icke oväsentlig, och starka ekonomiska skäl talar för en utjämning av studietiderna. Den nuvarande onormalt långa studietiden för ämbetsexamen äventyrar med nuvarande lönesättning rekryteringen till lärarbanan. Man synes ha två utvägar att välja mellan, antingen en avsevärd höjning av lönerna eller en förkortning av studietiden. Så snart det statsfinansiella läget medger, torde den förra utvägen böra prövas, men för närvarande synes man inte kunna undgå att tillgripa även den senare.

Än starkare kommer behovet av en förkortning av studietiden för ämbetsexamen att göra sig gällande, om den av kommissionen önskade anordningen med i huvudsak akademiskt utbildade lärare för *all* undervisning i de vanliga läroämnena i klasserna 7—9 godtages. Behovet av akademiskt utbildade lärare för realskolan kommer att kraftigt stiga.

Det synes kommissionen önskvärt, att den genomsnittliga totala utbildningstiden för realskollärare med kompetens motsvarande nuvarande läroverksadjunkt icke överskrider fem år. Av denna tid måste minst ett år ägnas åt egentlig yrkesutbildning. I yrkesutbildningen bör därutöver infogas ett års avlönad aspi-

ranttjänstgöring. Under angiven förutsättning återstår högst fyra år för akademiska studier, ledande till filosofisk ämbetsexamen. Om man räknar med att den i denna examen nu ingående obligatoriska kursen i psykologi samt pedagogikens teori och historia överflyttas till den egentliga yrkesutbildningen, och om man, såsom även 1936 års lärarutbildningssakkunniga föreslagit, nedsätter den erforderliga minsta betygssumman från 7 till 6, torde det vara möjligt att genom rationalisering av studierna och bättre anpassning av kurserna till skolans behov nedbringa studietiden för filosofisk ämbetsexamen så, att en examen inom praktiskt taget alla för skolan behövliga kombinationer kan avläggas inom loppet av fyra år. Med hänsyn till att olika ämnen och ämneskombinationer kräver olika lång studietid, torde normaltiden för filosofisk ämbetsexamen, varmed kommissionen avser statistisk mediantid, böra bestämmas till omkring sju terminer. Kommissionen är väl medveten om att det särskilt i vissa naturvetenskapliga ämneskombinationer måhända icke blir möjligt att begränsa studietiden till sju terminer, men vågar dock räkna med att kurserna skall kunna läggas så, att normaltiden för en examen i dessa ämnen icke skall behöva överstiga åtta terminer.

Genom de av universitetskanslern år 1941 påbjudna konferenserna mellan universitetslärarna och representanter för studenterna erbjuds en möjlighet att kontrollera den faktiska tillämpningen av studieplanernas föreskrifter, för att studietiden i praktiken skall kunna hållas inom avsedda gränser. Denna möjlighet torde böra utnyttjas bättre, än som nu i allmänhet varit fallet.

Examen torde böra omfatta minst tre universitetsämnen, motsvarande två eller i regel tre skolämnena. Som ovan antytts, bör antalet erforderliga betygsenheter

sänkas till 6, kursen i pedagogik bortfalla och den pedagogiska utbildningen föras över till den egentliga yrkesutbildningen. Med hänsyn till vikten av att den studerande fördjupar studierna åtminstone i något ämne, torde det få betraktas som önskvärt, att den studerande i allmänhet söker förvärva högsta betyget i något av de i examen ingående ämnena. Direkt föreskrift torde böra utfärdas, att tentamen i minst två universitetsämnen bör avläggas för betyget Med beröm godkänd. En minimiexamen skulle enligt detta förslag sålunda innefatta betygsgraderna 3+2+1 eller 2+2+2 eller 2+2+1+1. Enligt kommissionens mening torde det ur flera synpunkter komma att visa sig värdefullt, att blivande lärare på detta sätt breddar sin examen genom tentamina för 1 betyg i ett eller flera biämnen. En lärare med en bred ämbetsexamen kan i egenskap av klassföreståndare ta hand om sina lärjungar i flera ämnen, än som nu är vanligt. Detta är, såsom kommissionen redan tidigare framhållit, i och för sig en önskvärd utveckling, och det blir vid de många, jämförelsevis små centralskolor, som kommissionen förutsätter såsom en följd av den föreslagna skolreformen, helt enkelt nödvändigt. Enligt nu gällande bestämmelser fordras för kompetens till adjunktstjänst, i vilken ingår tre ämnen, endast betyget i Godkänd i tjänstens tredje ämne. De nuvarande ettbetygskurserna är emellertid endast något förkortade tvåbetygskurser och avsedda för samma kompetensområde som dessa. Enligt kommissionens mening bör de framtida ettbetygskurserna vara tillrättalagda för blivande realskollärare och alltså så avpassade, att de ger kompetens för undervisning i ämnet på realskolestadiet. Givetvis måste de vara så upplagda, att komplettering kan ske till högre betyg för vinnande av högre kompetens.

Ettbetygskurserna kommer förvisso att bereda universitetens ämnesrepresentanter många svårigheter. Kommissionen hoppas emellertid, att dessa svårigheter genom samarbete mellan universitetens och skolans representanter skall kunna övervinnas och en för båda parter tillfredsställande lösning ernås.

Åtskilliga skolämnen motsvaras som bekant av flera universitetsämnen. Sålunda motsvaras skolämnet modersmålet av universitetsämnena litteraturhistoria och nordiska språk, biologi av botanik och zoologi. I sådana fall torde man, liksom nu är fallet, böra fordra lägst tvåbetygskurs i det ena och ettbetygskurs i det andra ämnet. I andra skolämnen är det endast en mindre del, som faller utanför motsvarande universitetsämne. Då så är fallet, torde det visa sig lämpligt att komplettera undervisningen med specialkurser av olika slag, knutna till visst universitetsämne (t. ex. kurser i astronomi och meteorologi, knutna till ämnet fysik, kurser i mineralogi och petrografi, knutna till ämnet kemi).

I princip tänker sig kommissionen sålunda den akademiska utbildningen för en blivande realskollärare som en utbildning i två huvudämnen jämte ett eller flera biämnen, med en betydande frihet för den studerande att själv kombinera olika skolämnen. Kommissionen förutsätter härvid, att i framtiden tjänst som realskollärare i regel kommer att ledigförklaras i två skolämnen, men att för en dylik tjänst i allmänhet skall fordras kompetens för undervisning på realskolestadiet i minst ytterligare ett ämne.

Kommissionen vill särskilt understryka, att en eventuell omläggning av ämbetsexamen inte får ha till följd, att studierna förlorar sin vetenskapliga halt. Det är nödvändigt, att lärarna i realskolan i så stor utsträckning, som det är möjligt, behärskar stoffet, har gedigna

kunskaper och har tillägnat sig en kritisk-vetenskaplig syn på problemen. I likhet med 1936 års lärarutbildningssakkunniga anser kommissionen, att studierna för ämbetsexamen bör hos studenterna inöva grunderna för vetenskaplig iakttagelse och vetenskapligt tänkande, på samma gång som de ger dem för skolarbetet behövligen kunskaper. Ämbetsexamen bör vara en lärarexamen, men den bör också kunna utgöra den naturliga språngbrädan för fortsatt vetenskapligt arbete. Om universitetsberedningens förslag om särskilda universitetslektorer i vissa ämnen i en framtid, såsom kommissionen längre fram föreslår, kommer att genomföras för flertalet skolämnen, kommer förutsättningarna att närma studierna för ämbetsexamen till skolans behov att bli väsentligt gynnsammare.

β) Akademiska betyg i läroämnena samt mellanskollärarytbildning.

Enligt kommissionens mening bör en kombination av mellanskollärarytbildning och akademisk utbildning kunna visa sig mycket värdefull i den nya enhetsskolan. En lärare med sådan utbildning lämpar sig väl som ämneslärare i realskolan och kan dessutom tjänstgöra som lärare i mellanskolan och därvid bestrida viss fyllnadstjänstgöring. Särskilt i de små centralskolorna på landsbygden, där vissa svårigheter kommer att föreligga att på lämpligt sätt utnyttja alla lärartimmar, torde en lärare med här föreslagen utbildning komma att få en stor uppgift att fylla.

Utbildningen förutsätter dimissionsexamen, mellanskollärarytbildning, tentamen för fordringarna i filosofisk ämbetsexamen i två eller tre universitetsämnen, motsvarande minst två skolämnen, med en sammanlagd betygssumma av 4, varav

lägst betyget Med beröm godkänd i ett universitetsämne. De akademiska studierna bör kunna förläggas före eller efter mellanskollärarytbildningen.

Då den här föreslagna utbildningen förutsättes skola leda till adjunktskompetens, torde det vara av vikt att utforma bestämmelserna så, att garanti vinnes för att den akademiska utbildningen blir så grundlig, som den begränsade ramen för studierna medger. Väsentliga förutsättningar härför synes vara, dels att studierna i minst ett ämne föres fram till tentamen för betyget Med beröm godkänd, dels att studierna i likhet med vad som gäller för ämbetsexamen sammanhållas i tiden. Bestämmelse torde böra utfärdas om begränsning av tiden för tentamensbetygens giltighet efter samma grunder, som gäller beträffande filosofisk ämbetsexamen. För att bedriva akademiska studier till 2 betyg i ämnen som historia, litteraturhistoria, nordiska språk, tyska och engelska, fordras studentkunskaper i latin. Det torde böra utredas, vilka åtgärder som kan vidtagas för att möjliggöra studier i de ovan nämnda ämnena för de mellanskollärare, som avlagt dimissionsexamen på den allmänna linjen, och som alltså ej har några kunskaper i latin. Till de moment i utbildningen, som nu anförts, torde böra komma en termins pedagogisk fackutbildning för realskolestadiet. Kommissionen återkommer längre fram till denna fråga.

γ) Akademiska betyg i läroämnena och utbildning i s. k. övningsämnena.

Kommissionen avser att utreda möjligheten att skapa ännu en variant av ämbetsexamen, i vilken skulle kunna ingå jämte nu förekommande universitetsämnen jämväl något av de s. k. övningsämnena.

Frågan är gammal. I Betänkande med förslag angående gymnastiska centralinstitutets verksamhet, avgivet den 12 augusti 1926 av sakkunniga under ordförändeskap av Wärner Rydén (SOU 1926:10), erinras om att en kunglig kommitté redan 1912 framlade »ett förslag, vilket utgick från den anordningen som obligatorisk, att gymnastikläraren jämväl skulle meddela undervisning i intellektuella ämnen». Kommittén tänkte sig en »gymnastisk-filosofisk examen», avlagd i till den matematisk-naturvetenskapliga sektionen hörande ämnen. Den Rydéniska kommittén framförde ånyo detta förslag, nu dock med avsevärda modifikationer:

Vi anse fördenskull, att den nuvarande utbildningen av facklärare bör bibehållas, men att därjämte möjlighet bör beredas dem, som så önska, att med utbildning till ämneslärare förena gymnastiklärarutbildning. Vi skulle alltså för framtiden erhålla två typer av lärarkrafter i fysisk fostran, dels ämnesgymnastikläraren, dels ock gymnastik-fackläraren. — — —

En ren kumulering av vanlig filosofisk ämbetsexamen — — — och den tvååriga kursen vid centralinstitutet skulle komma att medföra en alltför lång och kostsam studietid å denna utbildningslinje. — — —

Vi hava då öfvervägt — — — en anordning liknande den i Danmark förekommande — — — nämligen att låta gymnastik ingå i filosofisk ämbetsexamen på det sättet, att den gymnastiska utbildningen finge ersätta ett av de tre teoretiska examensämnena.

Kommittén överlämnade sitt förslag till av ecklesiastikdepartementet särskilt utsedda representanter för landets filosofiska fakulteter, bland dem numera professor emeritus Einar Löfstedt.

Av dessa universitetsmän möttes tanken på inrättandet av lärarbefattningar med undervisningsskyldighet såväl i intellektuella ämnen som i fysisk fostran med enstämmiga sympatier.

— — — Gentemot vår plan att vinna berörda syfte genom en ändring i bestämmelserna angående filosofisk ämbetsexamen, så att utbildningen vid centralinstitutet komme

att ersätta ett av de tre ämnena i nämnda examen, hade omförmälda särskilt tillkallade sakkunniga icke några betänkligheter.

Kommittén framlade ett detaljerat förslag till filosofisk ämbetsexamen med gymnastik såsom däri ingående ämne jämte förslag till anordnande av den praktiska lärarutbildningen för denna kategori av lärare. Förslaget blev emellertid aldrig genomfört.

Skolutredningen har i sitt betänkande IV:1 om skolpliktstidens skolformer, Allmän organisationsplan (SOU 1945:60, sid. 62), uttalat följande:

I samband med utredning om lärarkompetensen synes även böra upptagas frågan om utbildning av lärare för kombinerade ämnes- och övningsläraretjänster, varvid undersökningen icke enbart bör taga sikte på kombinationen gymnastik och annat läroämne.

1941 års lärarlönesakkunniga ansluter sig i sitt betänkande med förslag till lönerereglering för övningslärare (SOU 1947:15, sid. 79) till denna synpunkt:

Ur olika synpunkter skulle det ofta vara till fördel för både lärare och lärjungar, om en lärare undervisade i såväl läroämnena som övningsämnena. — — — Man borde också kunna ifrågasätta, om icke redan utbildade övningslärare — i den mån de vore berättigade att inskrivas vid universitet och högskola — kunde medgivas att avlägga filosofisk ämbetsexamen i ett eller flera skolämnena, på samma sätt som teologie kandidater för närvarande undergå s. k. särskild prövning i vissa till filosofiska fakulteten hörande ämnen efter fordringarna för filosofisk ämbetsexamen.

Vad ämnet gymnastik beträffar, har kommissionen under hand erfarit, att de nu arbetande gymnastiklärarutbildnings-sakkunniga ämnar utreda frågan att inordna detta ämne i den akademiska undervisningen.

Ehuru frågan om en kombinerad examen av här ifrågavarande typ kräver ytterligare utredning och kommissionen således icke ännu kan framlägga något detaljerat förslag, vill kommissionen dock

som sin allmänna mening uttala, att denna gamla fråga nu bör lösas i positiv riktning. Man bör försöka finna utvägar att i en med filosofisk ämbetsexamen i kompetens likställd examen efter vissa principer sammanräkna vitsord, erhållna dels vid tentamina i akademiska ämnen, dels vid på visst sätt reglerad fackutbildning i de s. k. övningsämnen.

b) *Lärare med begränsad kompetens.*

a) *Mellanskollärarytbildning samt akademiskt betyg i läroämne.*

Enligt kommissionens mening bör man vid planläggningen av den framtida lärarutbildningen även räkna med att åtskilliga mellanskollärare kommer att genom akademiska studier kvalificera sig för tjänstgöring som ämneslärare å realskolestadiet utan att avlägga fullständig filosofisk ämbetsexamen eller den ovan under mom. a) β) föreslagna kombinerade examen.

För kompetens att tjänstgöra som lärare i visst ämne i realskolan bör i detta fall såsom minimikrav uppställas tentamen för betyget Med beröm godkänd i filosofisk ämbetsexamen i universitetsämnen, som motsvarar ifrågasvarande skolämne.

Denna form av utbildning skiljer sig principiellt från den ovan i mom. a) β), sid. 388, föreslagna utbildningen. Den sistnämnda utbildningen förutsättes som regel ske i ett sammanhang. I varje fall förutsättes, att de akademiska studierna sammanhålles i tiden efter samma grunder, som gäller för filosofisk ämbetsexamen. Jämte fullständig mellanskollärarytbildning och 4 betyg i akademiska ämnen förutsättes en termins pedagogisk specialutbildning för realskolestadiet. Denna examen föreslås leda till adjunktskompetens.

Den utbildning, som det nu är fråga om, avses leda till kompetens för partiell tjänstgöring i realskolan. Normalt förutsättes, att mellanskolläraren avlägger tentamen för lägst 2 betyg i ett ämne och därmed förvärvar kompetens att undervisa i detta ämne i realskolan eller, om det är frågan om engelska, i klasserna 5—9. Om mellanskolläraren önskar kvalificera sig för tjänstgöring på realskolestadiet i mer än ett ämne, står det honom givetvis fritt att ytterligare bygga ut sin meritering genom tentamina för betyget Godkänd eller högre betyg i ett eller flera ämnen.

β) *Mellanskollärarytbildning samt av lärarhögskolan kontrollerad utbildning i vissa ämnen.*

I skrivelse till Konungen den 27 maj 1947 har kommissionen bland annat föreslagit en utredning om anordnandet av förstärkt utbildning av redan utexaminerade folkskollärare. Denna utbildning föreslogs få formen av en särskilt utarbetad lärokurs i vissa ämnen, förslagsvis sammanförda till en humanistisk grupp, omfattande modersmålet och historia med samhällslära, och två naturvetenskapliga grupper, den ena omfattande matematik, fysik och kemi, den andra geografi och biologi med hälsolära. Utredningsuppdraget har överlämnats till skolöverstyrelsen.

Bland nu verksamma folkskollärare finns det många, som genom examensmeriter utöver folkskollärarytexamen och genom personliga kvalifikationer får anses väl kompetenta att handha undervisningen på realskolestadiet. I samband med utfärdande av bestämmelser för den föreslagna förstärkta utbildningen synes man också böra reglera frågan om realskollärarkompetens för de folkskollärare

som utan att ha undergått den föreslagna förstärkta utbildningen dock äger kvalifikation, som motsvarar vad denna utbildning avser att leda till.

Kommissionen vill i detta sammanhang ifrågasätta, om icke den närmast för övergångstiden avsedda anordningen med förstärkt utbildning för folkskollärare i tillämplig form bör överflyttas och finnas kvar såsom »förstärkt utbildning för mellanskollärare», förslagsvis förlagd till de lärarhögskolor, varom kommissionen nedan framlägger förslag.

Man torde böra räkna med att under en rätt lång övergångstid ett mycket stort antal mellanskollärare icke genomgått fullständigt gymnasium. Dugande lärare av denna kategori fördjupar och vidgar sina kunskaper under loppet av sin tjänstgöring, och genom deltagande i kurser av skilda slag för vidareutbildning förvärvar åtskilliga längre fram i livet reell ehuru icke formell kompetens för realskoleundervisning. En rätt naturlig motvilja mot att vid mogen ålder åter sätta sig på skolbänken utestänger dem från vidareutbildning genom akademiska studier. Om man hade en under betryggande former reglerad kunskapsprövning, öppen för mellanskollärare och förlagd till lärarhögskolorna, skulle man tillgodose såväl den enskilde lärarens intresse att få sin kompetens objektivt prövad som samhällets intresse att tillvarata dugliga lärare och utnyttja deras kapacitet.

Man torde böra förutsätta, att mellanskollärare, som förvärvat kompetens för viss undervisning i realskolan enligt mom. α) eller β), erhåller ekonomisk kompensation i form av visst tilläggsarvode för tjänstgöring på realskolestadiet. Mellanskollärare, som förvärvat erforderliga kvalifikationer att undervisa i engelska, torde böra erhålla motsvarande

tilläggsarvode icke blott för tjänstgöring i klasserna 7—9 utan även för tjänstgöring i klasserna 5—6 och sålunda jämväl i det fall, att han undervisar sin egen klass i engelska.

c) *Lärare i kristendomskunskap.*

Ett särskilt problem erbjuder utbildningen av kristendomslärare. Även denna fråga tarvar grundlig utredning, och kommissionen kan i detta sammanhang blott helt kort antyda ett förslag till lösning. Teologie kandidatexamen, som enligt nu gällande bestämmelser utgör grunden för den teologiska delen av kristendomsläraryrket, är i första hand avsedd för blivande präster och alltså i ännu mindre grad än filosofisk ämbetsexamen inriktad på läraryrket. Den innefattar på grund härav flera moment, som kan anses umbärliga för blivande kristendomslärare. Utbildningstiden för kristendomslärare är avsevärt längre än för andra lärare, och dock ger utbildningen kompetens i endast ett ämne utom kristendomskunskap. Det synes kommissionen önskvärt att skapa en sådan utbildning av kristendomslärare, att dels studietiden blir ungefärligen lika lång som studietiden för övriga ämneslärare, dels utbildningen inriktas mera direkt på läraryrket och ger möjlighet att med ämnet kristendomskunskap kombinera två andra skolämnen.

I ett uttalande av teologiska fakulteten i Lund i skrivelse till 1945 års universitetsberedning den 31 maj 1947¹ anföres bland annat följande angående målsättningen för ämnet kristendomskunskap och utbildningen av kristendomslärare:

Kristendomsundervisningen bör ge en objektiv framställning av vad kristendom är. Den bör a) ge en skildring av kristendomens ur-

¹ Jfr artikel med utförligare motivering i Svensk Teologisk Kvartalskrift 1948 nr 1.

sprungliga innebörd, sådan denna möter oss i de bibliska skrifterna, men vidare också b) visa, huru den ingått förbindelse med skilda tankeströmningar och samhällsförhållanden och huru den framträder i kyrkans och skilda riktningars nuvarande liv, samt slutligen c) lämna en allmän överblick över religionens värld. Om undervisningen sålunda koncentreras på det väsentliga, blir följden, att också lärarutbildningen kan koncentreras. Det synes fakulteten möjligt, att det som här oundgängligen skulle behöva medtagas, skulle kunna inhämtas på fyra terminer. Stoffet skulle lämpligen kunna fördelas på följande ämnen: bibelkunskap, kyrkohistoria och kristen samfundskunskap, kristen idéhistoria samt en allmän överblick över religionens värld. Avlagda prov i dessa fyra teologiska ämnen kunna sammanfattas till ett gemensamt betyg i ämnet »kristendomskunskap» och tillsammans med inom filosofisk fakultet erhållna betyg i ett skolämne kunna bilda en ämbetsexamen, förslagsvis kallad teologisk-filosofisk ämbetsexamen. Den sålunda föreslagna examen skulle enligt fakultetens mening tillgodose det praktiska undervisningskravet i skolämnet kristendomskunskap. Det universitetsmässiga i studierna skulle garanteras genom att undervisningen meddelas av fackmän inom respektive discipliner.

Vad teologiska fakulteten i Lund här anfört, sammanfaller i allt väsentligt med synpunkter, som vid den förberedande diskussionen anförts inom kommissionen, och torde kunna tagas till utgångspunkt för den fortsatta utredningen. I tidigare diskussioner i denna fråga har bland annat anförts, att en teologisk utbildning av här antydd art skulle bli så artskild från teologie kandidatexamen, att den icke skulle lämna möjlighet öppen för den, som ville fullfölja sina teologiska studier. I likhet med vad teologiska fakulteten i Lund i fortsättningen av nyssnämnda yttrande anför, vill kommissionen emellertid understryka önskvärdheten av att, därest en utbildning i ämnet kristendomskunskap av här antydd art kommer att anordnas, den får en sådan utformning, att den, samtidigt som den ger en i sig avrundad och avslutad utbild-

ning för kristendomslärare på realskolestadiet, därjämte kan genom komplettering vidgas till en teologie kandidatexamen.

Ehuru det är vanskligt att uttala sig närmare i denna fråga, innan utredning föreligger om den föreslagna utbildningen i ämnet kristendomskunskap, vill kommissionen emellertid principiellt anföra följande.

Såsom förut framhållits, är det önskvärt, att realskolläraren har erforderlig kompetens för undervisning i tre skolämnen, varvid det tredje ämnet betraktas som biämne. Enligt kommissionens mening vore det därför lämpligt att organisera den här föreslagna examen på så sätt, att kristendomskunskap räknades som huvudämne, vartill skulle komma ytterligare ett huvudämne, i vilket tentamen bör avläggas för lägst betyget Med beröm godkänd, samt ett biämne, i vilket tentamen bör avläggas för lägst betyget Godkänd. För de akademiska studierna i kristendomsämnena har teologiska fakulteten föreslagit en normaltids av fyra terminer. För vinnande av sammanlagt 3 betyg i två ämnen inom filosofiska fakulteten torde likaledes böra räknas en normaltids av tre à fyra terminer. Studietiden för denna beräknade examen skulle sålunda komma i paritet med den för filosofisk ämbetsexamen beräknade normaltiden. En sådan examen bör ge adjunktskompetens.

Kommissionen vill också påpeka möjligheten av en kombination av mellanskollärarytutbildning och den föreslagna teologiska utbildningen, med eller utan ytterligare tillägg av ämnesstudier inom filosofiska fakulteten. Kommissionen anser, att dessa frågor bör närmare utredas, sedan klarhet vunnits i frågan, om själva principen att förena skilda slag av utbildning i en examen godtages.

d) *Sammanfattning.*

Kommissionen har sålunda föreslagit sju olika utbildningsvägar för vinnande av kompetens som realskollärare, nämligen:

- a) filosofisk ämbetsexamen,
- b) teologisk-filosofisk ämbetsexamen, inefattande utbildning i ämnet kristendoms-kunskap inom teologiska fakulteten samt 3 betyg i läroämnena efter fordringarna för filosofisk ämbetsexamen,
- c) kombination av lärarutbildning i s. k. övningsämne samt 4 betyg i läroämnena efter fordringarna för filosofisk ämbetsexamen,
- d) kombination av mellanskolläraryt-bildning samt 4 betyg i läroämnena efter fordringarna för filosofisk ämbetsexamen,
- e) mellanskolläraryt-bildning samt där-efter minst 2 betyg i ett läroämne efter fordringarna för filosofisk ämbetsexamen,
- f) mellanskolläraryt-bildning samt där-efter utbildning i ämnet kristendoms-kunskap inom teologiska fakulteten med eller utan tillägg av annat aka-demiskt ämne,
- g) mellanskolläraryt-bildning samt där-efter av lärarhögskolan kontrollerad utbildning i vissa ämnen.

Kommissionen anser det som en stor fördel, att realskollärarkåren kommer att rekryteras av lärare, som på skilda vägar vunnit sin kompetens. På intet annat stadium i skolan är lärjungematerialet så heterogent i fråga om anlag, intressen och studieambition som i realskoleklas-serna. Stora fördelar synes stå att vinna genom en anordning, som skapar förut-sättningar för att de lärarkollegier, som kommer att ha huvudansvaret för dessa lärjungars fostran, inom sig hyser per-

soner med rikt och mångsidigt differen-tierad utbildning och erfarenhet.

Kommissionens förslag innebär även i annat hänseende en stor förändring i jäm-förelse med nuvarande förhållanden. Det innebär icke blott, att man på en rad olika vägar kan vinna kompetens för undervisning på realskolestadiet, utan också, att man kan vinna *två slag* av kompetens. Vissa av de examina, som kommissionen föreslår, är av den arten, att de bör medföra adjunktskompetens, andra medför en något lägre kompetens. Tjänstefördelningen för realskollärarna, liksom för gymnasiets lärare, bör upp-göras med hänsyn tagen till lärarnas i tjänsten ådagalagda intresse och reella kompetens för viss undervisning.

4. Gymnasiets lärare.

Det finns för närvarande inga bestä-melser, som reglerar frågan om kompe-tens för gymnasietjänstgöring, utan varje lärare (med undantag av ämneslärarin-norna), som är anställd vid högre all-mänt läroverk, anses kompetent för gym-nasieundervisning och är även skyldig att åtaga sig sådan. Det enda, som i detta avseende stadgas beträffande gymnasie-tjänstgöring, är, att lektor skall meddela undervisning i gymnasiet, där ej sär-skilda förhållanden gör annan ordning nödvändig eller önskvärd. Fördelningen av lärarnas tjänstgöring åvilar rektor, och det ligger sålunda i rektorernas hän-der att avgöra, huruvida en lärare, som icke är ordinarie lektor, bör tilldelas tjänstgöring på gymnasiet. Vid de all-männa läroverken tjänstgjorde läsåret 1946/47 sammanlagt 1 751 lärare på gymnasiestadiet. Av dem var 462 ordi-narie lektorer, av vilka ett 60-tal sam-tidigt var rektorer, samt 62 filosofie eller teologie doktorer i skilda lärarbefatt-

ningar. Av övriga 1 227 på gymnasiet tjänstgörande lärare i läroämnena hade 178 avlagt licentiatexamen.

a) *Gymnasielärare.*

Kommissionen räknar med att rektors skyldighet »att uppgöra och bestämma plan för arbetets fördelning mellan läroverkets lärare» skall gälla även för framtiden, och att härvid i stort sett nuvarande praxis kommer att följas. För gymnasiet del innebär detta, att rektor vid tjänstefördelningen för läsåret till tjänstgöring på gymnasiet fördelar lärarna med hänsyn till deras kompetens och personliga lämplighet för uppgiften.

Kommissionen, som i skrivelse till Kungl. Maj:t den 27 maj 1947 framlagt förslag om att tjänstgöring på gymnasiet, vilken bestrides av lärare, som icke är lektor men kvalificerad för gymnasieundervisning, skall förenas med särskilt lönetillägg, vill emellertid nu föreslå, att dessutom *särskilda befattningar som gymnasielärare* inrättas till ett sådant antal, att de tillsammans med lektorstjänsterna ungefärligen motsvarar behovet av ordinarie lärartjänster på gymnasiet. Dessa befattningshavare torde böra placeras i en löneställning mellan adjunkter och lektorer. Enligt kommissionens mening bör befattningar som gymnasielärare inrättas även vid centraliserade realskolor med första gymnasiering (klass 9 g).

För befattning som gymnasielärare bör givetvis krävas en gedigen grundläggande universitetsutbildning. En lärares lämplighet för tjänstgöring på gymnasie-stadiet beror emellertid inte endast här på utan även på många andra faktorer.

Enligt kommissionens mening bör filosofisk ämbetsexamen, efter de av kommissionen ovan i mom. 3 a) a) föreslagna modifikationerna, allttjämt utgöra

grundläggande förutsättning för behörighet till befattning som gymnasielärare.

Kommissionen har övervägt skilda möjligheter att kräva kvalificerade examensmeriter för kompetens till ordinarie tjänst som gymnasielärare. Kommissionen har emellertid stannat vid den uppfattningen, att dylika bestämmelser skulle vara mera till hinder än till gagn för en naturlig konkurrens om dessa befattningar. Kommissionen föreslår sålunda, att befattningarna som ordinarie gymnasielärare i samtliga ämnen utom ämnet kristendomskunskap må stå öppna för lärare, som avlagt filosofisk ämbetsexamen med lägst 2 betyg i de i tjänsten ingående ämnena, och förutsätter därvid, att befordringsbestämmelserna formuleras så, att pedagogiska och vetenskapliga meriter sättes avgjort före tjänstgöringstidens längd. Beträffande kompetenskraven för tjänst som gymnasielärare i ämneskombination, vari ingår ämnet kristendomskunskap, vill kommissionen inte uttala sig, innan resultat föreligger av den ovan föreslagna utredningen angående kristendomslärares utbildning. Det synes dock uppenbart, att den ovan sid. 391 f föreslagna utbildningen av kristendoms-lärare icke kan anses vara tillfyllest för erhållande av gymnasielärartjänst, vari ingår kristendomskunskap.

Därest i framtiden, i enlighet med vad kommissionen i annat sammanhang har föreslagit, en i jämförelse med nuvarande förhållanden starkt utvidgad konsult- och inspektionsverksamhet kommer till stånd, kommer möjligheterna för en rättvis och likformig bedömning av de i tjänst varande lärares pedagogiska skicklighet att väsentligt förbättras.

Vad kommissionen här föreslagit angående inrättande av befattningar som gymnasielärare, innebär ingen anman förändring i jämförelse med nuvarande för-

hållanden än den, att ordinarie befattningar i högre löneställning inrättas för gymnasielärare.

b) *Lektor och huvudlärare.*

Frågan om lektorskompetensen har diskuterats i årtionden. Som motivering för kravet på licentiatexamen och disputation som kompetensvillkor brukar anföras följande skäl. Gymnasieundervisningen kräver tillgång på vetenskapligt utbildade lärare, som ådagalagt sin förmåga att bedriva självständigt vetenskapligt arbete. Den vetenskapliga utbildning, som erhålles under licentiatstudier och avhandlingsarbete är en av förutsättningarna för att gymnasieundervisningen skall kunna hållas på en hög nivå. Somliga menar, att denna höga kompetens bör fordras av varje lärare, som undervisar på gymnasiet, andra håller före, att man åtminstone bör fordra, att varje läroämne på gymnasiet timplan företrädes av en lärare, som disputerat i detta ämne. Man hänvisar till, att de arbetsformer och det studiesätt, som numera allmänt anses böra tillämpas på gymnasiet, särskilt i dess högsta ringar, ställer än större krav än tidigare på lärarnas vetenskapliga utbildning. Vidare brukar man framhålla betydelsen för universiteten och den vetenskapliga forskningen av att avhandlingen bibehålles såsom kompetenskrav. Kravet på disputation för behörighet till lektorstjänst har utan tvivel haft till följd, att ett mycket större antal unga akademiker, än eljest skulle ha varit fallet, efter ämbetsexamen fortsätter sina studier fram till doktorsgraden. Det är utan vidare klart, att detta haft stor betydelse i ett litet land som vårt för framstegen på den vetenskapliga forskningens områden och för rekryteringen till akademiska lärarbefattningar. Det har över huvud ökat antalet av dem, som bedriver

vetenskapligt arbete. Lektorstjänsterna har betraktats som värdefulla reträttposter för dem, som av en eller annan anledning icke kunnat beredas stadigvarande anställning som akademisk lärare. Man framhåller, att det skulle rimma illa med den nu pågående vetenskapliga upprustningen att vidtaga åtgärder, som skulle minska antalet doktorander och disputationer. Slutligen har i detta sammanhang ofta påpekats, hur viktigt det är för det allmänna kulturlivet, att gymnasielärarnas vetenskapliga utbildning är så grundlig som möjligt.

Från andra håll framhålles, att vetenskaplig utbildning i och för sig icke utgör någon som helst garanti för pedagogisk duglighet. Man hänvisar till erfarenheten, att gymnasietjänstgöring och huvudlärarskap kan bestridas och bestridas väl av lärare, som inte har högre kompetens än ämbetsexamen. Man menar, att betydelsen av vetenskaplig skolning överbetonats, och hävdar, att förmåga av självständigt vetenskapligt arbete kan ådagaläggas på annat sätt än genom avläggande av licentiatexamen och disputationssprov. Man bestrider ingalunda gymnasiet behov av vetenskapligt väl kvalificerade lärare, men man anser det stå i strid med skolans intressen att knyta behörigheten för lektorstjänst vid kravet på licentiatexamen och disputation. Man menar därför, att lektorstjänst bör stå öppen för varje lärare med behörighet att söka och inneha läroverkslärartjänst, och att konkurrensen i varje enskilt fall bör få avgöra, vem som skall utnännas till tjänsten. Härvid skall hänsyn tagas såväl till vetenskapliga som till pedagogiska meriter. Det anses ligga något orimligt i att en lärare, som i årtal på ett förtjänstfullt sätt bestritt allt till en lektorstjänst hörande arbete, på grund av stadgans bestämmelser skall vara inkompetent att söka och inneha sådan tjänst. Påståendet,

att ett slopande av kravet på disputation skulle få ödesdigra följder för den vetenskapliga forskningen, anses innebära en betydande överdrift. Detta argument hade, framhåller man, en viss tyngd vid en tidpunkt, då antalet tjänster, som kräver disputation, var jämförelsevis lågt. Om bestämmelserna för erhållande av lektorstjänst utformas så, att en god doktorsavhandling under alla förhållanden kommer att utgöra en tungt vägande merit, blir den vetenskapliga forskningens intressen väl tillgodosedda. En läraraspirant med vetenskapliga intressen kommer då icke av hänsyn till karriären att avhålla sig från att fullfölja studierna fram till doktorsgraden, och det är sådana doktorander, som universiteten framför allt har intresse av, icke doktorander, vilkas avhandlingar framtvings på grund av gällande kompetenskrav.

Enligt kommissionens mening måste frågan om lektorskompetensen, i likhet med vad som är fallet beträffande kompetens för andra lärarbefattningar, i första hand ses ur skolans synpunkt. Frågeställningen måste vara: vilka kompetenskrav för lektorstjänst är skolan mest betjänt av?

Såsom tidigare i detta kapitel anförts, anser kommissionen, att särskilda huvudlärarbefattningar bör inrättas på alla skolstadier. Varje ämne på gymnasiet bör om möjligt vara företrätt av en *lektor och huvudlärare*. Varje huvudlärartjänst på detta stadium bör sålunda omfatta endast ett ämne men torde i allmänhet böra vara förenad med undervisningsskyldighet i ytterligare ett ämne. Eftersom huvudläraren skall vara skyldig att följa med den vetenskapliga, pedagogiska och metodologiska utvecklingen i sitt ämne för att kunna göra nya vetenskapliga och pedagogiska rön fruktbara för skolans arbete, måste för huvudlärarbefattningar krävas höga vetenskapliga och pedago-

giska meriter. Gymnasiets huvudlärare måste ha förvärvat djupgående insikter för att kunna stå självständiga till sitt ämne. De bör själva ha bedrivit och ha förutsättningar att vid sidan av sin lärargärning fortsätta att bedriva vetenskapligt arbete. De bör dessutom vara goda undervisare. De arbetsformer, som kommissionen önskar se allmänt tillämpade på gymnasiet, understryker än starkare kravet på att gymnasieläraren bör äga höga såväl vetenskapliga som pedagogiska kvalifikationer.

Studierna för filosofisk ämbetsexamen, i synnerhet de som avser högsta betyget, har visserligen vetenskaplig karaktär. De innebär dock i allmänhet inte en sådan grad av fördjupning, att den studerande kan sägas bedriva självständigt vetenskapligt arbete. Den egentliga vetenskapliga skolningen i vårt land ges vid licentiatseminarierna. Det är den grundliga, över flera år utsträckta skolningen i vetenskaplig metod, som är licentiatexamen väsentliga värde. Även om förtrogenhet med och förmåga av vetenskapligt arbete kan vinnas på andra sätt, är det obestridligt, att sådan förtrogenhet och förmåga normalt förvärfvas under studierna för licentiatexamen. Det är därför rimligt att som normalväg till lektorskompetens fordra avläggande av denna examen. En översyn av fordringarna för licentiatexamen torde dock böra företagas, för att den skall bli mer ändamålsenlig med hänsyn till blivande gymnasielärares behov.

Enligt nu gällande bestämmelser fordras utöver licentiatexamen jämväl disputationssprov för kompetens till lektorstjänst. I synnerhet från naturvetenskapligt håll har framhållits, att först under själva avhandlingsarbetet något självständigt vetenskapligt arbete förekommer, medan ända fram till licentiatexamen de studerande »ledes vid handen» av veder-

börande professor. Ätminstone beträffande de humanistiska ämnena är så icke förhållandet. Doktorsavhandlingen utgör ofta en fortsättning och utvidgning av det vetenskapliga arbete, som påbörjats och redovisats i licentiatavhandlingen. Om det nu verkligen förhåller sig så, att licentiatstudierna inom vissa discipliner kommit att få karaktären av relativt osjälvständig kursläsning, torde det ankomma på universitetsmyndigheterna att häri åstadkomma en ändring. Vid den översyn av studieplanerna, som nu pågår inom 1945 års universitetsberedning, torde böra tillses, att licentiatexamen får den vetenskapliga karaktär, som avsågs vid inrättandet av denna examen. Bland annat kan ifrågasättas, om icke större vikt borde läggas vid licentiatavhandlingen. Det synes icke orimligt, att den i de fall, då den inte publiceras, får karaktären av offentlig handling, som i maskinskrivet eller stencilerat exemplar hålles tillgänglig på de fyra universitetsbiblioteken.

Inom den svenska statsförvaltningen finns ingen motsvarighet till de höga fordringar på teoretisk och vetenskaplig kompetens, som gäller för lektoraten vid de allmänna läroverken. Vid de tekniska gymnasierna, handelsgymnasierna och seminarierna samt de kommunala och privata gymnasierna uppställs ej krav på disputation för erhållande av lektorstjänst. Över huvud taget finns det utom för lektorstjänst vid högre allmänt läroverk icke någon annan tjänst i riket, för vilken disputation uppställs som kompetenskrav. En läkare, en jurist eller en präst kan nå de högsta posterna inom sina verksamhetsområden utan att ha avlagt disputationsprov. Inte ens för kompetens till professor föreskrives disputation, fastän av naturliga skäl de flesta professorer har disputerat.

I intet annat land i världen ställes krav på disputation för någon lärartjänst i det allmänna skolväsendet. I den danska motsvarigheten till vår ämbetsexamen (fil. mag.), Skoleembedseksamen (cand. mag.), ingår tre ämnen, ett huvudämne och två biämnen. I huvudämnet skall examinanden utföra ett vetenskapligt arbete, men någon tryckt avhandling fordras ej. Den som avlagt Skoleembedseksamen, är berättigad att undervisa på alla stadier i såväl huvudämnet som biämnena. Såväl adjunkturen som lektorat finnes, men alla som adjunkter anställda lärare avancerar efter ett antal år automatiskt till lektorer.

I Finland är, om man bortser från lärarkandidatexamen, som mycket sällan avlägges, filosofiekandidatexamen den examen, som kräves för den högre undervisningen. Examen omfattar numera tre ämnen, vartill kommer ett på modersmålet avfattat skrivprov »pro gradu», som består i författandet av en avhandling över ett av vederbörande lärare godkänt ämne samt dessutom en kortare uppsats. Genom detta skrivprov, som avlägges inför samtliga professorer i den fakultetssektion examinanden tillhör, bör ådagaläggas färdighet i språkets behandling samt vetenskaplig insikt i själva ämnet. För erhållande av yngrelektorstjänst (främst avsedd för undervisning på det lägre stadiet) fordras med vissa undantag betyget Med beröm godkänd i de till tjänsten hörande huvudämnena. För erhållande av äldrelektorstjänst (avsedd för undervisning på det högsta stadiet) fordras med vissa undantag betyget Berömlig i de till tjänsten hörande huvudämnena. Licentiatexamen och disputation kräves ej, men »högre grad eller utgivna arbeten berättiga till företräde, därest sökanden tillika äger de övriga egenskaper, som hos lärare erfordras». Praxis har lett till att, om en sökande publicerat

flera arbeten, som utvisar litterärt intresse och förmåga att vetenskapligt behandla ur pedagogisk synpunkt viktiga frågor, han anses jämställd med licentiat, även om ingen av hans publikationer är att jämställa med licentiatspecimen.

I Norge förekommer två slag av ämbetsexamina, lektoreksamen (cand. real. eller cand. philol.) och adjunktexamen (cand. mag.). I den senare ingår tre ämnen, i den förra ett huvudämne och två (i fråga om naturvetenskapliga ämnen tre) biämnen. I huvudämnet skall en vetenskaplig avhandling författas. Doktorgrad fordras icke men betraktas som en extra kvalifikation. De allra flesta blivande läroverkslärare avlägger lektoreksamen, och antalet adjunktstjänster är litet.

Det ligger i skolans intresse att varje tjänst besättes med den lämpligaste sökanden. De nuvarande kompetenskraven för behörighet till lektorstjänst för emellertid med sig egendomliga konsekvenser. Ett konstruerat exempel må belysa detta. En lärare, som avlagt ämbetsexamen med betyget AB i matematik och fysik, licentiatexamen i astronomi med betyget AB och disputationssprov, betygsatt med B, och som därjämte under provåret erhållit lågt betyg i såväl undervisningsskicklighet som fallenhet samt undervisat två år i en realskola, är behörig att söka och inneha lektorstjänst förenad med huvudlärarskap i matematik och fysik. Om han är ensam sökande, får han tjänsten. En annan lärare däremot, som avlagt ämbetsexamen med högsta betyget i tjänstens båda ämnen samt licentiatexamen i matematik med högsta betyget, och som i provåret erhållit högsta vitsord i såväl undervisningsskicklighet som fallenhet, är icke ens behörig att söka den nämnda tjänsten och få sina meriter jämförda med den andre sökandens, även om han under många år på ett förtjänstfullt sätt

bestritt gymnasieundervisning och huvudlärarskap. Det torde dock knappast råda något tvivel om vem av de båda som ur skolans och undervisningens synpunkt vore den lämpligaste till tjänsten. Exemplet har avsiktligt gjorts extremt för att visa konsekvenserna av de nuvarande kompetenskraven.

Om god tillgång funnes på lärare med den högsta möjliga vetenskapliga utbildningen, kunde måhända likväl skäl anföras för att upprätthålla nuvarande kompetenskrav. Så är dock ingalunda fallet. Det har i årtionden rått brist på kompetenta sökande till lektorstjänster. Endast i ett jämförelsevis litet antal skolämnen har tillgången på sökande motsvarat efterfrågan.

Under tidsperioden 1930—1946 ledigförklarades sammanlagt 622 lektorstjänster vid de högre allmänna läroverken. Av dessa kunde 491 tillsättas vid första ledigförklarandet, varvid 332 samlade vardera minst tre sökande, 87 vardera två sökande och 72 vardera endast en sökande. I dessa siffror ingår även transportsökande samt lärare, som sökt mer än en tjänst. Efter ledigförklarande 2—11 gånger har tillsatts 77 tjänster, och 54 tjänster har icke kunnat tillsättas trots ledigförklarande 1—13 gånger.

Av de 32 ämneskombinationer, som har förekommit, har endast i följande 13 alla tjänster kunnat tillsättas vid första ledigförklarandet: modersmålet (19 tjänster med vardera minst 3 sökande, 2 tjänster med vardera 2 sökande), modersmålet och latin (2 tjänster med vardera 1 sökande), modersmålet och filosofi (1 tjänst med 4 sökande, 1 tjänst med 2 sökande), modersmålet och engelska (3 tjänster med vardera minst 3 sökande, 3 tjänster med vardera 1 sökande), latin (1 tjänst med 2 sökande, 1 tjänst med 1 sökande), engelska (1 tjänst med 1 sökande), franska (1 tjänst

med 1 sökande), historia (2 tjänster med vardera minst 3 sökande), engelska och historia (1 tjänst med 1 sökande), geografi (2 tjänster med vardera minst 3 sökande, 1 tjänst med 1 sökande), kemi (1 tjänst med 2 sökande), matematik och kemi (5 tjänster med vardera minst 3 sökande, 4 tjänster med vardera 2 sökande), matematik (4 tjänster med vardera minst 3 sökande, 1 tjänst med 2 sökande, 2 tjänster med vardera 1 sökande). I alla de övriga 19 ämneskombinationerna har förekommit tjänster, som tillsatts först efter flera ledigförklaranden, eller som icke kunnat tillsättas.

Mest framträdande är bristen på sökande i ämneskombinationer med moderna språk samt matematik, fysik och kemi. I gruppen moderna språk har under tidsperioden ledigförklarats 114 lektorstjänster. Av dessa har 69 kunnat tillsättas vid första ledigförklarandet, varvid 38 samlat vardera minst tre sökande, 13 vardera två sökande och 18 vardera endast en sökande, 27 har tillsatts efter ledigförklarande 2—11 gånger, och 18 har icke kunnat tillsättas trots ledigförklarande 1—9 gånger. Utom norrlandsläroverk har läroverk i städer som Västerås, Visby, Kristianstad, Karlstad, Ystad, Västervik, Skara, Kalmar, Karlskrona, Halmstad, Lund, Kristinehamn, Norrköping, Falun, Hälsingborg, Landskrona och Göteborg haft svårt att få lektorstjänster i dessa ämnen besatta.

I gruppen matematik, fysik och kemi har under tidsperioden ledigförklarats 128 lektorstjänster. Av dessa har 91 kunnat tillsättas vid första ledigförklarandet, varvid 63 samlat vardera minst tre sökande, 18 vardera två sökande och 10 vardera endast 1 sökande, 17 har tillsatts efter ledigförklarande 2—5 gånger, och 20 har icke kunnat tillsättas trots ledigförklarande 1—13 gånger. Utom norrlandsläroverk har läroverk i städer

som Kristinehamn, Örebro, Västervik, Hässleholm, Karlskrona, Växjö, Karlstad, Uddevalla, Vänersborg, Stockholm (Normalskolan), Kristianstad och Borås haft svårt att få lektorstjänster i dessa ämnen besatta.

I bägge ämnesgrupperna har svårigheter funnits, mer eller mindre utpräg- lade, under hela den undersökta tidsperioden, men beträffande matematik, fysik och kemi har läget blivit särskilt ansträngt under de sista åtta å tio åren.

För att få fram en exakt bild av förhållandet mellan antalet tjänster och antalet sökande i dessa ämnesgrupper har kommissionen gjort nedanstående sammanställning, där sökande, som sökt flera tjänster, endast räknats en gång.

Ämnes- grupp	Antal ledigförklarade tjänster	Antal sökande	Antal sökande per tjänst	Antal tjänster ledigblivna på annat sätt än genom inneh. trp. till annan tjänst	Antal sökande som icke re- dan innehar lektorstjänst	Antal sökande per tjänst
Matema- tik, fysik, kemi	128	113	0.88	94	85	0.90
Tyska, engelska, franska	114	96	0.84	89	67	0.75

Tabellen visar, att antalet sökande, även om man hade kunnat fritt disponera över dem och placera dem på mindre eftersökta tjänster, icke ens räckt till för att besätta alla lektorstjänster i dessa ämnen, och att det så mycket mindre varit möjligt att få ett kvalitativt urval. Kommissionen kan alltså helt instämma i vad rektor Sven Ohlon säger i ett yttrande över en dispensansökan: »Som bekant har det nu under tjugufem år rått svårighet att få lektoraten i vissa ämnesgrup-

per besatta, och i varje fall har konkurrensen om dessa tjänster ej sällan varit så ringa, att den med föreskriven formell kompetens utnämnde knappast kan ha ansetts såsom den mest lämpade som huvudlärare vid läroverket i sitt ämne eller i sin ämnesgrupp».

Ovanstående undersökning torde för övrigt ge en något gynnsammare bild av läget, än som är med verkligheten överensstämmande, eftersom det händer, att en lektorstjänst i ämnen, där brist på sökande råder, över huvud taget ej ledigförklaras i dessa ämnen utan ändras till att omfatta ämnen, beträffande vilka det kan förväntas, att tillgång på sökande finnes.

I andra ämbetskombinationer är förhållandena något gynnsammare, men i det stora hela finnes icke något avsevärt överskott på kompetenta sökande till lektorstjänster.

Nedanstående tabell visar antalet le-

Ämnen	Antal ledigförklarade tjänster	Antal sökande	Antal sökande per tjänst	Antal tjänster ledigblivna på annat sätt än genom inneh. trp. till annan tjänst	Antal sökande som inte redan innehar lektorstjänst	Antal sökande per tjänst
Hum. ämnen	423	432	1.02	319	360	1.18
Mat. nat. vet. ämnen	199	196	0.98	151	159	1.05
Samtl. ämnen	622	627	1.01	470	518	1.10

Anm.: Lektorstjänster i enbart geografi har räknats till den humanistiska gruppen. Eftersom 1 sökande till dessa tjänster även sökt tjänst inom den naturvetenskapliga gruppen, blir antalet sökande i samtliga ämnen tillsammans tagna 1 mindre än summan av antalet sökande i de bägge grupperna.

digförklarade lektorstjänster under tidsperioden 1930—1946 samt antalet sökande till dessa tjänster dels i den humanistiska ämnesgruppen och den matematisk-naturvetenskapliga ämnesgruppen var för sig, dels i samtliga ämnen tillsammans. Sökande, som sökt mer än en tjänst, har endast räknats en gång.

Undersökningen torde ha visat, att bristen på sökande till lektorstjänster inte är en tillfällig krisföreteelse utan en konstant företeelse, även om förskjutningar mellan de olika ämnena ibland äger rum. Denna brist har fått allvarliga följder för läroverken. Det kan inte vara till skolans och undervisningens fromma, att en tjänst i årtal står vakant och uppehålls av stundom oerfarna, ibland från år till år växlande vikarier.

Av den statistik över ventilerade doktorsavhandlingar under tiden 1936—46, som 1945 års universitetsberedning publicerat i sitt betänkande del II, sid. 193, kan man läsa ut, att under senare år i genomsnitt ett femtiotal personer per år disputerat i sådana ämnen, att de kan ifrågakomma som sökande till lektorat. Det är emellertid en rad yrken, som tävlar om dessa personer, alldeles bortsett från att icke enbart de allmänna läroverken utan även seminarierna, de tekniska läroverken, privatläroverken och andra undervisningsanstalter drar till sig filosofie doktorer. Antalet disputationer motsvarar icke på långt när behovet.

Genom de av 1946 års riksdag beslutade stipendierna för licentiander och doktorander kommer visserligen förutsättningarna för en ökning av antalet disputationer att bli något gynnsammare. Samtidigt har emellertid ett betydande antal lärarbefattningar inrättats vid universitet och högskolor, för vilka krävs licentiatexamen med eller utan disputation. Denna utvidgning av universi-

tetens iader av vetenskapligt högt kvalificerade lärare kommer återigen att minska antalet aspiranter på lektorsbefattning.

Kommissionen anser, att det icke finns grundad anledning tro, att antalet doktorer under överskådlig tid kommer att räcka ill för att täcka bristen på sökande ill lektorstjänster, även om man räknar med *oförändrat* antal sådana tjänster. Det är att märka, att åldersfördelningen bland nu tjänstgörande lektorer är sådan, att mer än hälften av dem kommer att avgå med pension före år 1960. Av allt att döma kommer dessutom gymnasieorganisationen i en nära framtid att kraftigt svälla ut. Redan nu föreligger ansökningar från ett 15-tal städer utan statligt gymnasium att få inrätta sådant. Härtill kommer eventuell utvidgning av gymnasieorganisationen i huvudstaden och vissa andra städer. Om kommissionens ovan framförda förslag, att varje ämne på gymnasiet om möjligt skall vara företrätt av en lektor och huvudlärare med speciell kompetens i detta ämne, vinner bifall, måste antalet lektorstjänster betydligt utökas.

Dessutom bör hänsyn tas till vissa skäl, som sammanhänger med den förut berörda demografiska utvecklingen i vårt land. Under perioden 1950—1965 kommer delärdade yrkena att rekryteras ur årgångar födda 1925—1940. Under denna period råddes botten i fråga om antalet födda barn, 85 000, år 1933, medan antalet barn i de årskullar, som mot slutet av 1950-talet når upp i gymnasieåldern, uppgår till omkring 130 000. Antalet lärjungar i statliga gymnasier under läsåret 1946/47 utgjorde 13 929. Under förutsättning att gymnasiets procentuella andel i årskullarna håller sig oförändrad, får vi mot slutet av 50-talet räkna med minst 20 000 lärjungar i gymnasiet. Av allt att döma torde emellertid lärjunge-

antalet procentuellt komma att stiga, liksom det gjort under de sista decennierna. Denna utveckling, som i och för sig är önskvärd, har belysts närmare i kapitlet om gymnasiet. Härtill kan fogas, att de nyligen genomförda stipendiebestämmelserna beräknas medföra ökad tillströmning till gymnasiet. Allt detta medför, att lärarbehovet kommer att bli väsentligt större än nu. Slutligen måste man hålla i minnet, att allt fler yrken konkurrerar om vetenskapligt utbildad arbetskraft. Under perioden 1950—1970 har vi att motse en mycket hård konkurrens om arbetskraften på alla områden, och den kommer att starkt påverka rekryteringen till de lärda banorna. Detta är ett tungt vägande skäl för att skära ned studietiden, så långt detta är möjligt med hänsyn till de krav på kvalitet, som måste upprätthållas. Även om kravet på disputation bortfaller, kommer studietiden för vinnande av lektorskompetens att vara längre än normaltiden för avläggande av exempelvis medicine licentiatexamen.

Kommissionen har på grund av de omständigheter, som nu anförts, kommit till den slutsatsen, att det ovillkorliga kravet på doktorsavhandling och disputation bör bortfalla som kompetensvillkor för erhållande av lektorstjänst. Enligt kommissionens mening är den vetenskapliga kompetens, som avlagd licentiatexamen garanterar, en tillräcklig kunskapsgrund för den undervisning, som åvilar en lektor. Den anses också tillfyllest för rätt kvalificerad undervisning vid universiteten. Som andra huvudskäl tillkommer, att den brist på sökande till lektorstjänster, som i decennier rått i fråga om vissa ämnen, i framtiden på grund av det ständigt ökade lärarbehovet kommer att sprida sig till allt fler ämnen. Ett bibehållande av kravet på disputation skulle helt enkelt leda till att

ett mycket stort antal lektorstjänster icke skulle kunna besättas. Här som ofta gäller satsen, att det bästa är det godas fiende.

När kommissionen stannat vid denna ståndpunkt, innebär det ingalunda, att kommissionen underskattar värdet av den ytterligare vetenskapliga meritering, som arbetet på en avhandling och doktorsdisputation skänker. Kommissionen vill tvärtom mycket kraftigt understryka vikten av att vetenskaplig skicklighet i samma form som i nuvarande stadga kvarstår som merit för gymnasieläraren, d. v. s. som befodringsgrund likställd med pedagogisk skicklighet. Kommissionen räknar också med att även efter ett genomförande av en sänkning av kompetensvillkoren för lektorat ett betydande antal filosofie och teologie doktorer skall söka tjänst vid läroverken. Det är väl bekant, att antalet disputationer inom medicinska och teologiska fakulteterna oavbrutet stigit, trots att disputation icke föreskrives för erhållande av tjänst.

1945 års universitetsberedning konstaterar också i sitt betänkande II, sid. 179:

Det är en för svensk vetenskap glädjande företeelse, att antalet avhandlingar i allmänhet stigit, oavsett om kravet på disputation utgör fastställt villkor för kompetens till statlig tjänst eller icke. Skulle mot beredningens bestämda mening kravet på doktorsdisputation som kompetensvillkor för erhållande av lektorat formellt tagas bort, kommer konkurrensen om tjänsterna, i varje fall om de mera eftersträfvansvärda bland dessa, att framvinga disputationer i stor utsträckning liksom fallet varit inom medicinska och teologiska fakulteterna, oaktat medicine eller teologie doktorsgrad icke är kompetensvillkor för någon tjänst.

Om denna universitetsberedningens och kommissionens uppfattning är riktig, kommer ej slopandet av kravet på disputation för erhållande av lektorstjänst att medföra en sänkning av den kulturel-

la standarden, som man på vissa håll fruktat.

Om licentiatexamen sättes som minimifordran för erhållande av lektorat, uppstår frågan, om man bör fordra högsta betyget i denna examen, alltså det närmaste steget under kravet på disputation. Med hänsyn till att principerna för utdelande av betygen Berömlig och Med beröm godkänd synes växla från ämne till ämne, i det att betyget Berömlig i såväl licentiat- som ämbetsexamen av somliga professorer betraktas övervägande som ett kvalitetsbetyg, av andra övervägande som arbetsbetyg grundat på kvantitativt större prestationer, synes det kommissionen vanskligt att föreslå en generell bestämmelse om betyget Berömlig såsom minimifordran. Kommissionen föreslår sålunda, att licentiatexamen med lägst betyget Med beröm godkänd i det av tjänstens ämnen, som är förenat med huvudlärarskap, och lägst betyget Med beröm godkänd i ämbetsexamen i det andra i tjänsten eventuellt ingående ämnet, bör utgöra ett av villkoren för erhållande av befattning som ordinarie lektor och huvudlärare på gymnasiet.

Till frågan om vilka universitetsämnen som i examen skall anses motsvara de olika skolämnena, vill kommissionen återkomma i annat sammanhang.

Då kommissionen föreslår, att licentiatexamen skall utgöra kompetensvillkor för behörighet till lektorstjänst, har kommissionen därmed icke avsett att från behörighet obeckligt utestänga de lärare, som icke avlagt licentiatexamen. I likhet med 1936 års lärarutbildningssakkunniga anser kommissionen det »vara i skolans intresse, att lärare, som i sin undervisning på gymnasietadiet ådagalagt en framstående skicklighet, erhålla sådan kompetens, under förutsättning att deras förtrogenhet med och förmåga av vetenskapligt arbete är tillförlitligt

styrkt». I sådana fall bör dispensvägen användas. I skrivelse till Konungen den 27 maj 1947 har kommissionen redan hemställt, att bestämmelser om dispens från vissa examensprov, som i samtliga skolordningar före 1905 års läroverksstadga fogats till befodringsbestämmelserna, åter måtte införas i stadgan. Det

föreligger skäl att tro, att behovet av lektorskompetenta lärare under de närmaste årtiondena i vissa ämnesgrupper kommer att bli vida större än tillgången på lämpliga sökande med licentiatexamen. Denna omständighet torde komma att medföra, att dispens i icke ringa utsträckning blir erforderlig.

IV. Den egentliga yrkesutbildningen.

1. Allmänna synpunkter.

Såsom av det föregående framgår, anser kommissionen, att ämnesstudierna, inhämtandet av erforderliga kunskaper och allmänbildning, principiellt bör skiljas från den pedagogiska fackutbildningen.

Den egentliga yrkesutbildningen för klasslärarna i småskolan och mellanskolan bör bygga på den allmänbildning, som förvärvats i gymnasiet. Den egentliga yrkesutbildningen för realskolans och gymnasiets lärare förutsättes bygga på dimissionsexamen och erforderlig akademisk examen.

Vid övervägande av frågan, huru den egentliga yrkesutbildningen för de olika lärarkategorierna bör ordnas, har kommissionen ställts inför en rad svårlösta problem, vilka på den begränsade tid, som stått till förfogande, icke har kunnat bli föremål för en tillräckligt grundlig utredning. Kommissionen får därför begränsa sig till att i stora drag angiva, hur kommissionen tänkt sig att lärarutbildningen skall läggas upp.

Vi har f. n. i vårt land två artskilda former av pedagogisk fackutbildning, seminarieutbildningen och provårsutbildningen, till vilken senare får läggas den i universitetsstudierna ingående kursen i psykologi och pedagogik. Båda utbildningsvägarna har bestämda förtjänster,

och för båda kan man peka på åtskilliga bristfälligheter. På dessa båda vägar har utbildats två skilda kategorier av lärare, som just genom sin artskilda utbildning kommit att stå främmande för varandra. Den nya enhetsskolan blir den gemensamma arbetsplatsen för alla dessa lärare. Det synes då vara en rimlig slutsats, att även den egentliga yrkesutbildningen, som otvivelaktigt inrymmer många för alla lärare gemensamma element, anordnas på ett för alla lärare i princip likartat sätt. Det gäller att finna en form, som i sig kan förena de uppenbart goda sidorna hos de hittills prövade utbildningsvägarna och sammansmälta dem med det nya, som man behöver foga till.

Kommissionen har emellertid, med bortseende från önskvärldheten av en i princip likartad utbildning för alla lärarkategorier, diskuterat en reformering av lärarutbildningen efter andra linjer under bibehållande av nuvarande former i så stor utsträckning som möjligt.

Inom ramen för den nuvarande seminarieutbildningen skulle utan tvivel många förbättringar kunna genomföras, utan att man i princip ändrade seminariernas organisation. Försök till sådana förbättringar har icke utan framgång gjorts vid ett antal seminarier. Man kunde exempelvis utan att spränga den

nuvarande ramen genomföra en viss boscillnad mellan kunskapsinhämtandet och den pedagogiska tillämpningen, ett friare arbetssätt med mindre antal schemabundna timmar och med koncentration av kursmomenten till vissa perioder, och man kunde lägga större vikt vid den psykologisk-pedagogiska utbildningen. Svårare vore att få rum med ökad övningsundervisning, men ersättning kunde vinnas, genom att i utbildningen fast infogades ett års aspiranttjänstgöring. Åtgärder av denna art torde i varje fall under en övergångstid bli nödvändiga, och kommissionen har i skrivelser till Konungen framlagt förslag härom.

I läroverkslärarnas utbildning ingår nu dels den till universiteten knutna kursen i psykologi och pedagogik, dels provåret med dess undervisningsserier och auskultation och de därtill knutna föreläsningarna och diskussionerna. Man kunde tänka sig att fullfölja den utveckling, som redan nu är i gång, och bygga ut provåret med ytterligare ett antal kurser och föreläsningar, täckande de moment, som anses höra ingå i lärarutbildningen, och bibehålla provårsläroverket som den fasta punkten och provårsföreståndaren som ledare för en dylik samorganisation. En sådan anordning vore utan tvivel lättare att genomföra än en fullständig omläggning av den egentliga yrkesutbildningen, och det är möjligt, att under övergångstiden åtgärder i denna riktning blir erforderliga.

Kommissionen har emellertid funnit betydande olägenheter förbundna med en dylik framtida uppläggning av lärarutbildningen. Man finge givetvis tänka sig, att ett flertal provårsläroverk, såsom nu är fallet, gemensamt anordnade de erforderliga kurserna, seminarieövningarna och föreläsningarna. Själva samordningen av denna kursverksamhet med auskultation i skilda skolformer och det

egentliga provåret är redan nu en komplicerad uppgift för provårsföreståndaren, och för läraraspiranterna synes utbildningen vara mycket splittrad och splittrande. En ytterligare utbyggnad av provåret efter här antydda linjer skulle sannolikt ställa såväl provårsföreståndare som handledare och aspiranter inför stora svårigheter. Man får betänka, att den nuvarande provårsinstitutionens kapacitet, omkring 150 lärare per år, redan nu är alldeles otillräcklig. Antalet personer, som avlagt filosofisk ämbetsexamen under de tre sistförflutna läsåren, utgör enligt en av amanuensen H. G. Lindgren för kommissionens räkning utförd undersökning respektive 270, 228 och 226. Av de nyutexaminerade filosofie magistrarna beräknas 70 procent gå till lärarbanan. Antalet licentiatexamina i skolämnen under samma period utgör 98, 104 och 117, och antalet disputationer i ämnen, som skulle kunna berättiga till lektorstjänst, 63, 66 och 47.

Enligt Lindgrens beräkningar föreligger fram till år 1960 — med oförändrad skolorganisation — ett nyrekryteringsbehov av 4 800 lärare för det högre skolväsendet eller i genomsnitt 370 lärare per år. En omläggning av skolväsendet enligt kommissionens förslag skulle, om den vore genomförd år 1960, öka behovet med ytterligare cirka 5 600 lärare eller i genomsnitt cirka 430 per år. Även om övergångstiden utsträcks till år 1970, får behovet av akademiskt utbildade lärare hittills oanade proportioner. Provårsläroverkens antal skulle omedelbart behöva mer än fördubblas för att sedermera successivt ytterligare ökas. Den utspridning av lärarutbildningen på ett antal nyrättade provårsläroverk, som bleve nödvändig, skulle otvivelaktigt medföra ett betydande slöseri med arbetskraft. Vi har intet överflöd av lärare, kvalificerade för att utbilda andra lärare. Man

skulle icke heller, såsom enligt kommissionens förslag, kunna välja ut de lämpigaste lärarna som handledare.

Enligt kommissionens mening är det i det stora hela fördelaktigare att centralisera utbildningen av lärare för realskolan och gymnasiet till särskilda institutioner i de fyra universitetsstäderna och eventuellt ytterligare vissa städer, inom vilka eller i vilkas närhet det finns ett rikt utvecklat skolväsen. I stället för att göra det nuvarande provåret till centrum och till det knyta ett antal kurser m. m. vill kommissionen organisera dessa kurser m. m. som kärnan i utbildningen och till dem knyta rörlig aspirantjämsgöring. Genom denna anordning kommer man även bort från den tvåfaldiga typen av lärarutbildning och undanröjer en av orsakerna till den nuvarande splittringen mellan lärarkåren.

2. Lärarhögskolan.

a) Lärarhögskolornas förläggning, storlek och antal.

Enligt kommissionens mening bör den egentliga yrkesutbildningen för alla lärarkategorier förläggas till institutioner, benämnda lärarhögskolor.

Kommissionen har först att ta ställning till frågan, i vilken utsträckning lärarutbildningen bör centraliseras, samt frågan, huruvida samtliga lärarhögskolor bör vara så organiserade, att de kan för utbildning mottaga alla slag av läraraspiranter.

Vissa skäl kan anföras för en centralisering av lärarutbildningen till jämförelsevis få, mycket stora lärarhögskolor. 1943 års sjöbefälssakkunniga har i sitt i föl avlämnade betänkande (SOU 1947: 31) föreslagit en mycket långt gående centralisering av sjöbefälsutbildningen. Många av de skäl, som dessa sakkunniga

andragit som motivering, är av den art, att de har principiell giltighet i alla frågor rörande centraliseringen av viss utbildning.

En stark centralisering av lärarutbildningen är icke ovanlig i utlandet. I Amerika förekommer ofta mycket stora Teachers' Colleges, där man har en stor och starkt specialiserad stab av undervisare samt praktiserar en långt driven uppdelning av aspiranterna. I Skottland, där förhållandena är mer lika våra, är lärarutbildningen förlagd till fyra stora institutioner. Fackskolan i Edinburgh, Moray House, har omkring 1 100 studerande och motsvarande institution i Glasgow ännu flera. För att få en konkret föreställning om hur dessa stora institutioner fungerade, har kommissionen genom en av sina ledamöter på ort och ställe studerat förhållandena särskilt i Skottland och England. Även från andra länder har ett stort jämförelsematerial införskaffats. Det har därvid framkommit många skäl, som talar mot en anhopning av alltför många studerande till en fackskola av här ifrågavarande art. Man kan inte utan vidare draga jämförelser med exempelvis en teknisk högskola med ett tusental studenter. Utbildningen av lärare kräver ständig växelverkan mellan skolväsendet och lärarhögskolan. Att tillfredsställande organisera en sådan samverkan och därvid upprätthålla kravet på individuell handledning av läraraspiranterna, är endast möjligt vid institutioner av relativt måttligt omfång. Av uttalanden, som gjorts i samband med ovannämnda studiebesök, framgick, att man ansåg, att en institution för lärarutbildning icke gärna borde ha över 600 och icke under 200 à 300 studerande. Den undre gränsen motiverades främst därmed, att det vore oekonomiskt och knappast ens möjligt att disponera tillgängliga kvalificerade lärarkrafter, om

utbildningen i alltför hög grad decentraliserades. Sammanfattningsvis kan sägas, att de erfarenheter, som vunnits genom studium av lärarutbildningen i vissa främmande länder, talar *mot* en alltför långt gående centralisering av de svenska lärarhögskolorna.

Härtill bör läggas åtskilliga skäl av såväl praktisk som ideell art. Vi har på ett flertal orter i vårt land lokaler, utrustning, lärarpersonal och organisation för lärarutbildning. Den tradition, som vuxit fram i seminarieorterna, representerar ett obestridligt ideellt värde. Det finns ingen anledning att slå sönder denna tradition. En långt gående centralisering skulle nödvändiggöra en ur skilda synpunkter olämplig omflyttning av den till lärarutbildningsanstalterna knutna personalen. Följderna för rekryteringen till lärarbanan av en långt driven centralisering av utbildningen kan bli ogynnsamma. Mot en centralisering av lärarutbildningen till universitetsstäderna talar också svårigheten att i så fall ordna tillfredsställande och lämpliga lokaler för undervisningen och framför allt svårigheten att under nu rådande förhållanden bereda husrum för de väldiga skaror av studerande, som skulle sammandragas till orter, där redan nu stora svårigheter föreligger att skaffa rum åt studenterna. Till slut skulle med den uppläggning av lärarutbildningen, som kommissionen i det följande föreslår, en alltför långt gående centralisering ställa oss inför oöverstigliga praktiska svårigheter, särskilt i fråga om samverkan mellan lärarhögskolan och skolväsendet.

Kommissionen har kommit till den uppfattningen, att lärarutbildningen liksom nu bör vara förlagd till ett icke alltför litet antal orter, någorlunda jämnt fördelade över hela landet, och företrä-

desvis till städer med rikt utvecklat skolväsen i staden och dess omgivning.

Kommissionen kan icke utan ingående utredning närmare precisera, hur många lärarhögskolor som behövs, var dessa bör ligga, och hur stora de bör vara, men vill som en allmän princip uttala, att lärarhögskolorna icke bör vara för små, icke heller för stora. Ett lärjungeantal av 200 à 250 synes böra utgöra minimum, och maximum torde böra ligga vid 600, häri inberäknat det antal studerande, som under inskrivningen vid lärarhögskolan fullgör aspiranttjänstgöring. Undantag torde eventuellt böra göras för lärarhögskolorna i Stockholm och Göteborg.

Kommissionen har därnäst att taga ställning till frågan, huruvida samtliga lärarhögskolor bör vara så organiserade, att de kan för utbildning mottaga alla slag av lärare.

För en sådan organisation av utbildningen talar åtskilliga skäl. I direktiven till kommissionens delegation för lärarutbildningen uttalades bland annat följande:

Ett karakteristiskt drag i svenskt skolväsen är den stora klyftan i fråga om utbildning, kompetensområden och löner mellan de skilda lärarkategorierna. Då denna skarpa kategoriklyvning synes medföra olägenheter av olika slag, bör utredningen taga sikte på att göra lärarutbildningen i vissa avseenden mera enhetlig. En gemensam praktisk utbildning för skilda lärarkategorier synes kunna främja detta syfte.

Gemensam utbildning av alla slag av lärare vid samtliga lärarhögskolor skulle utan tvivel befordra känslan av samhörighet mellan lärarkategorierna och likvärdighet i utbildningen och ligger helt i linje med de principer, som kommissionen hävdad i detta betänkande. Om däremot utbildningen av högstadiets lärare förlades enbart till vissa lärarhögskolor, skulle, menar man, dessa institu-

tioner i det allmänna medvetandet komma i särklass. Varken i fråga om vetenskapligt kvalificerade lärarkrafter eller materiell utrustning skulle lärarhögskolorna i landsorten kunna upptaga tävlan med universitetsstädernas institutioner. Den gamla motsättningen mellan seminarieutbildning och provårsutbildning skulle dyka upp igen, blott i förändrad form.

De skäl, som här anförts, saknar icke tyngd. Kommissionen har också i sitt förslag till organisation av lärarhögskolorna inriktat sina ansträngningar på att finna en sådan form, att dessa skäl i möjligaste mån neutraliseras. Uppläggningsen av lärarutbildningen i stort är sådan, att den i väsentliga avseenden är gemensam för skilda lärarkategorier. Kommissionen föreslår icke en sådan anordning, att vissa lärarhögskolor skulle organiseras enbart för utbildning av lärare för högstadiet. Alla lärarhögskolor förutsättes vara knutna till något av universiteten eller någon av högskolorna och organiserade efter samma allmänna riktlinjer i fråga om materiell utrustning, lärarkrafter och undervisningens form och innehåll.

För en centralisering av utbildningen av lärare för skolans högre stadier talar åtskilliga skäl, av vilka några anförts ovan sid. 404 f. De allra flesta blivande realskollärare och alla gymnasielärare erhåller akademisk utbildning i universitetsstäderna. Det är förmånligt, att den pedagogiska utbildningen anknyter direkt till de akademiska studierna. För den här ifrågavarande pedagogiska utbildningen krävs en synnerligen mångsidig stab av högt kvalificerade lärarkrafter, av vilka åtskilliga kan anställas vid lärarhögskolan endast för viss begränsad tjänstgöring. Man kan nämligen icke komma ifrån, att det för utbildning av högstadiets ämneslärare behövs spe-

cialister på ett större antal ämnesområden, än vad man behöver för utbildning av klasslärare. Det är otvivelaktigt lättare att rekrytera dessa lärarkrafter, om utbildningen förläggs till universitetsstäderna. En sådan förläggning möjliggör också det önskvärda intima samarbetet mellan universitet och lärarhögskola, alldeles särskilt viktigt, när det gäller utbildningen av högstadiets lärare i de särskilda ämnenas metodik.

Ekonomiska synpunkter torde också tala för en centralisering av utbildningen för högstadiets lärare. Det måste observeras, att det här rör sig om en i jämförelse med antalet klasslärare relativt liten numerär. Kommissionen beräknar, såsom förut angivits, det årliga examinationsbehovet under 1950-talets första hälft till 300 à 400. Att sprida ut dessa läraraspiranter över ett stort antal institutioner skulle medföra en mångfald dubbleringar av både lokaler, bibliotek, institutioner, undervisningsmateriel, lärarkrafter och personal för organisationen, såsom också anförts ovan i samband med diskussionen av provårsinstitutionen. Man skulle måhända av hänsyn till ekonomiska och andra synpunkter tvingas till den icke önskvärda utvägen att begränsa utbildningen av gymnasielärare till vissa lärarhögskolor, medan ett större antal lärarhögskolor stode öppna för utbildning till realskollärare, eller måhända till att vid vissa lärarhögskolor begränsa utbildningsmöjligheterna för högstadiets lärare till vissa ämnen eller ämnesgrupper.

Inom kommissionen har diskuterats möjligheten att förlägga de för olika lärarkategorier gemensamma utbildningsmomenten till samtliga lärarhögskolor. En blivande gymnasie- eller realskollärare skulle alltså kunna få en del av sin utbildning exempelvis i Linköping och resten i Stockholm. En sådan an-

ordning skulle dock stöta på stora praktiska svårigheter. De för olika kategorier gemensamma momenten kan inte läggas i ett sammanhang, t. ex. vid början av utbildningen, utan torde behöva komma vid olika tidpunkter under utbildningens gång. Dessutom strider en dylik anordning mot kommissionens tidigare hävdade huvudprincip, att de olika momenten skall hållas ihop och samman gjutas till en enhet, vilket vore omöjligt, om aspiranterna kunde genomgå en kurs här, en annan kurs där. En aspirants hela utbildning bör därför förläggas till en lärarhögskola.

Enligt kommissionens mening talar övervägande skäl för en viss centralisering av utbildningen av realskolans och gymnasiets lärare. Att sådan utbildning liksom nu bör anordnas i universitetsstäderna, torde vara självklart. Frågan uppstår, om man därutöver bör inrätta lärarhögskolor för utbildning av alla slag av lärare.

Vissa ideella och principiella skäl talar för förläggande av sådana lärarhögskolor till någon stad i Norrland samt till ytterligare någon stad i södra eller mellersta Sverige. Vissa andra, huvudsakligen ekonomiska och organisatoriska skäl talar närmast mot en sådan anordning.

I den följande framställningen utgår kommissionen från att lärarhögskolorna i universitetsstäderna skall ha en sådan organisation, att de kan för samtidig utbildning mottaga alla slag av lärare, och lämnar tills vidare frågan öppen, huruvida därutöver ytterligare en eller två lärarhögskolor skall få denna organisation.

Förslag om en centralisering av läroverkslärarutbildningen framlades i vårt land för första gången i »Betänkande och förslag till inrättande af en pedagogisk undervisningsanstalt för elementar-

lärare, afgifvet den 13 december 1873 af den dertill utsedda komité». Saken har sedermera vid upprepade tillfällen varit under diskussion, senast i 1936 års lärarutbildningssakkunnigas betänkande. I reservation till detta betänkande påyrkade dåvarande undervisningsrådet Nils Häninger viss centralisering af utbildningen. När i övrigt såväl nämnda sakkunniga som skolöverstyrelsen och de flesta remissinstanserna ställde sig avvisande till tanken på en centraliserad utbildning, anfördes som huvudskäl, att en dylik institution skulle »medföra en anhopning av mer än 100 läraraspiranter, varför vederbörande föreståndare svårigen skulle kunna utöva den personliga ledning, som enligt de sakkunnigas mening är lika betydelsefull som angelägen». Detta argument utgår från den förutsättningen, att föreståndaren ovillkorligen bör personligen handleda varje läraraspirant. Eftersom kommissionens förslag otvivelaktigt innebär en anhopning av mer än 100 läraraspiranter, vilka skulle få sin egentliga yrkesutbildning vid samverkande läroanstalter, synes det kommissionen angeläget att framhålla, att förutsättningarna enligt kommissionens förslag är helt annorlunda, än när frågan senast diskuterades. Kommissionen förutsätter givetvis, att ansvaret för den individuella handledningen fördelas mellan lärarhögskolans lärare, samtidigt som utbildningen enhetligt planeras och ledes, även om en detaljerad plan för utbildningens organisation icke i detta sammanhang kan framläggas.

Sammanfattningsvis vill kommissionen anföra följande. Ett antal av de nuvarande seminarierna bör successivt ombildas till lärarhögskolor. De fyra lärarhögskolorna i universitetsstäderna föreslås få en sådan organisation, att de kan för samtidig utbildning mottaga lärare av alla kategorier. Till närmare över-

vägande bör upptas frågan, huruvida lärarhögskola för utbildning av alla kategorier av lärare jämväl bör förläggas till stad i Norrland och eventuellt till annan ort utanför universitetsstäderna. Övriga lärarhögskolor föreslås anordnade huvudsakligen för utbildning av klasslärare för småskolan och mellan-skolan samt i förekommande fall för pedagogisk utbildning av vissa speciallärare i fackämnen. Samtliga lärarhögskolor bör därjämte ha utrymme för skilda slag av kurser för vidareutbildning. Alla lärarhögskolor bör stå öppna för både män och kvinnor.

b) *Lärarhögskolornas organisation.*

Anknytning till universiteten. Kommissionen föreslår, att alla lärarhögskolorna anknutes till något av universiteten eller någon av högskolorna, så att en viss fortlöpande samverkan kan äga rum mellan forskningen vid universitetens och högskolornas vetenskapliga institutioner och utbildningsarbetet vid lärarhögskolorna. Av största betydelse är, att en organiserad samverkan mellan lärarhögskolorna och den psykologisk-pedagogiska forskningen och utbildningen vid universitet och högskolor åstadkommes på lämpligaste sätt. Härvid förutsättes, att de psykologisk-pedagogiska institutionerna erhåller den nödvändiga upp-rustning i fråga om forskningsanslag, undervisande stab, administrativa kostnader och övrig materiell och personell utrustning, som ovillkorligen kräves. Detta är särskilt betydelsefullt, då de psykologisk-pedagogiska institutionerna i vårt land länge varit starkt eftersatta och fortfarande i jämförelse med övriga naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga institutioner är långt på efterkälken i dessa hänseenden. Lärarhögskolornas psykologisk-pedagogiska utbildningsverk-

samhet är helt beroende av att forskningen vid de vetenskapliga primärinstituten erhåller ett starkt ekonomiskt stöd för att kunna utbilda lämpliga läraraspiranter till lärarhögskolornas lärarbefattningar i psykologi och pedagogik samt i övrigt möjliggöra en intensifierad allmän utveckling på detta område.

Anknytningen till universiteten tänker sig kommissionen så ordnad, att en grupp av lärarhögskolor anknutes till varje universitet eller högskola. Samarbetet mellan universiteten och högskolorna och de på annan ort belägna lärarhögskolorna kan tänkas få olika former. I första rummet kommer universitetens och högskolornas medverkan i lärarhögskolornas undervisning genom föreläsningar och kurser. För universitetens och högskolornas pedagogiska institutioner kommer det att vara av stor betydelse att hålla intim kontakt med lärarhögskolorna och bland dessas lärjungar söka ut dem, som äger speciell håg och fallenhet för vetenskapliga studier i psykologi och pedagogik, och intressera dem för vidgade studieuppgifter. Av naturliga skäl kan samarbetet med de pedagogiska universitetsinstitutionerna bli särskilt fruktbart för de i universitetsstäderna belägna lärarhögskolorna. Enligt kommissionens mening bör dessa lärarhögskolor i en eller annan form direkt knytas till universiteten.

Lärarpersonal. En fråga av principiellt mycket stor vikt gäller den personal, som i egenskap av lärare skall knytas till lärarhögskolorna. Vi har här till en början att räkna med den fond av sakkunskap och erfarenhet av lärarutbildning, som finnes hos den nuvarande uppsättningen av seminarielärare och provårshandledare. Kommissionen räknar med att personer tillhörande dessa båda lärarkategorier kommer att utgöra stommen i den lärarpersonal, som behövs vid lärarhögskolan. Vid lärarhögskolan bör givetvis

finnas heltidsanställda lärare i skilda befattningar. Övervägas bör, om icke vissa lärarbefattningar bör göras rörliga samt innehåsa endast under viss tid, t. ex. fem år, av personer med lämpliga kvalifikationer och i lämplig ålder. Därjämte bör emellertid till lärarhögskolan för viss undervisning knytas lärare, som samtidigt fortsätter att meddela undervisning inom den skolform, inom vilken de är anställda. En dylik anordning skulle i synnerhet under den svåra övergångstiden möjliggöra att för lärarhögskolorna utnyttja den sakkunskap och kapacitet, som finnes representerad vid nuvarande provårsanstalter och övningsskolor. För den enligt kommissionens förslag synnerligen starkt utvidgade samverkan med skilda läroanstalter kommer ett betydande antal lärare inom olika skolformer att indragas såsom aktivt medverkande i lärarutbildningen. Slutligen måste specialister av olika slag kunna anställas för att ge vissa kurser och dylikt.

Om, såsom kommissionen menar, universitetsstädernas lärarhögskolor direkt knyts till universiteten, blir det en naturlig följd härav, att universitetens lärare i icke ringa utsträckning kommer att anlitas för undervisning vid dessa lärarhögskolor. Detta är av särskilt stor vikt, när det gäller undervisningen i psykologi och allmän pedagogik, men även när det gäller specialkurser av olika slag, torde det med det begränsade antal specialister, som står till förfogande i vårt land, bli nödvändigt för lärarhögskolorna att repliera på universiteten. Även om lärarhögskolorna mot kommissionens bestämde mening icke skulle komma att anknytas till universiteten, torde man böra räkna med att samtliga lärarhögskolor i icke obetydlig utsträckning behöver medverka i undervisningen från universiteten.

Kommissionen förutsätter, att frågan om de olika lärarnas uppgifter, skyldigheter och förmåner löses i samband med ett närmare utformande i detalj av kommissionens principförslag.

För framtiden är det av allra största vikt att till lärarhögskolan förvärva de bästa möjliga lärarkrafter, och mycket höga krav på pedagogisk skicklighet bör upprätthållas. Därjämte bör vetenskaplig skicklighet tillmätas ett betydande meritvärde. Genom stipendier bör lärarhögskolornas lärare beredas tillfälle att samlas till pedagogiska konferenser och att genom studieresor taga del av erfarenheter rörande lärarutbildningen i in- och utlandet. Möjlighet bör beredas lärare vid lärarhögskola att undervisa även vid andra lärarhögskolor än den, till vilken han är knuten; en sådan anordning skulle befördra ett fruktbart utbyte av erfarenheter. Lärarhögskolorna bör vara härda för progressiv pedagogik, och ett förordnande eller en befattning vid lärarhögskolan bör te sig såsom en lockande befordringsmöjlighet. Kommissionen anser det vara av stor vikt, att lönesättningen för den personal, som i olika befattningar knyts till lärarhögskola som lärare, blir sådan, att lärarhögskolan kan dra till sig de bästa krafterna. Av icke mindre vikt är, att arbetsbördan för lärarhögskolans lärare ej blir för stor, och att dessa lärare ej blir för överhopade med rutingöromål.

Särskilt under övergångstiden torde det vara lämpligt att anordna pedagogiska konferenser för lärare inom olika ämnesgrupper för överläggning om undervisningsfrågor. Härvid torde samarbete böra etableras med de s. k. ämnesföreningarna, vilka synes vara särskilt skickade att organisera dylika konferenser. Dessa föreningar av lärare i ett visst ämne eller en viss grupp av ämnen vid universitet, högskolor och allmänna skolväsendet, re-

presenterar inom sina områden den bästa sakkunskapen, och de har under den förhållandevis korta tid de existerat utvecklat en för hela vårt undervisningsväsen mycket värdefull pedagogisk aktivitet i avsikt att oavbrutet förbättra undervisningsmetoderna och revidera undervisningens innehåll. Den vetenskapliga och pedagogiska sakkunskap, som dessa ämnesföreningar representerar, bör komma lärarutbildningen till godo. Samarbete bör även etableras med skolornas lärarorganisationer, vilka också bedriver pedagogisk verksamhet.

Lärarhögskolan bör stå under ledning av en högt kvalificerad person med vid överblick och sådana personliga egenskaper, att han kan sätta sin prägel på institutionen. Cheferna för lärarhögskolorna i universitetsstäderna synes böra ha professors tjänsteställning.

Universitetslektorat. 1945 års universitetsberedning har bland annat föreslagit inrättande av särskilda befattningar som universitetslektor i moderna språk med en undervisning av sådan karaktär, att den speciellt tillgodoser lärarutbildningen. Departementschefen uttalar i prop. nr 272 till 1947 års riksdag, att denna fråga bör behandlas i samband med utredningen om en omläggning av lärarutbildningen.

Redan nu finns universitetslektorat i svenska språket vid Uppsala och Lunds universitet. Även vid Stockholms och Göteborgs högskolor har anordningar vidtagits för att nödortfigt sörja för viss, för blivande modersmållärare erforderlig pedagogisk-metodisk utbildning. I underdånig skrivelse den 22 maj 1947 framhåller Historieläraryrnas förening behovet av dylika universitetslektorat i alla skolämnen, och efter att ha pekat på en rad moment i den akademiska undervisningen i historia med samhällslära, vilka en universitetslektor skulle kunna tillgodose,

hemställer föreningen, att åtgärder måtte vidtagas för inrättande vid universitetet och högskolorna av pedagogiska lektorstjänster i historia med samhällslära.

Det förslag till omläggning av läroverkslärarutbildningen, som kommissionen framlägger, skulle vinna i styrka, om de föreslagna befattningarna som universitetslektor inrättades i alla skolämnen. Det synes emellertid önskvärt med en klar gränsdragning mellan dessa lektors undervisning vid universitetet och den undervisning i de särskilda ämnenas metodik, som lektorerna vid lärarhögskolan kommer att meddela. Enligt den grundprincip, som kommissionen i detta betänkande hävdar, skall lärarhögskolan väsentligen omhändera den pedagogiska fackutbildningen, medan själva kunskapsinhämtandet och den vetenskapliga skolningen av de studerande försiggår vid universitetet. I de flesta skolämnen ingår vidsträckta kunskapsmoment, som för närvarande endast i ringa utsträckning eller icke alls beaktas vid den akademiska undervisningen. Enligt kommissionens mening kommer inrättandet av befattningar som universitetslektor, i synnerhet om dessa tjänster besätts med vetenskapligt högt kvalificerade, erfarna skolmän, att avsevärt förbättra möjligheterna för en fortgående anpassning av universitetens kurser till skolans behov. Dessa lektorer skulle få en betydelsefull uppgift, när det gäller att planera de delar av undervisningen, som mera direkt syftar att förbereda den blivande läraren för hans yrke, och meddela denna undervisning. Kommissionen vill här särskilt hänvisa till vad som förut anförts om ettbetygskurserna.

Kommissionen kan icke i detta sammanhang framlägga detaljerade förslag men vill dock uttala, att det enligt kommissionens mening skulle vara till mycket stort gagn för lärarutbildningen om uni-

versitetslektorat inrättades i flertalet skolämnen. Dessa lektorers huvuduppgift skulle vara att biträda professorn i ämnet vid planerandet av den akademiska undervisningen för filosofisk ämbetsexamen och att själva meddela undervisning i sådana moment, som är av särskild betydelse för lärarutbildningen, och som icke kan tillgodoses i övriga akademiska lärares undervisning. Enligt kommissionens mening bör de pedagogiska universitetslektoratet icke vara heltidstjänster utan innehas av vetenskapligt och pedagogiskt välmeriterade lärare med bibehållen högst halv tjänstgöring vid sin läroanstalt och med bibehållna löneförhållanden i lärarbefattningen jämte visst tillägg.

Den i egentlig mening pedagogiska genomarbetningen av ämneskurserna skulle försiggå vid lärarhögskolan. Det är möjligt, att viss del av universitetslektorsundervisningen kunde förläggas till lärarhögskolan. Om de i universitetsstäderna belägna lärarhögskolorna direkt knyts till universitetet, kommer uppdelningen av undervisningen mellan universitetslektorerna och lektorerna vid lärarhögskolan och gränsdragningen mellan deras uppgifter att bli en jämförelsevis enkel fråga.

Undervisningens inriktning och form. Den undervisning, som skall ges vid lärarhögskolan, avses i sin helhet vara inriktad på att utbilda blivande lärare för deras yrke. Denna inriktning av undervisningen utesluter givetvis icke, att lärarhögskolans lärare bedriver vetenskaplig forskning, särskilt på det pedagogisk-metodologiska området. Sådan forskningsverksamhet är i själva verket en av förutsättningarna för att uppehålla kvaliteten i undervisningen och för att hålla den i nivå med vetenskapens framsteg. Den teoretiska undervisningen i ämnen såsom pedagogik och psykologi torde

uteslutande böra sikta på att göra de studerande mera skickade att fylla sina blivande plikter såsom lärare. En utomordentligt viktig förutsättning för en dylik inriktning av utbildningen synes vara, att lärarhögskolans lärare själva är goda undervisare, och att de vid sidan av sin lärarverksamhet vid lärarhögskolan alltså uppehåller sin lärarduglighet och sin kontakt med barn och ungdom genom att själva undervisa på det ena eller andra av skolans stadier. En av de obestridliga förtjänsterna i den nuvarande provärsutbildningen är, att den praktisk-pedagogiska utbildningen ligger i händerna på lärare, som står i daglig kontakt med yrkets svårigheter, och samma omdöme torde gälla om de nuvarande seminariernas lärare. Närmast till hands ligger, att lärarhögskolans heltidsanställda lärare även undervisar i den till lärarhögskolan knutna övningsskolan.

Undervisningen vid lärarhögskolan bör helt vara lagd på *fria studier* och förutsättes anordnad i form av föreläsningar, seminarieövningar och laborationsövningar. Den schemabundna undervisningstiden bör begränsas så mycket som möjligt och antalet föreläsningar inskränkas till det nödvändiga och, där så är möjligt, ersättas med seminarieövningar. Det synes icke föreligga någon anledning att sammanföra de studerande i klassavdelningar. De studerande följer det för varje särskild utbildningsväg gällande programmet, och detta innefattar moment, som dels är gemensamma för alla eller för större grupper av studerande, dels mera speciella. I tentamensbok införes undan för undan vitsord om att den studerande fullgjort föreskrivna prestationer.

Studielitteratur. Förslag om centralt inköp. Ett särskilt problem erbjuder bristen på lämplig studielitteratur på svenska; ur andra synpunkter kan denna brist

sägas vara en fördel. Ingenting torde vara nyttigare för en blivande lärare än att tvingas taga sig fram på ett kunskapsområde utan hjälp av översiktliga läroböcker. Det finns en rik och utomordentligt värdefull utländsk, i synnerhet engelskspråkig, litteratur, som lämpar sig utmärkt som underlag för undervisningen vid lärarhögskolan.

Undervisningen vid lärarhögskolan förutsätter, att lärare och elever har tillgång till ett rikhaltigt pedagogiskt bibliotek. De nuvarande seminarierna och provårsläroverken är i detta avseende mycket ojämnt utrustade, och den moderna utländska speciallitteraturen torde endast i obetydlig grad vara representerad. Det synes därför vara angeläget, att lärarhögskolorna får möjlighet att lägga upp en rik samling av modern svensk och utländsk litteratur om allmän och de enskilda ämnenas metodik. Inom kommissionen pågår en inventering av den moderna pedagogiska litteraturen, och härvid har bland annat speciell uppmärksamhet ägnats åt sådan litteratur, som ansetts särskilt lämplig att utgöra stommen i lärarhögskolans pedagogiska referensbibliotek.

Under nuvarande förhållanden synes det mest rationellt att föranstalta ett centralt engångsinköp av den utländska litteratur, som anses erforderlig för en upp rustning av de pedagogiska biblioteken. Enligt kommissionens mening är det av synnerligen stor vikt, att den litteratur, som det här är fråga om, så snart som möjligt anskaffas, så att den redan från början kan ställas till lärarhögskolornas tjänst och berika undervisningen. Kommissionen föreslår därför, att för läsåret 1949/50 beräknas ett reservationsanslag på sammanlagt 100 000 kronor för ett sådant engångsinköp. Genom fortsatta årliga anslag skulle biblioteken sedan er hålla erforderlig accession. Kommissio-

nen föreslår, att en nämnd får uppgiften att för den närmaste framtiden inköpa och fördela denna litteratur.

Övningsskola. Till lärarhögskolan bör vara knuten en stor övningsskola, vilken vid de lärarhögskolor, där även högsta-diets lärare får sin utbildning, bör omfatta jämväl realskola och gymnasium. Åtminstone till några av högskolorna bör även knytas en experimentskola, där lärarkandidaterna kan studera olika pedagogiska metoder i deras konsekventa utformning, och där också nya metoder på lång sikt kan utprövas under ledning av speciellt intresserade lärare. Kommissionen förutsätter därutöver, att lärarhögskolan samverkar med ett stort antal statliga, kommunala och privata undervisningsanstalter på högskoleorten eller i dess omgivning samt med de organisationer, som på högskoleorten bedriver folkbildningsarbete. På vissa orter kommer alla skolor i en tämligen vid rayon att behöva utnyttjas, och för samtliga lärarhögskolor kommer att förefinnas behov att sända vissa grupper av studerande till skolor av annan typ än A-skolor. Genom denna anordning vinnes också den fördelen, att de för lärarutbildningen lämpligaste lärarna kan utnyttjas för aspirantutbildningen, oberoende av sin placering. För anordnande av undervisningsserierna på realskole- och gymnasiestadiet vid universitetsstädernas lärarhögskolor torde i första rummet de nuvarande provårsläroverken i universitetsstäderna böra utnyttjas.

Aspirantjänstgöring och lärarprov. Kommissionens förslag till utformande av lärarutbildningen innebär bland annat, att provårsinstitutionen i dess nuvarande form försvinner. Om man ser till sakens kärna, kan man emellertid också hävda, att kommissionens förslag innebär, att det verkligt värdefulla i den nuvarande provårsinstitutionen, nämligen

handledningen av erfarna och praktiskt verksamma lärare i direkt skolarbete, tillvaratages och starkare betonas vid utbildningen av lärare för skolans alla stadier.

En översikt över provårets tillkomst, nu gällande bestämmelser samt skilda önskemål, som framförts beträffande provårets omorganisering, återfinnes i 1936 års lärarutbildningssakkunnigas betänkande sid. 20 ff. De sakkunnigas förslag innebär i princip, att man skulle vidga det område, inom vilket de blivande lärarna finge göra sina erfarenheter. De sakkunniga föreslog, att samtliga högre statliga och statsunderstödda skolor skulle lämna sin medverkan, och att även folkskolorna borde göras tillgängliga i utbildningssyfte. Skolöverstyrelsen anslöt sig i sitt remissyttrande till denna grundprincip.

Kommissionen har i skrivelser till Konungen den 19 maj 1948 föreslagit, att ett års aspiranttjänstgöring infogas i lärarutbildningen för småskolans och folkskolans lärare. Såsom närmare framgår av kommissionens nedan sid. 415 ff framlagda förslag till anordning av utbildningen för de olika lärarkategorierna, förutsätter kommissionen, att ett års aspiranttjänstgöring fast infogas i samtliga lärarkategoriernas utbildning. Ett antal tjänster som aspirantlärare inrättas, motsvarande antalet studerande vid lärarhögskolorna, som står i tur att sändas ut till sådan tjänstgöring. Antalet dylika tjänster vid de olika skolorna kommer givetvis att variera med hänsyn till skolornas storlek; medan mycket stora skolor kanske kan bereda plats för sex å sju aspiranter, kan vid andra skolor blott en eller två dylika tjänster inrättas. Tjänstefördelningen för aspirantlärarna uppgöres av vederbörande skolchef terminen före tjänstgöringens början och översändes till lärarhögskolan, som med ledning

därav fördelar aspiranterna. Vid tjänstefördelningen bör tillses, att en och samma klassavdelning icke undervisas av aspirantlärare mer än under två terminer i följd. Vidare bör vid tjänstefördelningen för aspiranttjänster, avsedda för gymnasie- och realskollärare, tillses, att flertalet sådana tjänster omfattar tjänstgöring såväl på gymnasiet som inom realskolan. Emellertid kan det tänkas visa sig lämpligt, att ett mindre antal aspiranttjänster omfattar uteslutande tjänstgöring vid realskola eller flickskola. Enligt kommissionens mening bör man beträffande lärarna för småskolan och mellanskolan räkna med en sådan anordning, att två aspiranter gemensamt bestrider en och samma aspiranttjänst. Kommissionen förutsätter därvid, att de fördelar undervisningen sinsemellan efter en av lärarhögskolan uppgjord plan och under hela tjänstgöringen intimt samarbetar och gemensamt planlägger undervisningen. Över huvud taget torde aspiranttjänstgöringen för den enskilda läraren böra noggrant förberedas vid lärarhögskolan och samordnas med utbildningen. Kommissionen förutsätter vidare, att aspiranterna under hela sin tjänstgöring erhåller handledning och viss övervakning av rektor eller överlärare samt huvudlärare eller särskilt utsedda handledare. För dylik handledning bör utgå ett visst arvode. Genom att aspiranttjänstgöringen organiskt infogas i lärarutbildningen, får den ett betydande värde för utbildningens effektivitet och resultat. Klasslärarna, som under aspirantåret blott har halvtidstjänst, bör få icke oobetydlig tid fri för såväl teoretiska studier som förkovran i ämnena teckning, musik och slöjd. Deras utbildning vid lärarhögskolan kan i själva verket sägas omfatta en 2½-årig teoretisk-praktisk utbildning. Även för de blivande gymnasie- och realskollärarna kommer aspiranttjänstgörin-

gen att betyda en avsevärd förstärkning av den pedagogiska utbildningen.

För dem, som undergår utbildning till klasslärare, torde särskilt lärarprov böra anordnas under sista terminen vid lärarhögskolan. Deras lärarduglighet och undervisningsskicklighet prövas dels under aspiranttjänstgöringen, som föreslås för- lagd mellan de båda åren vid lärarhögskolan, dels i samband med undervisningsserier och lärarprov. Betyg utfärdas på grundval av den sålunda vunna sam- lade erfarenheten angående läraraspiran- tens egenskaper som lärare. För dem, som undergår utbildning till lärare i realskolan och gymnasiet, torde sista ter- minens aspiranttjänstgöring, som föreslås för- lagd efter sista terminen vid lärar- högskolan, böra utgöra lärarprov. Under denna termin har såväl handledare som lärarhögskolans lärare rikliga tillfällen att följa läraraspiranten och bedöma hans undervisningsskicklighet på skilda stadier och i skilda ämnen samt hans allmänna fallenhet för läraryrket.

Därest en organisation med ämneskon- sultenter i framtiden kommer att inrättas, torde en av dessa konsultenters viktigaste uppgifter bli att vara rådgivare åt den yngsta lärargenerationen, på vilkas axlar ansvaret för den framtida skolan vilar.

3. Anordningen av de särskilda lärarkate- goriernas egentliga yrkesutbildning.

Den egentliga yrkesutbildningen för de olika lärarkategorierna föreslås anordnad i överensstämmelse med principen visa, öva, pröva. Den måste givetvis i stor ut- sträckning vara differentierad, men vissa moment bör göras gemensamma för de olika kategorierna. Detta gäller framför allt om stora delar av undervisningen i psykologi och allmän pedagogik samt om vissa specialkurser, t. ex. i tal- och röst- vård, muntlig framställningskonst, an-

vändande av tekniska hjälpmedel, skol- hygien, nykterhetsundervisning. Natur- ligtvis blir de moment, vilka nedan be- tecknats som kulturkontakt, idrott och rekreation, gemensamma för alla.

a) *Småskolans och mellanskolans klass- lärare.*

Av vad kommissionen tidigare anfört framgår, vad som enligt kommissionens mening bör fordras i fråga om allmän- bildningsgrunden och ämneskunskaper vid inträde i lärarhögskola. För sökande, som icke kan förete angivna betyg, och för sökande, vilkas betyg är äldre än fyra år, torde särskild inträdesprövning böra anordnas.

Kommissionen förutsätter vidare, att sökande under det kalenderår, då inträde sker i lärarhögskola, har fyllt eller fyl- ler 19 år, under övergångstiden 18 år, samt att sökanden godkänts vid läkar- undersökning. Särskilda anordningar bör vidtagas för att underlätta lämplig form av yrkespraktik för sådan studerande, som fullgjort erforderliga gymnasiestu- dier och ämnar söka inträde vid lärarhög- skola. Erfarenhet av praktiskt arbete bör räknas som merit, även om krav på dylik inte kan uppställas. Särskilt nödvändig blir sådan praktik för aspiranter, som ännu inte nått den för inträde i lärar- högskolan stadgade minimiåldern.

Kommissionen anser, att en lämplig- hetsprövning bör anordnas, utformad i huvudsak i enlighet med det förslag till lämplighetsprövning för inträde vid seminarierna, som kommissionen fram- lagt i underdånig skrivelse den 3 mars 1947. Enligt detta förslag skall lämplig- hetsprövningen omfatta tre moment. 1. Svensk uppsats. Detta prov avser att i någon mån ge en bild av den inträdes- sökandes personlighet. Uppsatsämnena,

som bör ges i ett så stort antal, att olika intresseriktningar bland de inträdessökande blir representerade, skall i största möjliga utsträckning vara av självbiografisk, allmänkulturell eller allmänpedagogisk karaktär. 2. Muntlig framställning. Varje inträdessökande skall behandla tre ämnen av olika slag, ett berättande (t. ex. ur historien), ett logiskt förklarande (t. ex. ur matematiken) och ett beskrivande (t. ex. ur biologin) samt läsa upp en dikt eller ett prosastycke efter fritt val. Proven bör anordnas så, att de kan ge lärarna möjlighet att bedöma sökandens allmänna mognad samt hans lämplighet för seminariearbetet och lärarbanan ävensom visa, att sökanden i tal, uppträdande o. s. v. icke är behäftad med fel eller egenheter, som gör honom olämplig som lärare. 3. Fri sysselsättning med en grupp barn. Detta moment avser att utröna sökandens förmåga att handskas med och komma i kontakt med barn samt att stimulera dem till självverksamhet och kan utformas på olika sätt efter sökandens eget val: han kan leda barnen i någon lek eller något slag av arbete eller hålla en lektion. I anslutning härtill skall anordnas ett samtal med sökanden.

Utöver dessa tre moment skall kollegierna ha möjlighet att anordna lämplighetsprov av annan art, som kan befinnas lämpliga, exempelvis någon form av psykotekniska prov, situationsprov, prövning av sökandens intresseinriktning.

Med ledning av dessa lämplighetsprov samt av de kompletterande upplysningar om sökandens personlighet, som kan anses behövliga, bedöms sökandens förmåga att vinna kontakt med människor samt hans lämplighet för läraryrket.

Erfarenheterna från de olika slag av lämplighetsprövning, som nu utföres på skilda håll, bör läggas till grund för utformningen av lämplighetsprövningen vid inträde till lärarhögskolan.

Den egentliga yrkesutbildningen beräknas vara treårig med första och tredje året vid lärarhögskolan och det mellanliggande året i form av avlönad aspirant-tjänstgöring. Såsom kommissionen tidigare anfört, bör två aspiranter samtidigt tjänstgöra i varje aspirantbefattning.

Undervisningen avses i stor utsträckning vara gemensam för båda lärarkategorierna och högskolemässigt ordnad.

Det ligger i sakens natur, att kommissionen icke ännu hunnit i detalj utreda, hur utbildningen vid lärarhögskolan bör organiseras och kursinnehållet fördelas. Kommissionen vill emellertid, utan att därmed binda sig för några detaljer, framlägga följande preliminära förslag till allmän studieplan för yrkesutbildningen vid lärarhögskola för utbildning till klasslärare för småskolan och mellan-skolan.

Utbildningen under första och tredje året.

1. *Undervisningsövningar och auskultationer.* Observation och auskultation inom olika skolformer och på skilda stadier med koncentration på förskolan och stadiet 1—4 för blivande småskollärare och stadiet 3—6 för blivande mellanskollärare. Enstaka lektioner vid gruppövningar samt serier av lektioner i skilda ämnen. Samlad undervisning behandlande något intresseområde (unit). Heldagsundervisning i en klass under några dagar. Övning i planläggning och ledning av grupparbete och individuellt arbete samt i klassundervisningens teknik.
 - a. *Uppfostrans mål och principer.* Pedagogiken som vetenskap, dess relation till sociologi, psykologi och etik. Skolans målsättning.
 - b. *Psykologi.* Psykologins metoder och aktuella forskningsriktningar. Känslor och viljelivet: behov, emotioner, sentiment, karaktär. Det intellektuella livets struktur och funktion. Olika begävnings typer. Begävnings- och kunskapsprövningar. Psykologisk anslagsprövning. Utvecklingspsykologi, särskilt barn- och ungdomspsykologi, socialpsyko-

logi. Arv och miljö. Tvillingforskningen. Personlighetstyper. Iakttagelseschemata för observationer av barn. Studium av psykologisk litteratur, även av skönlitterär art, särskilt barnstudier, och litteratur behandlande läraryrket. Psykologiska laborationer, experiment och testningar.

c. *Allmän metodik och pedagogik.*

Inlärningsprocessen. Medövning och formell bildning. De metodiska axiomen. Skolkursen och barnens mognadsgång. Skolmognaden. Differentieringsproblemet. Ämnenas samverkan. Arbetsmetoder av olika slag. Arbets sättet i flerklassiga skolor. Skolan och personlighetsdanningen. Psykisk hälsovård. Beteenderubningar och deras behandling. Disciplinproblemet. Examina, prov och betygssättning.

Diskussion av erfarenheter under aspirantåret. Analys av de olika uppgifter, läraren har i skolarbetet. Skolan och hemmet. Lärarpersonligheten.

d. *Skolväsendets organisation.*

Vårt lands skolväsen. Studium av skolstadgor och skollagstiftning. Genomgång och diskussion av något modernt betänkande i skolfrågor. Särklasser av olika slag, särskilt hjälpklasser. Jämförelse på viktiga punkter med skolväsendet i andra länder.

e. *Pedagogikens historia.*

Skolans historia i samband med den allmänna kulturutvecklingen. Bildningsidealens utformning under olika historiska betingelser. Viktigare uppfostringsteoretiska verk. Nutida pedagogiska reformsträvanden.

3. *Pedagogisk-metodisk genomarbetning av kurserna i de särskilda läroämnena.*

Kunskapsstoffet i de ämnen, som förekommer på små- och mellanskolestadiet, måste genomarbetas och kunskapsgrunden för den kommande lärargärningen läggas fast och säker. Åtskilligt nytt måste inläras, men framför allt måste i samband med fördjupade ämnesstudier intresset riktas mot konkretisering av stoffet och frågor, hur ämnet skall framställas för att motsvara intelligens- och intresseutvecklingen hos barn av olika läggning och ålder. Genom föreläsningar, diskussioner och experiment skall aspiranterna stimuleras till intresse för de metodiska problemen och bringas att inse nödvändigheten av fördjupade och fortsatta studier.

Den genomarbetning och fördjupning av gymnasiekursen, som skall ges i lärarhögsko-

lan, får ej förväxlas med vanlig repetition, och något förhör av denna kurs, vare sig muntligt eller skriftligt, skall ej förekomma. Men läraraspiranterna skall genom att åhöra handledarens föreläsningar och genom att delta i seminarieövningar samt genom läsning av anvisad litteratur lära sig se kursen ur nya och för lärarutbildningen betydelsefulla synpunkter och uppleva ämnets bildningsvärde på ett djupare sätt, än som kunnat ske under gymnasietiden. Det är först genom studier av detta slag, som läraren sättes i stånd att självständigt taga ställning till ämnets behandling på skolstadiet och avgöra, vilka delar av ämnet som är särskilt ägnade att tjäna skolans målsättning i det hela.

En fördjupning av gymnasiekursen, som ej förenades med en grundlig metodisk genomarbetning av den egentliga skolkursen, skulle emellertid vara förfelad. En översikt av skolkursen ur metodisk synpunkt måste betraktas som en av lärarhögskolans angelägnaste uppgifter. De högre kursstudierna får väsentligen sitt berättigande genom att göra denna mera speciella metodik fruktbringande.

Som exempel på arbetsuppgifter, som kan ingå i den speciella ämnesmetodiken, må nämnas: diskussion av de officiella undervisningsplanernas behandling av ämnet på skolstadiet, förslag till alternativa studieplaner, jämförelse och diskussion av olika läroböckers behandling av ämnet eller viktigare moment inom detsamma, förslag till lämpliga intresseområden eller undervisningsenheter (units), övning i att framställa ur studiemålets synpunkt relevanta och tekniskt lämpliga prov, behandling av särskilda inlärningssvårigheter i ämnet, diskussion av individualiseringsproblemet och möjligheter att anordna grupparbete i ämnet, referat av betydelsefulla undersökningar av ämnesmetodisk art, enkla metodiska inlärningsexperiment.

I omedelbar anslutning till undervisningsövningar, demonstrationslektioner och aukultationer diskuteras de metodiska frågor, som blivit aktuella under lektionerna. Önskvärt är, att handledaren i den speciella metodiken själv undervisar i skolan i ämnet.

Utöver den undervisning om »samlad undervisning» och grupparbete, som förekommer i metodiken i varje ämne, bör särskild undervisning om ämnenas samverkan

eller »samlad undervisning» och om grupp-
arbete ges under ledning av klasslärare, som
själv i sin klass praktiserar sådant arbets-
sätt.

4. *Samhällskunskap.*

Utvidgning av gymnasiekursen i betyd-
sefulla avseenden. Översikt av de viktigaste
ideologierna. Allmän överblick över det
svenska samballets ekonomiskt-geografiska
struktur och befolkningssituation. Teoretisk
och praktisk ekonomilära. Vissa grundläg-
gande juridiska begrepp. Socialpolitik och
socialförvaltning, innefattande även social-
lagstiftning beträffande barn och ungdom,
skolsociala åtgärder och yrkesvägledning
samt nykterhetsundervisning. Internationellt
politiskt och socialt samarbete.

5. *Specialkurser i*

- a. tal- och röstvärd,
- b. bibliotekskunskap,
- c. klassrummets inredning och tekniska hjälp-
medel i undervisningen, materielvård,
- d. skolhygien,
- e. behandling av läs- och skrivsvårigheter,
- f. behandling av röst- och talrubbingar,
- g. behandling av svårfostrade barn,
- h. elementär matematisk statistik,
- i. begävningsprövningar,
- j. kunskapsprövningar,
- k. skolmognadsprov,
- l. terminologiskt latin och främmande ords
betydelse och härledning,
- m. skolbokföring.

6. *Fysisk fostran, estetiska och praktiska ämnen.*

Vid lärarhögskolan måste betydande tid
ägnas åt utbildning för att kunna meddela
undervisning i teckning och målning, musik
och sång, gymnastik med lek och idrott,
textilslöjd och hemkunskap, träslöjd samt
trädgårdsskötsel. Beträffande den pedago-
gisk-metodiska genomarbetningen av kur-
serna i dessa ämnen gäller i tillämpliga
delar, vad som i mom. 3 sagts om läro-
ämnena.

7. *Läraryrket.*

Undervisningsövningarna under tredje ut-
bildningsåret lägges jämte resultat av aspi-
ranttjänstgöringen under andra året till
grund för bedömningen av lärarskicklighe-
ten. Särskild uppmärksamhet ägnas emeller-
tid aspirantens läraryrket under sista termi-
nen vid lärarhögskolan. Aspiranten får efter

några dagars auskultering sköta en klass-
avdelning under minst en vecka, och denna
tjänstgöring betraktas som hans läraryrket
och betygsättes.

8. *Allmän kulturkontakt och rekreation.*

Viss tid anslås varje vecka till litterär,
dramatisk, musikalisk eller konstnärlig
underhållning, varvid även de studerande
i mån av förmåga bör aktivt medverka, till
kulturellt värdefulla föredrag eller till sam-
tal om allmänna frågor. Tillfälle att del-
taga i gymnastik och idrott bör även beredas
aspiranterna.

Utbildningen under andra året

sker i form av aspiranttjänstgöring vid små-
skola eller mellanskola. Denna tjänstgöring
är avlönad men bör betraktas som ett vik-
tigt led i utbildningen. Aspiranten utför
sitt arbete efter en plan, som aspiranten
själv gjort upp, och som godkänts av lärar-
högskolan, och lärarna vid denna bör stå
i god kontakt med aspiranten under hela
tjänstgöringstiden och avlägga besök vid
den skola, där aspiranten tjänstgör. Efter
tjänstgöringstidens slut inlämnar aspiran-
ten till lärarhögskolans rektor en redogö-
relse för arbetet och de erfarenheter han
gjort. Denna redogörelse bör också kunna
utgöra ett vittnesbörd om i vilken utsträck-
ning aspiranten tillgodogjort sig den teore-
tiska undervisningen vid lärarhögskolan och
trängt in i pedagogiska problem.

Eftersom två aspiranter föreslås tillsam-
mans bestrida en tjänst, bör aspiranten få
tid att under detta år fördjupa sina studier
på något område efter överenskommelse
med lärare vid lärarhögskolan. Tillfälle
skall också beredas aspiranten att förkovra
sina färdigheter i teckning, musik och slöjd.

b) *Realskolans och gymnasietets ämnes- lärare.*

Enligt vad kommissionen tidigare an-
fört, förutsätter kommissionen en rad
olika studievägar för att nå kompetens
som realskollärare. De särskilda kompe-
tenskrav, som kommissionen föreslår för
befattning som gymnasielärare eller som
lektor, framgår också av vad ovan här-
om anförts.

För dem, som efter studentexamen övergår till akademiska studier i avsikt att bli lärare, föreslår kommissionen en lämplighetsprövning. Som kommissionen tidigare anfört, lägger kommissionen huvudvikten vid att denna lämplighetsprövning skall ge läraraspiranten ökad kunskap om lärarens uppgifter på skilda skolstadier och samtidigt ge honom tillfälle till självprövning och vägledning inför yrkesvalet.

Prövningen administreras och ledes av lärarhögskolan. Aspiranterna bör genom lärarhögskolans försorg beredas möjlighet till auskultation i olika skolformer. Vid lämplig tidpunkt, som fastställs efter överenskommelse mellan lärarhögskolan och sökanden, anordnas ett lämplighetsprov av ungefärligen samma art och omfattning som det, vilket ovan föreslagits för små- och mellanskolans lärare. Ändamålet med detta prov torde böra vara att fastställa, att sökanden äger rimliga förutsättningar att ägna sig åt lärarbanan, och visa, att han inte är behäftad med fysiska eller psykiska egenheter, som gör honom uppenbart olämplig som lärare. Resultatet av lämplighetsprövningen bör delges sökanden i form av ett råd inför yrkesvalet.

Det synes naturligt, att den som börjar sina akademiska studier i avsikt att bli lärare, genomgår denna lämplighetsprövning under första terminen, men prövningen föreslås i princip kunna genomgå när som helst under studietiden, dock före inskrivningen vid lärarhögskolan.

Den egentliga yrkesutbildningen för lärare, som avlagt akademisk examen och ämnar söka befattning som lärare vid realskolan eller gymnasiet, föreslås omfatta ett års utbildning vid lärarhögskolan samt ett års avlönad aspiranttjänstgöring, fast infogad i utbildningen. Utbildningen föreslås organiserad på så sätt, att första och tredje terminen till-

bringas vid lärarhögskolan, andra och fjärde terminen under aspiranttjänstgöring. Kommissionen är medveten om att uppdelningen av aspiranttjänstgöringen på två skilda terminer, under vilka tjänstgöringen merendels torde komma att förläggas till olika läroanstalter och ofta t. o. m. till olika orter, kommer att medföra vissa olägenheter. Det torde bland annat komma att invändas, att ett dylikt upprepat lärarbyte bleve störande för undervisningen. Härvid får man dock komma ihåg, att lärjungarna under ifrågavarande år har kvar sina övriga lärare. Aspiranternas tjänstgöring kommer dessutom att vara väl planerad vid lärarhögskolan och stå under dess och den särskilt utsedde handledarens kontroll. Om man jämför med nuvarande förhållanden, torde systemet med fasta aspiranttjänster snarast innebära en förbättring, eftersom det nu är rätt vanligt att nyutexaminerade lärare utan provår har mycket korta förordnanden och därvid oftast tjänstgör utan lärarerfarenhet och utan stöd eller handledning. En annan allvarlig invändning är, att systemet torde medföra vissa sociala olägenheter, särskilt för de aspiranter, som redan bildat familj. Kommissionen har emellertid funnit, att fördelarna för utbildningens effektivitet av en uppdelning av aspiranttjänstgöringen väger tyngre än de anförda olägenheterna. Härtill kommer, att en sådan anordning av utbildningen möjliggör en förläggning av det skriftliga examensarbetet och det egentliga läroprovet till en tidpunkt, då utbildningen kan anses i det stora hela avslutad. Om vid fördelningen av aspiranterna till tjänstgöring all rimlig hänsyn toges till personliga önskemål rörande placering, torde de påtalade sociala olägenheterna kunna avsevärt minskas.

Kommissionen är icke beredd att nu framlägga någon detaljerad plan för ut-

bildningens organisation men vill, liksom när det gällde klasslärarutbildningen, ge en antydning om de riktlinjer, efter vilka kommissionen tänker sig utbildningen upplagd. Beträffande innehållet i utbildningen i stort hänvisar kommissionen till vad som ovan anförts härom.

Första terminen.

1. *Undervisningsövningar och auskultationer.*
Observationer och auskultation inom olika skolformer och på skilda stadier med koncentration till realskola och gymnasium. Besök vid speciella skolformer, t. ex. experimentalskolor. Undervisningsövningar: enstaka lektioner och undervisningsserier.
2. *Psykologi.*
Psykologins metoder och aktuella forskningsriktningar. Känslor och viljelivet. Intelligensens och minnets struktur och funktion. Utvecklingspsykologi, särskilt barn- och ungdomspsykologi. Beteenderubbnings- och deras behandling.
3. *Allmän metodik och pedagogik.*
Pedagogiken som vetenskap, dess relation till sociologi, psykologi och etik. Uppfostrans mål och principer. Skolans målsättning. Inlärningsprocessen. Medövning och formell bildning. De metodiska axiomen. Skolkursernas anpassning efter lärjungarnas mognad. Övningar i planläggning av klassundervisning, individuell undervisning och grupparbete. Ämnenas samverkan. Arbets-skolemetoder. Arbetshämningar. Examina, prov och betygssättning.
4. *De enskilda ämnenas metodik.*
Pedagogisk-metodisk genomarbetning av skolans kurser i de särskilda ämnena. Övning i att lägga upp studieplaner och undervisningsenheter (units) för olika åldersstadier. Konkretisering av lärostoffet och dettas behandling på skilda stadier. Studium av den pedagogiska litteraturen inom det egna ämnesområdet. Anvisning på hjälpmedel för fortsatt kunskapsinhämtande.
Man torde böra räkna med att varje studerande ägnar sig åt en grupp av tre ämnen.

Som exempel på arbetsuppgifter, som kan ingå i den speciella ämnesmetodik för ett ämne, må nämnas: diskussion av de officiella undervisningsplanernas behandling av ämnet och förslag till alternativa studiepla-

ner, jämförelse och diskussion av olika läroböckers behandling av ämnet eller viktigare moment inom detsamma, förslag till lämpliga intresseområden eller undervisningsenheter (units), övning i att framställa ur studiemålets synpunkt relevanta och tekniskt lämpliga prov, behandling av särskilda inlärningssvårigheter inom ämnet, tillämpning av den allmänna metodikens lärdomar på ämnet.

5. *Kurser i samhällskunskap.*

Man torde böra räkna med en allmän kurs, avsedd för alla lärarkandidater och väsentligen lagd så, att de studerande får grundliga insikter om hjälpmedel och vägar till kunskap om samhällets funktioner. I detta sammanhang behandlas social lagstiftning beträffande barn och ungdom, skol-sociala åtgärder samt yrkesval och yrkesrådgivning.

Dessutom torde man böra räkna med en speciell kurs, avsedd för dem, som vill få behörighet att undervisa i samhällskunskap i realskolan. Denna kurs kan eventuellt tänkas förlagd till ett socialpolitiskt institut, om sådant finnes på platsen.

6. *Specialkurser, behandlande bland annat klassföreståndarskap och lärarrutin, användande av tekniska hjälpmedel i undervisningen samt skolhygien.*

Härtill kommer viss tid varje vecka anslagen till kulturkontakt, idrott och rekreation.

Andra terminen.

Aspiranttjänstgöring.

Om aspiranttjänstgöringen gäller i tillämpliga delar, vad som ovan anförts beträffande aspiranttjänstgöringen för klasslärare. Under denna termin torde aspiranterna även böra beredas tillfälle till auskultation

Tredje terminen.

1. *Auskultation och undervisningsserier.*

Undervisningsserierna avses förlagda dels till övningsskolan, dels till samverkande läroanstalter, varvid i första hand de nuvarande provårsläroverken bör komma i fråga.

Kännedom om och kontakt med det frivilliga folkbildningsarbetet.

2. *Psykologi.*

Fortsatt studium av barn- och ungdomspsykologi med särskild hänsyn till pubertetsutvecklingen och den tidigare delen av

ungdomsperioden. Skillnader i psykologiskt hänseende mellan könen. Pubertetsförloppets individuella avvikelser psykologiskt och fysiologiskt. Intresse-mognaden under puberteten. Differentieringsproblemet med särskild hänsyn till pubertetsutvecklingen. Psykologisk-pedagogiska rådgivningsmetoder och studievägledning. Begävnings- och kunskapsprövningar med särskild hänsyn till de högre studierna. Svårfostrade barn. Disciplinproblemet. Lärarkretsens psykologi. Studium av psykologisk litteratur även av skönlitterär art, särskilt barnstudier, samt litteratur behandlande läraryrket.

3. Pedagogik och metodik.

Uppfostrans och skolans historia i samband med den allmänna kulturutvecklingen. Bildningsidealens växling. Pedagogiska reformsträvanden. Vårt lands skolväsen. Studium av skolstadgor och skollagstiftning. Jämförelse med skolväsendet i andra länder. Diskussion av något modernt betänkande i skolfrågor.

Diskussion av erfarenheter, vunna under aspiranttjänstgöringen, samt av aktuella pedagogiska frågor. I samband härmed handledning i de enskilda ämnenas metodik. Under denna termin sker för varje studerande individuellt den slutliga planläggningen av det skriftliga examensarbetet.

4. *Specialkurser*, behandlande bland annat tal- och röstvård, svenska språket, muntlig framställningskonst, elementär matematisk statistik, begävnings- och kunskapsprövningar, bibliotekskunskap, materiellvård, institutionsvård, exkursionsteknik, nykterhetsundervisning, idrott och friluftsvärksamhet, simning och livräddning.

Härtill kommer viss tid varje vecka anslagen till kulturkontakt, idrott och rekreation.

Fjärde terminen.

Aspiranttjänstgöring liksom under andra terminen.

Under denna termin utarbetar aspiranten sitt *examensarbete*, en skriftlig framställning av begränsat omfång. Ämnet för denna avhandling fastställs i samråd med lärarhögskolans lärare, helst redan under loppet av första terminen vid lärarhögskolan, och det förutsättes, att den studerande lämnas största möjliga frihet att utvälja en fråga av psykologisk, pedagogisk eller undervisningsteknisk art, som står i direkt sammanhang

med aspirantens egen lärargärning eller i övrigt speciellt intresserar honom.

Under denna termin avlägger aspiranten *lärarprov*.

Utbildningen föreslås i sin helhet så upplagd, att nyinskrivning vid lärarhögskolan kan ske varje termin.

c) *Vissa speciella lärarkategorier.*

För de realskollärare, i vilkas utbildning även ingår mellanskolläraryrket, bör gälla särskilda bestämmelser. För dem, som syftar till den ovan i mom. a) β) sid. 388, föreslagna examen, torde ytterligare en termins utbildning vid lärarhögskolan böra tillkomma, och denna termin bör företrädesvis ägnas åt pedagogisk genomarbetning av realskolans lärokurser i ifrågakommande ämnen samt övningsundervisning i realskolan.

Hur den egentliga yrkesutbildningen bör ordnas för dem, som väljer den ovan sid. 388 mom. a) γ) föreslagna utbildningsvägen, alltså en kombination av övningsläraryrket och akademiska betyg i läroämnena, kan kommissionen inte taga ställning till, förren definitiva förslag framlagts om denna kombinerade utbildning.

Inte heller kan kommissionen nu uttala sig i frågan, huruvida de olika specialläraryrkenas psykologisk-pedagogiska utbildning i sin helhet skall förläggas till fackutbildningsanstalterna eller i viss utsträckning samordnas med övriga lärares utbildning, och hur den i de olika fallen bör anordnas. Eftersom dessa fackutbildningsanstalter med all sannolikhet kommer att förläggas till orter med lärarhögskola, synes ett visst samarbete naturligt. I fackutbildningen torde böra inordnas allt, som sammanhänger med den speciellt fackliga inriktningen, medan den allmänna psykologisk-pedagogiska utbildningen kan ske vid lärarhögskolan.

Huruvida utbildning av förskollärare allmänt kan förläggas till lärarhögskolan och i viss utsträckning samordnas med utbildningen av övriga lärare, kan kommissionen nu inte heller uttala någon mening om. Kommissionen vill emellertid föreslå, att försök i denna riktning göres vid någon eller några av lärarhögskolorna.

d) *Fortsatt utbildning och efterprovning.*

Till lärarhögskolorna bör enligt kommissionens mening förläggas kurser för fortsatt utbildning av olika slag. Lärarhögskolans organisation medger anordnandet av en rad speciella kurser, utformade med hänsyn till växlande praktiska behov. Kurser bör anordnas såväl för lärare, vilka önskar förstärka sin kompetens för det stadium, där de tjänstgör, som för lärare, vilka vill vinna kompetens för ett annat stadium. Mellanskollärare och småskollärare, som skaffat sig akademiskt betyg i något ämne och önskar vinna den i mom. b) *a)* sid. 390 avsedda partiella kompetensen, bör få en viss tids metodikutbildning i ämnet för realskolestadiet jämte övningsundervisning. För mellanskollärare, som önskar vinna begränsad kompetens för realskoleundervisning enligt mom. b) *β)* sid. 390 bör kurser anordnas vid lärarhögskolan

beträffande såväl ämneskunskaper som pedagogisk-metodisk utbildning jämte övningsundervisning. I samband med dessa kurser bör anordnas av lärarhögskolan kontrollerade prov, vilka bör stå öppna även för dem, som på annat sätt skaffat sig den erforderliga utbildningen. Likaså bör vid lärarhögskolan anordnas kurser för småskollärare, vilka önskar vinna kompetens för undervisning på mellanskolestadiet. Till lärarhögskolorna bör också förläggas den tidigare omnämnda kursen för utbildning till administrativt eller pedagogiskt ledande poster inom skolväsendet.

Kommissionen är emellertid inte beredd att nu framlägga förslag beträffande sådana eller andra kursers anordning och utformning.

Till lärarhögskolans arbetsuppgifter bör även höras att anordna någon form av efterprovning av undervisningsskicklighet och lärarduglighet. En sådan efterprovning torde enligt kommissionens mening icke böra ha formen av ett i en för läraren ny miljö anordnat lärarprov utan torde böra anordnas på så sätt, att från lärarhögskolan förordnad lärare beredes tillfälle att under viss tid följa ifrågasvarande lärares undervisning på hans ordinarie tjänstgöringsort. Kommissionen är emellertid icke beredd att nu framlägga ett detaljerat förslag till efterprovning sinstitut.

V. Sammanfattning av kommissionens förslag i fråga om lärarutbildningen.

1. Kommissionen anser det lämpligt att för alla lärarkategorier i princip skilja inhämtandet av erforderlig allmänbildning och speciella ämneskunskaper från den egentliga yrkesutbildningen. Enligt kommissionens mening bör upp-

giften att meddela erforderliga kunskaper för inskrivning vid lärarhögskola för utbildning till klasslärare i småskolan och mellanskolan åvila gymnasiet.

2. Kommissionen föreslår en reform av filosofisk ämbetsexamen, innebärande

att universitetskursernas innehåll närmare anpassas till skolans behov, att minsta erforderliga betygssumman ned-sättes från 7 till 6, att den obligatoriska kursen i psykologi och pedagogik överflyttas till den egentliga yrkesutbildningen, samt att studietiden för denna examen nedbringas till 3½ à 4 år. Kommissionen anser det nödvändigt, att någon form för stadigvarande samarbete mellan universitetens och skolans representanter tillskapas med uppgift att underkasta kursplanerna en fortlöpande översyn.

Kommissionen föreslår vidare inrättandet av en med filosofisk ämbetsexamen i kompetenshänseende likställd examen, innefattande dels mellanskolläraryt-bildning, dels betyg i vissa akademiska ämnen.

Kommissionen ämnar till fortsatt utredning upptaga frågan om inordnande av fackutbildning i ämnena gymnastik, teckning, musik, slöjd och huslig ekonomi i en med filosofisk ämbetsexamen i kompetenshänseende likställd examen.

Kommissionen förutsätter vidare, att frågan om en med filosofisk ämbetsexamen i kompetenshänseende likställd teologisk-filosofisk examen närmare utredes.

Slutligen föreslår kommissionen sådana anordningar, att en mellanskollä-rare antingen genom akademiska studier och tentamina i ett eller flera ämnen eller genom en av lärarhögskolan kontrollerad prövning i en grupp av ämnen kan få kompetens för undervisning i realskolan, samt att en småskollärare efter vidareutbildning kan få kompetens för undervisning i mellanskolan och realskolan.

3. Enligt kommissionens mening bör den egentliga yrkesutbildningen för alla lärarkategorier förläggas till institutio-

ner, benämnda lärarhögskolor. Av dessa bör fyra, förlagda till de fyra universitetsstäderna, samtidigt utbilda alla lärarkategorier, från småskollärare till gymnasielärare. Vidare bör närmare övervägas, huruvida tillräckligt starka skäl kan anföras för att förlägga en lärarhögskola för utbildning av alla lärarkategorier jämväl till stad i Norrland och eventuellt till annan ort utanför universitetsstäderna. Samtliga lärarhögskolor föreslås bli knutna till något av universiteten eller någon av högskolorna i Stockholm och Göteborg.

Kommissionen föreslår, att inträde vid lärarhögskola skall kunna vinnas tidigast under det kalenderår, då inträdessökande fyllt eller fyller 19 år, under övergångstiden 18 år. Särskilda anordningar bör vidtagas för att underlätta lämplig form av yrkespraktik före inträdet vid lärarhögskolan.

Kommissionen föreslår, att i den egentliga yrkesutbildningen fast infogas ett års avlönad aspiranttjänstgöring.

Kommissionen föreslår, att till lärarhögskolorna förläggs olika kurser för fortsatt utbildning av lärare av skilda kategorier.

4. Kommissionen föreslår följande studiegång för de olika lärarkategorierna.

A) Småskollärare.

Utbildningens grund: Avlagd studentexamen (efter 11:e skolåret) eller därmed jämförliga kunskaper. Examen avses företrädesvis avlagd på den allmänna gymnasielinjen, men även studentexamen, avlagd på någon av de två andra linjerna berättigar till inträde vid lärarhögskola. Vissa föreskrifter torde böra gälla angående kunskaper och färdigheter i ämnena gymnastik, musik,

teckning och slöjd. Under en övergångstid bör ettåriga kurser, byggande på realexamen, anordnas vid småskoleseminarierna. Genomgång av en dylik kurs bör berättiga till tillträde till den egentliga yrkesutbildningen.

Egentlig yrkesutbildning: 2-årig utbildning vid lärarhögskola jämte 1 års avlönad aspiranttjänstgöring. Eftersom två lärare föreslås gemensamt bestrida en och samma aspiranttjänst, kommer i själva verket förutom aspiranttjänstgöringen $2\frac{1}{2}$ år att kunna ägnas åt teoretisk och praktisk utbildning vid lärarhögskolan.

Kompetensområde: Klasserna 1—4.

B) Mellanskollärare.

Utbildningens grund: Avlagd dimissionsexamen eller därmed jämförliga kunskaper. Vissa föreskrifter torde böra gälla angående kunskaper och färdigheter i gymnastik, musik, teckning och slöjd. Möjlighet bör beredas synnerligen lämpliga sökande att vinna inträde vid lärarhögskola med kunskaper likvärdiga med studentexamen (efter 11:e skolåret). För övergångstiden föreslås, att utbildningen vid folkskoleseminariernas fyraåriga linjer organiseras så, att under de två första åren ges den grund i fråga om allmänbildning och ämneskunskaper, som är oundgängligen nödvändig för den egentliga yrkesutbildningen.

Egentlig yrkesutbildning: 2-årig utbildning vid lärarhögskola jämte 1 års avlönad aspiranttjänstgöring. Eftersom två lärare föreslås gemensamt bestrida en och samma aspiranttjänst, kommer i själva verket förutom aspiranttjänstgöringen $2\frac{1}{2}$ år att kunna ägnas åt teoretisk och praktisk utbildning vid lärarhögskolan.

Kompetensområde: Klasserna 3—6 (utom i ämnet engelska).

C) Realskollärare.

Kommissionen föreslår sju olika utbildningsvägar för utbildning av realskollärare, av vilka fyra leder till adjunktskompetens och tre till begränsad kompetens.

1) Adjunktskompetens.

Utbildningens grund: Dimissionsexamen.

Ämnesutbildning: a) Filosofisk ämbetsexamen (minst 6 betyg). b) Teologisk-filosofisk ämbetsexamen, innefattande utbildning i ämnet kristendoms-kunskap inom teologiska fakulteten samt 3 betyg i läroämnena efter fordringarna för filosofisk ämbetsexamen. c) Kombination av lärarutbildning i s. k. övningsämne samt 4 betyg i läroämnena efter fordringarna för filosofisk ämbetsexamen. d) Kombination av mellanskolläraryt-bildning samt 4 betyg i läroämnena efter fordringarna för filosofisk ämbetsexamen.

Egentlig yrkesutbildning: a)—c) 1-årig utbildning vid lärarhögskola jämte 1 års avlönad aspiranttjänstgöring. d) 2-årig (eventuellt $2\frac{1}{2}$ -årig) utbildning vid lärarhögskola för undervisning i mellanskola och realskola jämte 1 års avlönad aspiranttjänstgöring i mellanskola och realskola.

Kompetensområde: Klasserna 7—9 (för engelska och övningsämnen 5—9), för grupp d) jämväl klasserna 3—6.

2) Begränsad kompetens.

Utbildningens grund: a) och b) Dimissionsexamen och mellanskolläraryt-bildning. c) Mellanskolläraryt-bildning.

Ämnesutbildning: a) Minst 2 betyg i ett läroämne efter fordringarna för filosofisk ämbetsexamen. b) Utbildning i ämnet kristendoms-kunskap inom teologiska fakulteten. c) Av lärarhögskolan

kontrollerade kunskaper i viss grupp av läroämnena.

Egentlig yrkesutbildning: Vissa till lärrarhögskolan förlagda kurser, till vilkas utformning och längd kommissionen inte nu kan ta ställning.

Kompetensområde: Utöver det genom mellanskollärarytbildningen uppnådda kompetensområdet jämväl klasserna 7—9.

Utöver dessa sju utbildningsvägar kan vissa mellanformer tänkas.

D) *Gymnasielärare.*

Kommissionen föreslår inrättande av ordinarie befattningar som gymnasielärare. För dessa lärare föreslås samma utbildning som för realskollärare med filosofisk ämbetsexamen. Förutsättningarna för att få befattning som gymnasielärare bör vara, att sökande har minst betyget Med beröm godkänd i de i tjänsten ingående ämnena.

Beträffande kompetenskraven för gymnasielärartjänst i ämneskombination, vari ingår ämnet kristendoms-kunskap, kan kommissionen inte uttala sig, innan resultatet föreligger av den ovan föreslagna utredningen angående kristendomslärnas utbildning.

E) *Lektorer och huvudlärare på gymnasiet.*

Kommissionen föreslår, att om möjligt varje ämne på gymnasiet företrädes av en lektor, som skall vara huvudlärare i ämnet. Som minimikrav i fråga om akademisk utbildning för en dylik tjänst föreslår kommissionen filosofisk ämbetsexamen med lägst betyget Med beröm godkänd i tjänstens ämnen samt därutöver filosofie licentiatexamen med lägst betyget Med beröm godkänd i det av tjänstens ämnen, som är förenat med huvudlärarskap.

I enlighet med vad kommissionen i underdånig skrivelse den 27 maj 1947 föreslagit, bör i stadgan införas bestämmelse om möjlighet till dispens från kravet på vissa examensmeriter.

Beträffande kompetenskraven för lektorstjänst i ämnet kristendoms-kunskap kan kommissionen inte uttala sig, innan resultatet föreligger av den ovan föreslagna utredningen angående kristendomslärnas utbildning.

Den egentliga yrkesutbildningen förutsättes vara i princip densamma som för realskollärare med filosofisk ämbetsexamen.

F) *Övriga huvudlärare.*

Kommissionen föreslår inrättandet av befattningar som huvudlärare även på andra stadier än i gymnasiet. Dessa lärare föreslås erhålla samma utbildning som övriga lärare på respektive stadium. Förutsättningarna för att erhålla befattning som huvudlärare bör vara goda personliga och pedagogiska kvalifikationer.

G) *Speciallärare.*

Kommissionen ämnar senare framlägga förslag om speciallärarnas pedagogiska utbildning.

H) *Lärare vid lärarhögskolan.*

Till frågan om vilka kvalifikationer som skall krävas för skilda befattningar vid lärarhögskolorna kan kommissionen ännu icke taga ställning.

Kommissionen vill emellertid betona vikten av att lärare på skolans alla stadier bereds möjligheter till vidareutbildning för att kvalificera sig för dylika befattningar.

Kommissionen föreslår, att för lärare vid lärarhögskolan och för lärare, som aspirerar på dylik befattning och synes äga erforderliga kvalifikationer, samt under övergångstiden för seminarielärare och provårshandledare möjligheter ska-

pas att vid utländska lärarutbildningsanstalter förvärva för svensk lärarutbildning värdefulla erfarenheter. Ett tillräckligt stort antal stipendier bör inrättas för detta ändamål. Enligt kommissionens mening bör antalet stipendier beräknas så, att i genomsnitt minst ett stipendium årligen står till förfogande för varje lärarhögskola. Stipendiebeloppet torde icke böra understiga 2 000 kronor.

I) *Lärare vid folkhögskolor.*

Till frågan om utbildning för lärare vid folkhögskolorna har kommissionen ännu icke kunnat taga ställning.

J) *Lärare vid förskolor.*

Kommissionen kan icke nu taga ställning till frågan huruvida utbildningen av förskollärare kan förläggas till lärarhögskolan och i viss utsträckning samordnas med utbildningen av övriga lärare. Försök bör göras att vid någon av lärarhögskolorna inordna åtminstone viss del av utbildningen av förskollärare.

5. Kommissionen föreslår inrättandet av befattningar som aspirantlärare till ett antal motsvarande *dels* antalet asi-

ranter, inskrivna vid lärarhögskola för utbildning till lärare för realskolan och gymnasiet, *dels* halva antalet aspiranter vid lärarhögskola för utbildning till klasslärare för småskolan och mellan skolan.

Kommissionen föreslår vidare, att lärare, som utsetts till handledare för aspirantlärare under aspiranttjänstgöringen, erhåller visst arvode.

6. Kommissionen föreslår inrättande vid Uppsala och Lunds universitet samt vid Stockholms och Göteborgs högskolor av befattningar som universitetslektorer i flertalet skolämnen. Dessa befattningar bör vara halvtidstjänster.

7. Kommissionen föreslår för läsåret 1949—50 ett reservationsanslag på 100 000 kronor till inköp av modern svensk och utländsk pedagogisk litteratur, avsedd för upprustning av lärarhögskolornas referensbibliotek. Kommissionen föreslår, att en särskild nämnd utses att ombesörja inköpen och fördelningen av denna litteratur.

TIONDE KAPITLET

SKOLANS LEDNING OCH LOKALA ORGANISATION

I. Stat och kommun.

Om man undantar de fåtaliga privata skolorna omfattar det svenska skolväsendet en statlig och en kommunal sektor. Läroverken är i allmänhet statliga; genom de kommunala mellanskolornas successiva förstatligande och förvandling till samrealskolor har statsläroverkens antal ökat. Större delen av skolväsendet står emellertid under kommunal förvaltning: folkskolorna (och deras påbyggnader), flickskolorna och yrkesskolorna är med vissa undantag kommunala, liksom fortfarande åtskilliga mellanskolor; det finns också kommunala gymnasier.

Denna tudelning på en statlig och en kommunal sektor innebär emellertid inte en fullständig boskillnad. I fråga om de statliga skolorna är det kommunala inflytandet dock obetydligt. Kommunen har skyldighet att tillhandahålla och underhålla skolbyggnaderna; en särskild lokalstyrelse, i vilken ingår kommunalt valda ledamöter, handhar i samband därmed åtskilliga, dock starkt begränsade uppgifter i fråga om skolväsendet. Över de kommunala skolorna har statens inflytande däremot successivt ökat. Även dessa skolor står under skolöverstyrelsens överinseende och är underkastade statlig inspektion (ehuru i vissa större skol-

distrikt kommunala inspektörer övertagit det väsentliga av de statliga inspektörernas uppgifter). I sitt arbete måste även de kommunala skolorna följa av statsmakterna utfärdade riktlinjer, bland annat undervisningsplaner och bestämmelser om lärarnas kompetens. Staten har så småningom övertagit allt större del av kostnaderna för folkundervisningen. Lärarna vid de kommunala skolorna har fått sina löner statsreglerade, och genom statsbidrag täcks det väsentliga av kommunernas utgifter för lärarlönerna. Lärarna utbildas vid statliga seminarier och får genom avgångsbetygen därifrån kompetens att söka och inneha befattningar vid det kommunala skolväsendet. Vid de kommunala flickskolorna och mellanskolorna tillsätts rektorerna av statlig myndighet; tillsättning av lärartjänst kan överklagas hos skolöverstyrelsen och Kungl. Maj:t. Vid folkskolorna kan förslag till ledig lärartjänst överklagas hos domkapitlet.

Trots att de statliga och kommunala befogenheterna på detta sätt griper över i varandra, torde tudelningen på två sektorer innebära åtskilliga olägenheter. Den samordning, som är nödvändig, kan inte alltid åstadkommas. Lärartjänsterna

har inte alltid kunnat ordnas rationellt. Lärarnas tjänstgöring har ibland vållat besvärligheter, somliga skolor har haft lärjungeavgifter, andra inte, den lokala ledningen av skolväsendet har splittrats upp på olika skolstyrelser, lokalfrågorna har inte alltid kunnat lösas på det mest praktiska sättet, inköpen av inventarier och materiel har inte kunnat samordnas, gränserna mellan olika skolformer har blivit för skarpa; intressena har splittats. En organisation, som åstadkommer större enhetlighet, är därför önskvärd.

Skolkommissionen föreslår, att folkskola och realskola sammanslås till en enda skola. Förverkligandet av detta förslag skulle betyda ett stort steg framåt mot ett enhetligt skolväsen. Skolkommissionens förslag till ny skolorganisation innebär emellertid dessutom, att gymnasiet i viss mån samordnas med enhetsskolan: de båda skolformerna har klass 9 g gemensam. En ännu intimare samordning torde ibland vara att rekommendera: på orter, där gymnasiet är litet, torde detta i fråga om lokaler och lärare knappast kunna utgöra en självständig enhet, och även i fråga om större gymnasier kan det vara ändamålsenligt med en närmare samordning med den nioåriga skolans realskolestadium (se här om närmare nedan). Genom klass 9 y sker vidare en samordning mellan realskola och yrkesskola; för undervisningen i praktiska ämnen inom den obligatoriska skolan kommer man att få användning för yrkesskolans lärare, och yrkesskolan torde ofta ha behov av lärarkrafter från den obligatoriska skolan eller gymnasiet; också i fråga om lokaler kan ibland en viss gemenskap mellan den nioåriga skolan och yrkesskolan komma att visa sig ändamålsenlig.

Denna samordning mellan olika skolformer talar för att dualismen statkommun upphäves. Detta kan vinnas på

två vägar: man kan förstatliga hela skolväsendet, och man kan göra hela skolväsendet kommunalt.

Ute i kommunerna har man varit angelägen om ett förstatligande av kommunala mellanskolor och gymnasier. Detta har emellertid inte berott på att man önskat bli av med det kommunala ansvaret för dessa skolors skötsel utan i främsta rummet på den omständigheten, att ett förstatligande överflyttat ansevliga kostnader från kommun till stat. En sådan överflyttning av kostnaderna kan emellertid ske, utan att skolorna därför behöver förlora sin ställning som kommunala. Mot ett förstatligande av hela skolväsendet talar främst den omständigheten, att det lokala intresset för skolans sak skulle slappna och att den administrativa apparaten skulle behöva bli alltför omfattande. Enligt skolkommissionens mening kan den önskade enhetligheten vinnas bäst genom att de statliga skolorna kommunaliseras. Dessa torde inte ha något att förlora på en sådan åtgärd. De skulle få del av det kommunala skolintresse, som på många håll varit utomordentligt fruktbarande men som av naturliga skäl koncentrerats till de kommunala skolformerna. Endast som kommunal kan skolan vara en medborgerlig angelägenhet av första rangen ute i kommunerna. För ett decentraliserat skolväsen har skolkommissionen i inledningskapitlet givit en principiell motivering. Det har därvid betonats, att en decentralisering skulle garantera skolan större frihet och därmed underlätta en organisatorisk och pedagogisk utveckling, mindre beroende av initiativ uppifrån än vad som för närvarande är fallet. Detta förutsätter emellertid två ting. För det första måste den föreslagna decentraliseringen, d. v. s. kommunaliseringen av skolväsendet som helhet, verkligen åtföljas av vidgade befogenheter för den

lokala skolledningen, vars handhavande av det kommunala skolväsendet för närvarande är omgärdat av alltför många och detaljerade statliga bestämmelser. För det andra måste ett intimt samarbete mellan skolstyrelse och facklig skolledning komma till stånd. Samtidigt måste dock en gränsdragning ske mellan den kommunala skolstyrelsens och den fackliga skolledningens befogenheter. Rektor, kollegier och lärare måste tillerkännas självständighet även i förhållande till de kommunala skolorganen. Undervisningens frihet måste säkerställas.

Till den närmare utformningen av den lokala skolorganisation, som skulle bli resultatet av en kommunalisering av de statliga skolorna, återkommer kommissionen i det följande. Emellertid är det tydligt, att även en över hela linjen genomförd kommunal organisation av skolväsendet ingalunda skulle innebära, att skolan helt frigjordes från staten. Rätten att fastställa skolarbetets målsättning i stort och att fastställa den yttre ramen för skolorganisationen måste alltfört ligga i statens hand. En viss minimistandard för skolväsendet inom kommunerna måste föreskrivas. Under den föreskrivna minimigränsen bör kommunerna inte få gå, medan det däremot principiellt sett inte bör föreligga hinder för dem att därutöver utbygga sitt skolväsen. Vidare bör det allmänna skolväsendet, såsom även nu är fallet med dess kommunala sektor, fortfarande stå under skolöverstyrelsens överinseende och vara underkastat statlig inspektion. Såsom i det följande närmare kommer att utvecklas, bör arten av denna inspektion förändras, men något uppgivande av själva grundprincipen, att skolorna skall vara underkastade statlig inspektion, kan inte gärna ifrågasättas.

Frågan om kommunaliseringen sammanhänger med problemet om fördelningen av kostnaderna för skolväsendet. Skolväsendets utbyggande och kvalitativa förbättring medför utgiftsökningar. Centralskolor måste uppföras i de nya storkommunerna och få en helt annan storlek och standard än som hittills varit vanligt på landsbygden. Utökningen av lärarpersonalen medför ökade kostnader. Också omkostnadskontot i övrigt blir större. Om kommunerna skulle belastas med de utgiftsökningar, som skolväsendets förbättring för med sig, skulle man riskera, att denna förbättring på många håll skulle bli impopulär och motarbetas. Utvecklingen skulle måhända bli mycket ojämn. Riktigast är därför, att kostnaderna för skolväsendet så långt som möjligt överflyttas på statsverket. Statsbidragssystemet bör kunna utformas så, att bidragen utgår automatiskt; bestämmelserna bör ligga hos kommunerna. Endast när det gäller statsbidrag till utgifter utöver minimiprogrammet synes statlig myndighets medgivande vara erforderligt.

Skolväsendets kommunalisering gör ingalunda en central instans för hela landets skolväsen överflödig. En sådan motiveras redan av det statliga intresset av att den pedagogiska utvecklingen sker någorlunda jämnt över hela landet. Att en rad befogenheter överflyttas från denna centrala instans till de lokala myndigheterna innebär närmast, att den centrala instansen befrias från vissa organisatoriska och detaljkontrollerande uppgifter och därigenom får större möjligheter att göra skapande insatser på viktigare och för en central myndighet naturligare områden.

Invändningar mot en kommunalisering av statsläroverken kommer att resas främst från dessas lärare, vilka inte önskar förlora sin ställning som stats-

tjänstemän. För lärarnas tjänsteställning kommer en sådan åtgärd dock inte att innebära några väsentliga förändringar. Statsmakterna fastställer lärarnas kompetens; lärarna är inordnade i det statliga lönesystemet; garantier måste skapas för lärarnas självständiga yrkesutövning. Ett särskilt problem utgör lärartillsättningarna. Kommissionen återkommer i fortsättningen av detta kapitel härtill men vill i detta sammanhang påpeka, att en kommunalisering inte i och för sig har till följd, att utnämningens överflyttas på de kommunala myndigheterna. Redan nu tillsätts vissa tjänster vid de kommunala skolorna av statliga myndigheter. Den angelägnaste uppgiften på detta område är att finna sådana former för lärarnas tillsättning, att den utnämmande instansen har tillräcklig sakkunskap för värderingen av de sökandes meriter och samtidigt tillräcklig person- och lokalkännedom för att kunna avgöra de

sökandes lämplighet för den sökta tjänsten.

Statlig och kommunal förvaltning av skolväsendet kan aldrig helt avgränsas från varandra. Gränsen måste alltid vara flytande och kan förskjutas i den ena eller andra riktningen. Vid fördelningen av uppgifterna mellan stat och kommun bör enligt skolkommisionens uppfattning den avgörande synpunkten vara den, att byråkratism undviks och att kommunerna får så stor frihet och så stort ansvar, att skolfrågorna blir en central medborgerlig angelägenhet inom skoldistriktet. I medvetande om att statsmakterna fortfarande i viss utsträckning måste ha kvar kontroll och bestämmanderätt, föreslår kommissionen, att skolväsendet blir en övervägande kommunal angelägenhet och att i överensstämmelse härmed huvudansvaret för skolväsendet överlämnas till de enskilda skoldistriktet.

II. Centrala och regionala skolmyndigheter.

Det allmänna, icke yrkesbetonade skolväsendets centrala instans i vårt land är ett ämbetsverk, skolöverstyrelsen. Ur detta utbröts 1944 en särskild central instans för yrkesskolväsendet, överstyrelsen för yrkesutbildning. Sektorer av yrkesutbildningen sorterar dessutom under andra centrala instanser.

Om skolöverstyrelsen gäller, att den har överinseende över ett relativt utbyggt och statiskt skolväsen. Överstyrelsen för yrkesutbildning har däremot befattning med ett skolväsen i vardande, som av den centrala instansen kräver främst nya initiativ. Fluktuationerna på arbetsmarknaden påverkar dessutom starkt yrkesutbildningens omfattning; sålunda framtvungade arbetslösheten på 1930-talet nya

skolformer. De skilda uppgifterna har motiverat utbrytningen. Därtill kom, att ett gemensamt ämbetsverk skulle blivit för stort och oförmligt. Genom yrkesundervisningens införande i den obligatoriska skolan och därmed följande anknytning mellan vanlig skolundervisning och yrkesutbildning torde uppgifterna bli svårare att hållas åtskilda. Former för samarbete måste här sökas. I kapitel 6 har skolkommisionen berört detta problem.

Vad skolöverstyrelsen beträffar, torde redan med hänsyn till *nuvarande* skolorganisation en omorganisation vara nödvändig. Enligt vad skolkommisionen under hand inhämtat, kommer denna omorganisation att bli föremål för särskild

utredning. Någon anledning för skolkommissionen att gå närmare in på denna fråga föreligger alltså inte. I inledningskapitlet har kommissionen pekat på vikten av ökat lekmannainflytande inom skolans centrala och regionala instanser. På förslag av kommissionen har Kungl. Maj:t 1947 förordnat lekmanrepresentanter som ledamöter i skolöverstyrelsen med vissa begränsade uppgifter.

Det *framtida* skolväsendet, reformerat i enlighet med kommissionens förslag, kommer att ställa den centrala skolledningen inför nya uppgifter, och även om kommissionen inte anser det vara sin uppgift att på denna punkt framlägga organisationsförslag, kan det vara anledning att i föreliggande sammanhang beröra skolöverstyrelsens ställning inom det framtida skolväsendet.

En ledande tankegång vid kommissionens utformning av förslaget till skolreform har varit decentralisationen, varigenom befogenheter överflyttas från den centrala instansen och större frihet medges den lokala skolledningen. I vida mindre utsträckning än nu torde den centrala instansen i framtiden behöva ta befattning med skolväsendets detaljproblem. Skolöverstyrelsen får därigenom möjlighet att syssla med andra, för en central instans naturligare uppgifter.

I ett tidigare sammanhang har betonats, att en av skolreformens viktigaste mål är att göra det svenska skolväsendet progressivt, dynamiskt. Då framstegen på det pedagogiska området i första rummet åstadkommits av skolans fältarbetare, har skolkommissionen ansett, att den främsta garantin för ett effektivt framstegsarbete på det pedagogiska området är vidsträckt frihet för den lokala skolledningen och för lärarna att efter egna idéer och erfarenheter utforma skolans liv. Skolväsendets centrala instans får härigenom en ny ställning: vid sidan

av de statistiskt-administrativa och kontrollerande uppgifterna får de experimentella och nyskapande stor betydelse. Den centrala instansen har sin givna och betydelsefulla roll i framstegsarbetet. I fjärde kapitlet har de nya uppgifterna fixerats: en inspektionsverksamhet av i första rummet rådgivande och stimulerande karaktär, ledandet av den statliga, mer systematiskt lagda försöksverksamheten, samordnandet av det svenska skollivet med den in- och utländska pedagogiska forskningen och dess resultat, observation och publicering av de nya pedagogiska rönen inom det svenska skolväsendet. För detta arbete bör skolöverstyrelsen få till sitt förfogande tillräckliga hjälpmedel: den statistiska avdelningen bör erhålla större resurser, det pedagogiska biblioteket bör kraftigt utvidgas, så att det blir möjligt att där följa det utländska skolväsendets omvandling och den pedagogiska forskningens utveckling och rön, det psykologisk-pedagogiska institutet bör förses med en pedagogisk-psykologisk forskningsinstitution, som vid den centrala skolinstantens sida kunde stå till tjänst vid utprovandet av nya pedagogiska idéer, och överstyrelsen bör få möjlighet att genom publikationer informera skolstyrelser och lärarkårer om framstegsarbetet. Att överstyrelsens personaluppsättning genom denna nyinriktning delvis måste bli en annan än nu, torde vara en följd av det sagda.

En liknande nyinriktning torde bli nödvändig också för skolans mellaninstanser. Även i fråga om dessa bör omvandlingen ske i etapper. 1945 års folkskolesakkunniga har erhållit i uppdrag att utreda de *aktuella* problemen, varvid bland annat domkapitlens ställning som mellaninstans inom skolväsendet ifrågasatts. I det *framtida* skolväsendet måste

mellaninstanserna få en annan ställning än i det nuvarande. Kommissionen kommer senare att framlägga närmare specificerade förslag beträffande dessa och vill i detta sammanhang endast påminna om att den nuvarande folkskoleinspektionen inte är avsedd för inspektion av realskolan och gymnasiet, medan framtidens regionala inspektion måste ha kompetens för det allmänna skolväsendet i dess helhet. Vidare bör påpekas, att regionsinspektörernas verksamhet så till vida måste omläggas, att också den blir

ett instrument för det pedagogiska framskogsarbetet och i detta avseende samordnas både med den centrala instansen och de lokala skolledningarnas verksamhet. Slutligen bör behovet av lekmanna-inslag också i fråga om denna instans framhåvas. I elfte kapitlet föreslår kommissionen, att skolpsykologinstitutionen knytes till denna mellaninstans.

Till frågan om de centrala och regionala instansernas befattning med utnämningfrågor återkommer kommissionen här nedan.

III. Skolans lokala organisation.

1. Skolenheterna.

Det kommunala skolväsendets uppdelning på skolenheter¹ bör bli en uppgift för de beslutande församlingarna i de nya kommunerna, som därvid bör ha stor frihet att tillämpa de generellt gällande riktlinjerna. Skoldistriktet, som sammanfaller med kommunerna, kommer även efter kommunindelingsreformens genomförande att vara så olika till storlek och struktur, att variationerna blir många. Storstäderna t. ex. har helt andra problem att uppvisa än de små kommunerna på landsbygden. Problemen kan därför inte lösas efter en gemensam mall.

I ett litet skoldistrikt med enbart nioårig skola och en enda centralskola erbjuder organisationsarbetet inga större svårigheter. Det lokala skolväsendets enhet är här given. Ehuru det vid sidan av centralskolan kan finnas åtskilliga bygdeskolor, bör samtliga skolor kunna ställas under samma rektor och utgöra en organisatorisk enhet. Eventuellt förekomman-

de förskolor bör kunna knytas till samma enhet.

Är skoldistriktet så stort, att där finns två eller flera centralskolor, är två alternativ tänkbara: man kan dela upp distriktet på flera skolenheter med en rektor för varje centralskola med kringliggande bygdeskolor, eller man kan bibehålla enhetligheten och ställa samtliga skolor under en gemensam rektor.

Finnes utom den nioåriga skolan och eventuellt förefintliga förskolor också andra skolformer representerade inom skoldistriktet, kompliceras problemet. I allmänhet torde det vara lämpligt att låta yrkesskolorna bilda en skolenhet för sig, fristående från det övriga skolväsendet. Är yrkesskolväsendet inom distriktet rikt utvecklat, blir det naturligt att uppdelas det på olika enheter. Finns gymnasium inom skoldistriktet, bör det, om det är stort nog, kunna utgöra en självständig enhet. Även stora gymnasier kan dock tänkas organisatoriskt förenade med klasser ur enhetsskolan; en vertikal klyvning av en orts skolväsen kan ofta vara att föredraga framför en horisontell, bland annat med hänsyn till lärarnas tjänst-

¹ Med skolenhet menas i fortsättningen en skola med egen rektor eller en grupp av skolor med gemensam rektor och gemensamt kollegium.

göring: de bör lära känna gymnasiets grundskola, och gymnasiets och realskolans lärare kan med stort utbyte tjänstgöra inom varandras områden. I de mindre städerna torde gymnasiet oftast vara för litet för att vara självständigt; i så fall bör det bilda en skolenhet tillsammans med en av centralskolorna med tillhörande bygdeskolor eller vissa klasser ur denna. Förenas gymnasiet med en sådan centralskolas tre högsta klasser, skulle man få en skolenhet av den nuvarande läroverkstypen med gymnasium och realskola förenade till en skola, dock med den skillnaden, att realskolan är obligatorisk och omfattar många skilda utbildningsvägar.

Också flickskolan kan tänkas vara självständig, men då det egentliga flickskolestadiet endast omfattar tre klasser (9—11), torde det oftast bli lämpligt att förena flickskolan med ett gymnasium till en skolenhet eller att med flickskolans tre klasser förena flickklasser (7 och 8) ur enhetsskolan. Flickskolan skulle härigenom få femårig obruten skolgång.

I mycket stora skoldistrikt kan det vara naturligt att lägga stadierna till grund för skolenheterna. Småskolor (med klasserna 1—3) skulle i så fall bilda skolenheter för sig, likaså mellanskolorna (klasserna 4—6) och realskolorna (klasserna 7—9). Flickskolor och gymnasier skulle på samma sätt bilda självständiga skolenheter. Men givetvis är också kombinationer av olika stadier tänkbara och kan ofta vara att föredraga. En viss specialisering kan dessutom vara ändamålsenlig: praktiska realskolor av nuvarande typ, men treåriga och med de två första klasserna lagda som klasserna 7 och 8 i de vanliga realskolorna, dessutom gärna försedda med ett fjärde år (klass 10), och specialgymnasier (tekniska gymnasier, handelsgymnasier), vilkas problem

inte behandlas i detta betänkande, bör få ge skolväsendet i de stora distrikten den önskvärda nyanseringen.

Det är givet, att vid det lokala skolväsendets uppdelning på skolenheter hänsyn till traditionella skolenheter kommer att spela in. Ortstraditionerna kommer inte att brytas i onödan. Också befintliga skolbyggnader kommer att ha betydelse för det lokala skolväsendets utformning.

Förslag till skolväsendets lokala organisation bör utarbetas av skoldistriktet. För denna planering torde behöva fastställas en viss respittid. 1940 års skolutredning föreslår, att denna tid fastställs till fem år efter riksdagens principbeslut. Kommissionen återkommer härtill i kapitel 15.

2. Skolstyrelserna: verksamhetsområde.

Då skolväsendet enligt skolkommisionens förslag i princip blir kommunalt, bör den högsta myndigheten inom skoldistriktet utövas av den kommunala *skolstyrelsen*. Mycket talar för att man bör ha en gemensam ledning för samtliga skolenheter i ett och samma skoldistrikt. Fördelarna härav påpekas av 1940 års skolutredning.

På orter med skolor tillhörande olika skolformer har man för närvarande i allmänhet skilda lokalstyrelser för dessa skolor. Denna splittring synes ur flera synpunkter olämplig. Den kan ofta hindra ett ekonomiskt fördelaktigt samgående mellan skolorna, då det gäller anskaffning av inventarier och materiel, den försvårar ett rationellt utnyttjande av skollokalerna för skolornas egna ändamål och för andra lokalbehov, t. ex. behov av lokaler för fri ungdomsverksamhet, och den kan i vissa fall hindra en sådan planläggning av de olika skolornas arbete, att berättigade önskemål från allmänhetens sida om exempelvis gemensamma måltidsraster tillgodoses så långt detta eljest vore möjligt. (SOU 1945:60, s. 67.)

Åtskilliga andra skäl torde kunna införas för en gemensam skolstyrelse, t. ex.

behovet av samordning skolorna emellan i fråga om läsarets förläggning, lov-dagar, skoldagens början och slut m. m. samt önskvärdheten att på ett rationellt sätt utnyttja lärarkrafterna.

Risk föreligger givetvis, att arbetsupp-gifterna för en enhetlig ledning kan bli alltför omfattande och alltför splittrade. Dessa olägenheter torde dock till stor del kunna undvikas därigenom, att den gemensamma styrelsen uppdelas på nämnder eller delegationer, med rätt för styrelsen att i dessa nämnder och dele-gationer insätta även sådana personer, som inte är ledamöter av styrelsen. För-delen med en gemensam och enhetlig ledning av det lokala skolväsendet måste anses vara så avsevärd, att en dylik en-hetlighet i allmänhet bör genomföras.

Om skolkommissionen alltså föreslår, att normalt sett varje skoldistrikt erhåller en enda skolstyrelse, bör dock möjlighet finnas för stora skoldistrikt att med Kungl. Maj:ts medgivande tillsätta olika skolstyrelser för olika uppgifter. Ett all-deles speciellt problem erbjuder otvivel-aktigt de största städerna. Här torde sär-skilda föreskrifter bli nödvändiga, till vilka förslag bör utarbetas av städernas egna organ. Dessa föreskrifter bör, sam-tidigt som de självfallet tar sikte på största möjliga enhetlighet, tillgodose önskvärdheten att ge de olika skolorna en förankring i de lokala intressena i den stadsdel, där vederbörande skola är be-lägen.

Ett särskilt problem erbjuder också yrkesskolväsendet. Då skolkommissionen först senare har möjlighet att framlägga förslag om dettas utbyggande, kan kom-missionen för närvarande inte överblicka konsekvenserna av en organisatorisk sam-ordning mellan yrkesskolorna och övriga skolor, även om, som tidigare antytts, det enligt kommissionens mening är ända-målsenligt att låta yrkesskolorna inom

ett skoldistrikt bilda en skolenhet för sig, ev. flera skolenheter. Frågan, huruvida yrkesskolorna bör ställas under den ge-mensamma lokala skolstyrelsen eller få egen lokal styrelse måste alltså tills vidare lämnas öppen.

3. Skolstyrelserna: ledamöter.

Då skolstyrelsens verksamhet bör vara uttryck för den kommunala självstyre-lsen, bör dess ledamöter väljas av kom-munens beslutande myndighet och lik-som denna utses på fyra år. Valet bör ske enligt proportionell valmetod. An-talet ledamöter bör fastställas av den be-slutande kommunala myndigheten med hänsyn till skoldistriktets storlek, struk-turen hos dess skolväsende och önsk-värdheten av att dess olika delar blir re-presenterade. Med hänsyn till att skol-distriktet efter den nya kommunindel-ningen blir jämförelsevis stora, torde antalet ledamöter vara minst 7. Maximi-siffran torde lämpligtvis böra faststäl-las till 21, liksom fallet är nu. Trots att i framtiden ökade krav torde komma att ställas på den lokala skolledningen, sy-nes några särskilda kompetenskrav för ledamotskap av skolstyrelsen inte böra uppställas, förutom att vederbörande skall anses vara intresserad av skolans sak och vilja befrämja skolväsendet. Inte heller bör i skolstyrelsen förekom-ma självskrivna ledamöter: ett propor-tionellt valsätt kan inte förenas härmed.

Om skolväsendet i distriktet omfattar en enda skolenhet, bör dennas rektor ha rättighet och skyldighet att närvara vid sammanträdena. Omfattar skolväsendet flera skolenheter, bör vederbörande rek-tor vara närvarande vid behandlingen av frågor, som rör hans skola. Lärarkärer-na bör vara representerade vid samman-trädena enligt bestämmelser, som bör fastställas av varje skoldistrikt för sig,

varvid bör tillses, att de olika skolsta-dierna allsidigt blir företrädda. På sär-skild kallelse bör experter, vilkas när-varo kan vara av värde vid viss frågas behandling, kunna närvara.

4. Skolstyrelserna: befogenheter.

Den princip om decentralisation av skolväsendet, som skolkommisionen knä-satt, lägger ansvaret för det lokala un-dervisningsväsendet i de kommunala myn-digheternas händer. Kommunens beslu-tande myndighet får härigenom det av-görande inflytandet över det lokala skol-väsendets organisation, i den mån denna inte är fastlagd genom gällande författ-ningar, och över dess allmänna standard. På den beslutande myndighetens vägnar får emellertid *skolstyrelsen* den egentliga ledningen över distriktets skolväsen.

I nu gällande Lag om skolstyrelse i vissa kommuner sammanfattas i § 5 folk-skolestyrelsens uppgifter. Den skall »i enlighet med gällande författningar och reglementen ordna och med uppmärksamhet följa undervisningen», den skall »utöva den ekonomiska förvaltningen ävensom hava tillsyn över lokaler, som upplåtits för undervisningen och dithö-rande anstalter», den skall »tillsätta och avskeda» lärare och övriga befattnings-havare, den skall verkställa kommunal- eller stadsfullmäktiges beslut rörande skolväsendet, den skall till kommunal- eller stadsfullmäktige »göra de fram-ställningar och förslag, som av omstän-digheterna påkallas», och den skall »verkställa beredning av ärenden, som skola förekomma till behandling hos kommunal- eller stadsfullmäktige».

Enligt skolkommisionens mening bör dessa folkskolestyrelsens uppgifter över-gå till den nya kommunala skolstyrelsen, som har att ta befattning med såväl en-hetsskolan som de på denna byggande

högre skolformerna (gymnasium, flick-skola, ev. yrkesskola). Endast i fråga om lärartillsättningen måste förändringar i skolstyrelsens befogenheter företagas; kommissionen återkommer härtill i det följande.

I enlighet med grundtanken i kommis-sionens förslag till skolreform kommer skolstyrelsens ställning emellertid att förändras inte bara i så måtto, att sty-relsen kommer att få ansvaret också för det högre skolväsendet, utan också såtill-vida, att den får ansvar för det pedago-giska framåtskridandet inom distriktets skolväsen. I två avseenden bör skolsty-relsen på detta fält kunna göra positiva insatser: den bör underlätta det peda-gogiska försöksarbetet och den bör till-se, att lärarna får tillfälle till vidare-utbildning.

Det pedagogiska försöksarbetet är gi-vetvis i första rummet en angelägenhet för skolans fackliga ledning och för lär-arna själva. Såsom i fjärde kapitlet un-derstrukits bör en skola inte utifrån på-tvingas experiment, som står i strid med annan försöksverksamhet inom skolan eller som berörda lärare inte har intresse för. Emellertid är här som på andra om-råden ett intimt samarbete mellan skola och skolstyrelse att rekommendera, och för skolstyrelsen bör det vara angeläget att ta initiativ till sådana försök, som är av intresse för orten. Å andra sidan kan försök, som skolan önskar göra, kräva organisatoriska eller ekonomiska åtgär-der, och det blir i så fall skolstyrelsens sak att ta ställning härtill och framlägga förslag inför kommunens beslutande myndighet. Skolstyrelsen bör alltid hål-las underkunnig om pågående försöks-verksamhet inom distriktets skolväsen.

Lärarnas vidareutbildning torde för framtiden komma att spela en större roll än hittills varit fallet. Man måste därvid skilja mellan obligatorisk och frivillig

vidareutbildning. Den obligatoriska bör helt och hållet ombesörjas av staten. Vad återigen den frivilliga vidareutbildningen beträffar, bör skolstyrelsen i mån av behov stimulera lärarna till dylik fortsatt utbildning och underlätta för dem att deltaga i kurser av olika slag. Där så befinnes lämpligt, bör skolstyrelsen själv anordna dylika kurser, till vilka statsbidrag bör kunna utgå.

Till de nya uppgifter, som skolstyrelsen bör få, hör slutligen omsorgen om samarbetet mellan skola och hem. Såsom tidigare i detta betänkande framhållits, är detta samarbete av grundläggande betydelse för den fostran av eleverna, som är hemmets och skolans gemensamma angelägenhet. I allmänhet är det skolans uppgift att tillse, att detta samarbete får tillräcklig omfattning och blir fruktbarande. Ofta kan det emellertid komma att bero av skolstyrelsens positiva intresse för saken, om den gemenskapsanda, som här är nödvändig, skall växa fram och om föräldrarna skall få den hjälp och upplysning i uppfostringsfrågor, som skolan kan ge och hemmen eljest har svårt att få. I samband härmed bör uppmärksammas, att den viktiga sida av barnens fostran, som fritidssysselsättningen utgör, inte får försummas. Skolstyrelsen har här en uppgift, som endast kan lösas i intimt samarbete med hemmen och med skolans fackliga ledning. Samarbete bör härvidlag ofta kunna ske även med ungdomsorganisationer på platsen.

5. Lärartillsättning.

I fråga om lärarnas tillsättning tillämpas för närvarande olika principer inom olika skolformer. Vid tillsättning av ordinarie lärare vid folkskolorna uppgör folkskolestyrelsen ett förslag, uppdragande de tre mest meriterade sökan-

dena; förslaget skall godkännas av folkskoleinspektören och kan i vederbörlig ordning överklagas. Bland de på förslaget uppställda företages sedan inom folkskolestyrelsen val, vilket är slutgiltigt, såvida inte själva valförfarandet kan påvisas ha varit olagligt. Vid tillsättning av ordinarie lärare vid de kommunala mellanskolorna och flickskolorna uppsätter rektor de sökande i rangordning efter meriter, varefter skolans styrelse tillsätter den, som av styrelsen anses vara mest meriterad. Utnämningen kan överklagas. Vid de statliga läroverken avger rektor förord; då det gäller lektors- eller adjunktstjänst avger skolöverstyrelsen sedan förslag, varefter Kungl. Maj:t tillsätter; i fråga om ämneslärarinnor och lärare i övningsämnen har skolöverstyrelsen utnämningssrätten. Såväl skolöverstyrelsens förslag som dess utnämningar kan överklagas. Överlärare vid folkskola tillsätts av folkskolestyrelsen på liknande sätt som ordinarie folkskollärare ehuru efter förslag av skolöverstyrelsen, rektor vid kommunal mellanskola eller flickskola tillsätts av skolöverstyrelsen på förslag av skolans styrelse, rektor vid allmänt läroverk förordnas av Kungl. Maj:t efter skolöverstyrelsens förslag, som enligt praxis ej överklagas.

I samband med folkskolans och realskolans sammanslagning till en skola och statsläroverkens kommunalisering måste utnämningförfarandet omprövas.

Inom kommissionen har stark sympati uttalats för tanken, att det tillsättningsförfarande, som nu tillämpas vid folkskolorna, utsträcks till att gälla hela enhetsskolan. Detta skulle så till vida stå i överensstämmelse med kommissionens grundprinciper, att det innebure ett överflyttande av befogenheter till den lokala skolledningen. Utan rätt att tillsätta befattningshavarna vid kommunens skolor skulle kommunens bestämmanderätt över

det egna skolväsendet vara illusorisk. Genom det nämnda utnämningförandet har kommunen möjlighet att försäkra sig om just de lärare, som kan anses vara mest lämpade för vederbörande skola. De meriter, som kan utläsas ur vederbörandes ansökningshandlingar, skulle inte ensamma behöva vara avgörande; skolstyrelsen, som har ett klart intresse av att erhålla den bästa lärarkraften, skulle ha möjlighet att bland de högst meriterade välja den som enligt skolstyrelsens personkänedom bäst skulle passa just den ifrågakvarande skolans behov.

Gentemot denna inställning har såväl inom kommissionen själv som inom dess expertråd vägande invändningar gjorts. Man har framhållit, att lärarval inte alltid sker med hänsyn till pedagogiska synpunkter. Ovidkommande hänsyn — religiösa, politiska, nykterhetspolitiska, privatbetonade — har ibland varit avgörande för valets utgång. Personer, som tjänstgjort inom distriktet eller vilkas personliga kapacitet varit känd för skolstyrelsen eller ledamöter därav, har ibland föredragits framför personer, som varit personligt överlägsna den valde men i fråga om personlig kapacitet okända för skolstyrelsen. Termen »skolans behov» har ibland fått tjäna som täckmantel för ovidkommande hänsyn. Lärarnas självständighet, som befordras av medvetandet om objektiv bedömning vid utnämningarna, skulle inte befrämjas av systemet med lärarval. Riktigare vore, att utnämningrätten överlämnades till neutralt forum, lämpligen den nya mellaninstans, som kommer att träda i folkskolinspektörernas ställe. Skolstyrelsen skulle i så fall uppgöra förslag och kunna motivera detta med det lokala behovet av just den föreslagne (behovet av yngre kraft, av kvinnlig lärarkraft, av lärarkraft med specialuppgift, av lärare, lämpad för pågående försöksverksamhet in-

om skolenheten, etc.), varefter den utnämmande instansen, som kan anses vara i någon mån förtrogen med vederbörande skolas behov, har att väga skolstyrelsens synpunkter och den föreslagnes meriter mot de medsökandes. Denna utnämning-procedur skulle ge fullt utrymme åt de lokala synpunkterna och vara fullt förenlig med ett demokratiskt skolsystem men i jämförelse med lärarval trygga principen om förtjänst och skicklighet vid utseendet av befattningshavare.

Trots tyngden av dessa invändningar önskar skolkommissionen inte föreslå någon förändring i förfarandet vid tillsättning av småskollärare och folkskollärare (mellanskollärare), så länge detta förfarande anses tillfredsställande, vilket för närvarande synes vara fallet. Det kan enligt kommissionens mening inte vara rimligt att påtvinga ett skoldistrikt en lärare, som visserligen genom goda betyg i lärarexamen, normala tjänstgöringsbetyg och lång tjänstgöring är sina medsökande formellt överlägsen men dock i realiteten är eller av skolstyrelsen anses vara en medelmåttig lärare, som pedagog underlägsen en eller flera av konkurrenterna. Möjligheten att välja mellan tre ger större smidighet åt utnämning-förfarandet och ger skolans lokala ledning möjlighet att bättre tillgodose det egna skolväsendets behov. Visserligen ger en sådan frihet också möjlighet till missbruk, men detta är fallet med all frihet. Den ansvarskänsla, som är motvikten här emot, kan aldrig framväxa eller befastas utan denna frihet till missbruk. Dessutom är ej heller s. k. neutral instans någon absolut garanti mot mannämån och godtycke.

Gäller detta resonemang småskolans och mellanskolans (klasserna 1—3 och 4—6) lärare, gäller det uppenbarligen också realskolans (klasserna 7—9). Man har invänt, att realskolans lärare befin-

ner sig i en högre lönegrad och att skolstyrelserna inte är kompetenta att bedöma de akademiska meriter, som erfordras för anställning som realskollärare.

Till lönegradsargumentet återkommer skolkommissionen nedan. Vad de akademiska meriterna beträffar, torde betygen i filosofie ämbetsexamen inte vara svårare att bedöma än de betydligt mer komplicerade betygen i den nuvarande folkskolläraryxamen. I båda fallen måste för övrigt bedömningen anförtros åt expertisen, i det att skolstyrelsens överläggning alltid måste föregås av utredning och förslag från t. ex. vederbörande rektors sida. Enligt kommissionens mening bör om möjligt alla enhetsskolans lärare tillsättas på samma sätt. Om förslag till lärartjänst, vilket stadium inom enhetsskolan det än gäller, alltid skall fastställas av skolans mellaninstans, torde garanti vara skapad för förslagens objektivitet.

Först då det gäller gymnasiet och därmed parallella skolformer torde ett annat utnämningförfarande behöva tillgripas. Gymnasiet betjänar ett större område än det skoldistrikt, vartill det hör, och lärartillsättningen är därför en angelägenhet inte bara för detta skoldistrikt. Därtill kommer, att svårvägbara vetenskapliga meriter måste tagas med i räkningen vid tillsättning av gymnasielärare. Enligt kommissionens mening bör gymnasielärare utnännas av central skolininstans. Sedan utredning verkstälts av vederbörande gymnasie rektor, avger skolstyrelsen förord, varvid tillfälle gives att framlägga de lokala synpunkterna, varefter skolöverstyrelsen utnämner. Överklagning av utnämning kan sedan ske hos Kungl. Maj:t.

Vad här har sagts om tillsättning av ordinarie lärare bör också gälla om förordnande av rektor: inom enhetsskolans område förordnas rektor av skolstyrelsen,

vid skolenhet, vari gymnasium ingår, förordnas rektor av skolöverstyrelsen.

Ovanstående avser inte att vara ett slutgiltigt ställningstagande till lärartillsättningens mångskiftande problem. Skolkommissionen ämnar underkasta dem ytterligare undersökning. Skolöverstyrelsens omorganisation och de nya mellaninstansernas utformning kan få betydelse för ställningstagandet till utnämningförfarandet. Det pågående arbetet på rationalisering av statsförvaltningen kan leda till sådana resultat, att kommissionen måste ändra sin uppfattning på vissa punkter. Kommissionens ställningstagande ovan innebär exempelvis, att utnämningen av gymnasielärare flyttas från Kungl. Maj:t till skolöverstyrelsen. En sådan åtgärd kan emellertid inte rekommenderas, om inte en liknande överflyttning äger rum inom övriga grenar av förvaltningen beträffande ämbetsmän i motsvarande lönegrader. Överhuvud taget önskar skolkommissionen inte förorda att lärarna placeras i någon särställning, som skulle försämra rekryteringen av lärarkyrket. Lönegradsplaceringen måste alltså enligt kommissionens mening i viss mån vara utslagsgivande för tillsättningsförfarandet. Detta kan också komma att gälla realskolans lärare. Slutligen har erfarenheterna av nuvarande tillsättningsförfarande för de olika lärarkategorierna inte gjorts till föremål för en samlad och systematisk undersökning.

Av här nämnda skäl avstår skolkommissionen för närvarande från att framlägga slutgiltiga förslag i fråga om tillsättningen av lärare.

6. Skolans fackliga ledning.

Inom skolkommissionen har diskuterats lämpligheten av en generell bestämmelse om att inom varje skoldistrikt en särskild *skolchef* tillsätts med administra-

tivt och pedagogiskt ansvar för distriktets hela skolväsen. Finns endast en skolenhet i distriktet, blir dess rektor under alla förhållanden skolchef. I mycket stora skoldistrikt tillämpas redan nu systemet med kommunal inspektör över distriktets folkskoleväsen. Så länge det gäller distrikt, där skolenheterna endast omfattar den obligatoriska skolan, bör systemet med gemensam skolchef inte behöva vålla personella svårigheter. I skoldistrikt, där också gymnasium finns, torde det däremot vara svårigheter att finna en person, som samtidigt som han behärskar gymnasiets problem även har insikter om t. ex. småskolan och dess angelägenheter. Fördelarna med en för distriktets skolväsen gemensam facklig ledning är dock uppenbara. Avvägning och planering skulle underlättas, samordningen skulle bli bättre; inför skolstyrelsen skulle en och samma man stå som den ansvarige för distriktets skolväsen. Rektorerna för de olika skolenheterna inom distriktet skulle sortera under skolchefen, vilken dock i icke alltför stora distrikt kunde förena skolchefsbefattningen med rektoratet vid en av skolenheterna.

Då skolchefsinstitutionen är oprövad, anser sig skolkommissionen inte kunna föreslå dess införande generellt men förordar försöksverksamhet i ett antal skoldistrikt av olika struktur.

Inom skolenheten utövar rektorn den fackliga ledningen av arbetet. För att helt kunna ägna sig åt denna uppgift bör han befrias från rutinmässiga kamerala och kontorsmässiga sysslor och till sitt förfogande ha tillräcklig kontorspersonal. Han bör ha viss undervisningsskyldighet för att inte mista den personliga kontakten med undervisningsarbetet men inte

betungas med alltför stor undervisningsbörda.

Stor omsorg bör nedläggas på att finna den för rektorsuppgiften lämpliga mannen eller kvinnan. Rektorn bör nämligen lämnas så stor frihet och erhålla så betydande befogenheter, att han har möjlighet att sätta sin prägel på skolan och skolarbetet. Han bör inför skolstyrelsen vara ansvarig för skolans skötsel, och han bör vinnlägga sig om ett gott samarbete med styrelsen, men han bör i sitt ledarskap för det fackliga arbetet lämnas stor frihet. I skolstyrelsens uppgifter ingår »att med uppmärksamhet följa undervisningen», men det pedagogiska arbetet vid skolan bör vara underkastat egentlig inspektion endast från vederbörande regionala eller centrala skolmyndigheter. Det är vidare nödvändigt, att rektor erhåller viss ekonomisk rörelsefrihet, så att han inte behöver höra skolstyrelsen då det gäller användningen i varje detalj av de i skoldistriktets budget upptagna anslagen för olika skoländamål.

Det bör betonas, att rektors ansvarighet inför skolstyrelsen bör gälla skolarbetet taget som helhet, alltså även de enskilda lärarnas arbete. Det bör vara han, som inspekterar deras undervisning och utfärdar tjänstgöringsbetygen. Rektors viktigaste uppgift bör vara att leda det pedagogiska arbetet. Han bör därför för de övriga lärarna vara vägledande och inspirerande. Att han för pedagogiska försök, som kräver övriga lärares medverkan, bör inhämta ämneskonferensens eller kollegiets samtycke, förefaller dock självklart. Den enskilde lärarens frihet att utforma undervisningen på sitt eget sätt måste betraktas som principiellt oantastbar.

ELFTE KAPITLET

OMVÅRDNADEN OM ELEVERNA

A. Skolsociala åtgärder.

I tidigare kapitel har i flera sammanhang betonats, att den individuella omvårdnaden om lärjungarna är en av den demokratiska skolans angelägnaste uppgifter. Lärjungarna bör fostras till fria och självständiga människor. Lärjungarnas individualitet, personliga förutsättningar och intressen bör vara själva utgångspunkten för uppfostran och undervisning. Individuell undervisning måste därför så långt möjligt tillämpas. Klassläraren och efter honom klassföreståndaren bör noga följa den enskilde lärjungens utveckling och uppehålla god kontakt med hans hem. Skolan bör hjälpa lärjungen till det val av ämnen, utbildningsväg och yrke, som bäst motsvarar hans håg, fallenhet och begåvningsstyp. Ytterst går hela skolans verksamhet ut på individuell omvårdnad om lärjungarna.

En viktig sida av denna omvårdnad brukar betecknas som socialpedagogik. I sitt betänkande nr VIII (Utredning och förslag rörande vissa socialpedagogiska anordningar inom skolväsendet, SOU 1947:11) har 1940 års skolutredning accepterat denna term. Den är emellertid inadekvat, och skolkommissionen använder för sin del i stället termen *skolsociala* anordningar. Hit hör skolans hälsovård, ekonomiskt understöd åt lärjungarna och rådgivningsverksamhet av olika slag.

Skolutredningens nyssnämnda betänkande är uppdelat i tre kapitel, av vilka det första behandlar »allmänna socialpedagogiska anordningar», det andra frågan om avskaffandet av terminsavgifterna vid statsläroverken och vissa andra skolor, det tredje stipendieväsendet.

Stipendieväsendet vid de högre skolorna har gamla anor. Stipendiefonderna har i allmänhet haft till syfte att lämna hjälp till studiebegåvade, skötsamma mindre bemedlade lärjungar. Stipendierna har oftast varit små, och de har varit för få för att spela någon verklig roll. Samhälleliga åtgärder för att åstadkomma studiehjälp av detta slag vidtogs först sent, och också de anslag, som utdelades ur allmänna arvsfonden, och de räntefria lån, som beviljades från statens sida för studieändamål, var för fåtaliga för att åstadkomma mera djupgående förändringar. Det är först från och med läsåret 1945—1946 som ett statligt stipendiesystem av större räckvidd tillämpats. I skolutredningens betänkande nr III (Utredning och förslag angående vidgade möjligheter till högre undervisning för landsbygdens ungdom, SOU 1944:22), kapitel 7, ges en redogörelse för hur detta stipendiesystem kommit till. Sådant stipendiesystemet numera utformats, har det en dubbel uppgift: genom grundsti-

pendier, som inte behövsprövas, lämnas till lärjungar med studieförutsättningar kompensation för att samhället inte på lärjungens hemort tillhandahåller önskad skolform, och genom tilläggsstipendier, som är behövsprövade, lämnas understöd till studiebegåvade lärjungar, som är i behov därav för att efter skolpliktstidens slut kunna fortsätta sina studier. En och samma lärjunge kan komma i åtnjutande av båda stipendierna. Detta stipendiesystem är enligt skolkommisionens mening av stor betydelse för att genombryta de spärrar av ekonomisk, social och geografisk art, som ännu i stor utsträckning hindrar ungdomar från breda samhällslager att söka sig till högre utbildning. Stipendierna ger landsbygden större rättvisa i utbildningsavseende, möjliggör ett bättre tillvaratagande av vårt folks begåvningstillgångar, åstadkommer en önskvärd ökning av tillströmningen till de intellektuella levnadsbanorna, underlättar ett bättre urval för dessa levnadsbanor och medför den utjämning av barnkostnaderna, som vår befolkningspolitik numera eftersträvar. Sedan systemet prövats i tre läsår, är det nu föremål för omprövning av den nämnd, som handhaft fördelningen av stipendierna. I avvaktan på resultatet av denna utredning avstår skolkommisionen från att framlägga förslag till stipendieväsendets utbyggnad i vad det gäller nuvarande skolorganisation. Kommisionen förutsätter därvid, att stipendieväsendet utbygges i syfte att slutgiltigt göra tillgången till högre skolutbildning oberoende av den enskildes ekonomiska förhållanden och bostadsort. Här skall endast pekas på vissa problem, som uppstår i och med den nioåriga enhetsskolans tillkomst. Tilläggsstipendierna utdelas nu endast till elever i klasser, som ligger över den sista — sjunde — skolpliktklassen (undantag: 3⁵). Utsträckes skolplikten till

nio år, skulle med tillämpande av samma princip dessa stipendier inte längre utdelas i den allmänna medborgarskolan. Då realskola kommer att finnas i varje kommun, bortfaller också grundstipendierna för detta stadium. De sistnämnda återkommer emellertid i den formen, att det allmänna måste stå för de kostnader för resor, skolhem och inackordering, som centraliseringen av undervisningen till centralskolor på vissa håll kommer att medföra. Behovet av tilläggsstipendier torde inte bli mindre på grund av skolpliktstidens förlängning, snarare torde det vara tvärtom, då denna kommer att betyda ett för många familjer kännbart inkomstbortfall. Skulle dessa stipendier i någon form bibehållas, kan man emellertid inte utdela dem med hänsyn till studiebegåvning, eftersom den nioåriga skolgången är obligatorisk även för andra än de speciellt studiebegåvade. Det rör sig därför om mycket stora belopp. Skulle man utdela tilläggsstipendierna till eleverna i klasserna 8 och 9 efter samma principer, som nu gäller för dessa stipendier, men utan hänsyn till studiebegåvning, skulle det bli fråga om en årlig kostnad av kanhända 100 millioner kronor. Denna summa måste, om behövsprövning ej tillämpas, höjas till 125 millioner. För gymnasiets tre högsta och för flickskolans två högsta klasser kvarstår behovet av såväl grundstipendier som tilläggsstipendier oförändrat. Enhetsskoleprincipen, som bland annat innebär, att man söker skapa jämlikhet i värderingen av teoretiska och praktiska studier, har emellertid den konsekvensen, att den praktiska utbildning, som följer efter slutad realskola, bör få samma ställning i stipendieväsende som gymnasium och flickskola. Det stipendiesystem, som nu tillämpas inom yrkes-skoleväsendet, bör därför samordnas med det system, som gäller eller kommer att

gälla för gymnasium eller flickskola. I själva verket torde detta komma att betyda en ansvällning av stipendiesystemet, i den mån yrkesutbildningen utbygges.

Skolkommissionen önskar i övrigt inte för närvarande taga ställning till frågan om stipendiesystemets utformning inom den nya skolorganisation, som blir resultatet av skolreformens genomförande, men avser att i senare sammanhang återkomma till denna fråga. Framhållas bör dock, att åtgärder från samhällets sida blir ofrånkomliga, om inte de två extra skolåren skall kännas alltför betungande. Full kompensation för eventuellt inkomstbortfall kan visserligen inte givas, men belopp av den storleksordning som ovan nämnts, utdelade i form av stipendier eller höjda barnbidrag i ifrågavarande åldrar, skulle säkerligen vara väl använda pengar.

Inom de icke obligatoriska skolformerna har hittills *terminsavgifter* upptagits. Medellösa och mindre bemedlade lärjungar har helt eller delvis befriats från dessa avgifter. Då de belopp, som genom terminsavgifterna tillförts statsverket, inte har nämnvärd statsfinansiell betydelse, och då de utgjort en kännbar börda för barnfamiljerna, har man ansett, att de borde avskaffas. De ekonomiska konsekvenserna härav finns utredda i andra kapitlet av skolutredningens nyssnämnda betänkande nr VIII. Genom beslut av 1947 års riksdag avskaffades de avgifter, som inlevererades direkt till statsverket. Då ett avskaffande även av de avgifter, som tillförs skolornas egna kassor, är föremål för överväganden inom ecklesiastikdepartementet, avstår skolkommissionen från yttrande på denna punkt.

I första kapitlet av ovannämnda betänkande lämnar skolutredningen först en översikt över existerande *skolsociala anordningar* och framlägger därefter egna

förslag till utbyggnad av den skolsociala verksamheten. Utredningen påpekar i samband härmed, att på dess förslag en skolöverläkartjänst inrättats och att senare i anslutning härtill utbyggnad och effektivisering av hälsovården i olika skolformer beslutits. Utredningen erinrar vidare om de förslag av skolsocial natur, som den framlagt i andra sammanhang: anordningar för lärjungarnas fritidssysselsättning och frivilliga undervisning, såsom skolbibliotek i varje skola, frivillig sång- och musikundervisning, maskinskrivning, scoutmatlagning. Vidare har skolspårverksamhet, yrkesorientering och rådgivning upptagits på programmet för olika skolformer. Hit hör också förslagen om anordningar för utvecklande av arbets- och gemenskapslivet i skolorna samt förslagen om lärjungarnas fysiska fostran. Om stipendierna samt om centraliseringskostnaderna har ovan talats. I det avsnitt av betänkandet, som innehåller skolutredningens egna förslag till skolsociala åtgärder, behandlas spörsmålen om inrättande av lekskolor för barn i förskoleåldern, om skolbad och simundervisning, om fri skolmateriel och skolunderstöd för samtliga lärjungar i skolpliktsåldern i allmänna skolor samt om skolkuratorer jämte psykisk och annan rådgivningsverksamhet i skolorna.

För problemet om lekskolor för barn i förskoleåldern hänvisar kommissionen till första avsnittet av kapitel 5 ovan.

I fråga om *skolbad och simundervisning* framhåller utredningen, att läsåret 1935—1936 fanns anordningar för skolbad i cirka 600 landsbygdsdistrikt och 109 stadsdistrikt. Både befolkningsutredningen och skolutredningen finner det angeläget, att en särskild utredning kommer till stånd för att upplägga ett särskilt folkbadsprogram. I samband härmed bör frågorna om skolbad och simundervisning i skolorna lösas. Skolutred-

ningen håller före, att ett mycket kraftigt stöd från statens sida till bad- och simanläggningar är ofrånkomligt, och att en omfattande simlärarutbildning är nödvändig. Enda rationella lösningen av simlärarfrågan torde vara, framhålles det, att seminarieeleverna, såväl kvinnliga som manliga, får simlärarutbildning. Ett villkor härför är »att större hänsyn än hittills tages till de inträdessökandes fysiska förutsättningar och utbildning», så mycket mer som de blivande lärarna och lärarinnorna skall leda sina elever i gymnastik och idrott och under friluftsovningarna. Lämpliga idrottskurser bör normalt ingå även i läroverkslärarutbildningen.

Skolkommissionen biträder förslaget, att en särskild kommitté tillsättes för att utreda ett allmänt folkbadsprogram. Problemet om badanläggningar vid skolorna beröres i kapitel 12. Kommissionen delar utredningens uppfattning, att simlärarutbildningen bör tillgodoses vid omläggningen av lärarutbildningen och att förutsättningarna för utbildning till ledare av barnens fysiska fostran tillmätes ett visst värde vid inträde på lärarbanan. Kommissionen förutsätter därvid, att man inte gör lämplighet för simlärarverksamhet och idrottsledarskap till ett *oeftergivet* villkor för tillträde till lärarbanan. Många pedagogiskt begåvade personer skulle därmed vägras pedagogisk utbildning. Den centralisering av skolväsendet, som skolkommissionens förslag till skolorganisation innebär, möjliggör, att åtskilliga lärare kan befrias från specialuppgifter, för vilka de inte är lämpade, t. ex. undervisning i musik, slöjd och gymnastik med idrott.

En redogörelse för *skollovskoloniernas* problem föranleder intet förslag från skolutredningen. Inte heller skolkommissionen finner skäl att i detta sammanhang upptaga frågan. Detsamma gäller

frågorna om *skolresor* och *ferievistelse på landet*.

I fråga om *skolmåltiderna* fattade 1946 års riksdag beslut, som avsåg att leda till ett allmänt införande av för alla lärjungar kostnadsfria skolmåltider i skolor av olika slag. Problemet kräver i detta sammanhang beaktande endast i den mån det berör skolbyggnadsfrågor (se kapitel 12!).

Endast i förbigående behandlar skolutredningen problemet om *skolhem*. Såsom skolkommissionen i avsnittet om centralisering i tredje kapitlet ovan framhävt, kommer inrättandet av centralskolor att öka behovet av inackordering. Lämpliga enskilda hem torde endast i begränsad utsträckning komma att stå till förfogande för detta ändamål. I vissa avseenden torde väl skötta skolhem vara att föredraga, på många platser torde de bli nödvändiga. Här har skoldistriktet en viktig uppgift att lösa i samband med den lokala planeringen för den nya skolorganisationen. Det förutsättes, att det allmänna bestrider kostnaderna för skolhem likaväl som för inackordering av skolpliktiga barn. Även då det gäller skolformer, som inte faller inom den obligatoriska skolans ram, är det önskvärt, att det allmänna sörjer för att skolhem i tillräcklig omfattning kommer till stånd. De unga skyddas därigenom för privat uppskörtning och för olämplig miljö, och stipendierna blir drygare.

Befolkningsutredningen framlade 1946 ett förslag till *barnunderstöd*, innebärande bland annat allmänna barnbidrag med 200 kronor för år och barn, generell subvention för barnskodon och ett rabattsystem för barnkläder. Tydligt är, säger skolutredningen, att ett genomförande av detta förslag skulle medföra behov av revidering av de i § 49 i folkskolestadgan givna bestämmelserna, enligt vilka barn, vilkas föräldrar inte kan bekosta lär-

junges skolgång, skall erhålla understöd genom för ändamålet anslagna medel, vilka skall omhänderhas av skolrådet. Skolhjälp i enlighet med denna paragraf har i allmänhet inte fått någon större omfattning. I regel har den utgått i form av kläder och skodon, i några fall i form av bespisning. I vissa undersökta skoldistrikt uppgick den årliga hjälpen till omkring 6 kronor per lärjunge. Skolutredningen håller före att varken administrativa, organisatoriska eller ekonomiska skäl talar mot att denna form av skolhjälp utsträcker till samtliga allmänna skolor, även dem som ligger ovanför skolpliktsåldern.

Sedermera har 1947 års riksdag fattat beslut om årliga barnbidrag, dels om 260 kronor per barn, dels i form av visst behovsprövat hyreshidrag. Till frågan, huruvida detta beslut bör medföra revision av bestämmelserna i § 49 i folkskolestadgan önskar skolkommisionen för närvarande inte taga ställning.

Beträffande *fri undervisningsmateriel* åt eleverna har 1946 års riksdag beslutat, att fria läroböcker och fri undervisningsmateriel skall tillhandahållas lärjungarna i folkskolan. Skolutredningen håller före, att »även lärjungar, som fullgöra skolplikten i andra allmänna skolor än folkskolan, borde beredas förmånen av fri undervisningsmateriel», speciellt om skolpliktstidens skolformer såsom utredningen föreslagit sammanförs till en enhetligt organiserad och ledd elementarskola. En särskild utredning krävs dock för en sådan utsträckning av bestämmel-

sen om fri skolmateriel. Skolkommisionen delar skolutredningens uppfattning, att en sådan utredning bör komma till stånd.

Skolkommisionen vill i samband härmed kraftigt understryka skolutredningens uppfattning, att *samtliga skolsociala åtgärder* kommer hela det svenska skolväsendet till del. Att de bör utsträckas till att omfatta den nioåriga enhetsskolans samtliga stadier kan betraktas som en konsekvens av den föreslagna skolorganisationen, enligt vilka samtliga dessa stadier blir obligatoriska. Den av både skolutredningen och skolkommisionen omfattade principen om demokratisering av den högre undervisningen synes motivera, att gymnasier, flickskolor och yrkesskolor, även i den mån de skjuter över skolpliktsåldern, kommer i åtnjutande av samma fördelar som den obligatoriska skolan.

Skolutredningen redogör också för *hälsovården* vid våra skolor, som bygger på 1936 års riksdagsbeslut om folktandvården och 1944 års riksdagsbeslut om skolhälsovården. Skolkommisionen önskar i detta sammanhang upptaga diskussion endast om en sida av denna hälsovård, nämligen den mentala omvårdnaden av lärjungarna. Skolpsykologiens ställning inom vårt skolväsende har hittills inte varit föremål för någon specialutredning, och då man här rör sig på ett nytt område, kan det vara anledning att mera ingående motivera de förslag, som framlägges.

B. Psykologisk-pedagogisk verksamhet i skolan.

I. Allmänna synpunkter.

Det är karakteristiskt för nutida pedagogiska reformsträvanden att de i betydligt större utsträckning än som tidigare

skett går ut från elevernas intressen och psykiska utrustning. Genom studieplanernas utformning, undervisningsmetodernas

och elevmaterialets differentiering och examinationsnormernas anpassning till elevernas olika åldrar söker man få skolans undervisning och uppfostran att bättre ansluta sig icke enbart till samhällets utan även till elevernas behov. Den vanliga förekomsten av undervisningshämmande elever, av konflikter i hemmet till följd av misslyckanden i skolan och av sämre anpassning överhuvud till den sociala miljö eleverna vistas i är nämligen inte endast en följd av individens bristande förmåga utan beror också ofta på överdrivna krav på eleverna från samhällets sida.

Till skolans mentala omvårdnad i vidare bemärkelse hör en sådan målsättning för varje skolform och en sådan tillämpning härav i kursplanering och examinationsnormer, att skolarbetet inte medverkar till att förvärra konstitutionella karaktärsbrister eller medför uppkomsten av nya. Detta kräver i sin tur, att man redan vid skolgångens början har möjlighet att differentiera skolarbetet och planlägga den första skolgångens förlopp, inte så mycket beträffande själva kursinnehållet som beträffande inlärningstakt och individuellt utvecklingstempo. Motsvarande gäller den fortsatta skolgången.

Även om skolan i sin allmänna planläggning väsentligt kan bidra till psykisk hälsovård, torde det dock vara nödvändigt med speciella åtgärder för sådana lärjungar, som på grund av ovan antydda förvärvade eller konstitutionella egenheter har svårigheter med sin skolgång. Det lärjungematerial och de åtgärder, som här åsyftas, har på sista tiden i viss utsträckning varit föremål för diskussion dels av 1940 års skolutredning (SOU 1947:11), dels av ungdomsvårds-kommittén (SOU 1947:17).

Vissa av de åtgärder, som förordas i dessa betänkanden, betyder en utvidg-

ning av redan existerande vård- och undervisningsformer, vilka från början startats genom kommunala initiativ. Det samma gäller även 1945 års riksdags beslut om statsbidrag till av landsting och vissa större städer upprättade rådgivningscentraler, vilkas föregångare är rådgivningsbyråer, som drivits i kommunal regi, för barn med påfallande betenderubbningar.

I sitt betänkande nr VIII, Utredning och förslag rörande vissa socialpedagogiska anordningar inom skolväsendet (SOU 1947:11) har 1940 års skolutredning dels i ett särskilt avsnitt (sid. 34—51), dels i två till betänkandet fogade bilagor behandlat den rådgivande och upplysande verksamhet i skolorna, som i viss utsträckning går utanför den, »som lärare och skolledare sedan gammalt kunnat utöva». De arter av rådgivning, som nämns, är kuratorsverksamhet av olika slag, yrkesvägledning samt rådgivning anknuten till de ovan nämnda rådgivningscentralerna för psykiskt missanpassade barn och ungdomar. Utredningen föreslår utsträckt och med statsmedel understödd försöksverksamhet beträffande kuratorsinstitutionen och uppmjukning av statsbidragsbestämmelserna för de nyss nämnda rådgivningscentralerna, varigenom även en till skolan förlagd psykologisk rådgivning, som ledes av en av skolöverstyrelsen utsedd barnpsykolog, skulle kunna erhålla statsbidrag. I en av bilagorna till samma betänkande har folkskoleinspektören Wenngren dessutom i stora drag redogjort för den rådgivning, som förekommer i U.S.A., och i anslutning därtill preciserat rådgivningens uppgifter och plats i svenskt skolväsen. Till denna framställning togs i det följande behörig hänsyn utan att på varje punkt överensstämmelser eller olikheter anges.

I sitt betänkande Stöd åt utvecklingshämmad ungdom (SOU 1947:17) har *ungdomsvårdskommittén* föreslagit, att skolmognadsundersökningar och regelbundna testningar införes i folkskolan. För uttagning till hjälpklass föreslås en fyrdelad diagnos: social utredning, psykiatrisk undersökning, intelligenstagning och läraromdöme. För undervisning och eftervård av de debila föreslås en utbygg-

nad av hjälpskoleorganisationen, skolehem för debila, som inte eljest kan placeras i hjälpklass. Vidare förordas uppbyggandet av en övergångsskola med praktisk-manuell inriktning för de sista obligatoriska skolåren. För eftervården föreslås, att varje skoldistrikt får en kurator för de från hjälpskola avgångna eleverna, för vilka enligt kommittén också bör finnas möjligheter till yrkesutbildning.

II. Den psykologisk-pedagogiska rådgivningens förutsättningar och uppgifter.

1. Inledande synpunkter.

Som ofta framhålles har uppfostrare, antingen de är föräldrar eller lärare, alltid utövat rådgivande verksamhet, vars mål av naturliga skäl ej skiljer sig från uppfostrans allmänna mål att hjälpa de växande att bli harmoniskt utvecklade individer och goda medborgare. Denna verksamhet torde inte längre vara tillfyllest. Det industrialiserade samhällets snabba utveckling och sammansatta struktur, skolans strävan att inom ramen för sin undervisning söka bibringa eleverna en mer eller mindre grundlig orientering på samhällslivets olika områden, den oerhörda utvecklingen av ungdomens utanför skolan liggande intressen och sysselsättningar och den till följd härav ökade mängden av skolproblem och konflikter av varierande art — allt detta har medfört behov av åtgärder, som var mindre nödvändiga under enklare samhälls- och skolförhållanden. Dessa åtgärder går samtliga ut på en mer individualiserad och av fullständiga diagnoser understödd behandling av de växande. Kraven på en speciell handledning av eleverna, utövad i nära samband med skolans övriga verk-

samhet men till art och metoder i vissa avseenden skild från dennas traditionella undervisning, skulle dock inte kunna realiseraras, om inte psykologi, reformpedagogik och medicinsk vetenskap gett oss ökade kunskaper om de växandes utveckling och anpassningsmöjligheter. I högre grad än tidigare känner vi numera till, vad som faktiskt sker i skilda inlärnings- och skolsituationer, liksom man också i stora drag har kunnat fastställa sambandet mellan begåvning och skolprestationer i olika skolformer, mellan personlighetsutveckling och konstitution, mellan bristande anpassning och misslyckanden av skilda slag o. s. v.¹

De ökade möjligheter till prognos av barnens begåvningsutveckling och till diagnos av deras anlag, intressen och psykiska utrustning, som modern psykologi och psykiatri erbjuder, har samtidigt understrukit hur väsentlig skillnaden är emellan den nutida rådgivningens strävanden och traditionell uppfostran och undervisning. Denna skillnad återfinnes inte endast i pedagogisk praxis utan framträder i liknande utgestaltning även inom rättsvård, socialvård och psykisk

¹ Se härom ytterligare framför allt kapitel 4.

hälsovård överhuvud. Skolans åtgärder mot speciella former av missanpassning har av ålder framför allt syftat till en korrigerande av den aktuella formen av socialt mindre önskvärt beteende: skolk, ouppmärksamhet, lättja, trots och dylikt. Självfallet kommer korrigerande åtgärder av en eller annan art alltid att vara nödvändiga även i framtiden, men det är karakteristiskt, att nutidens skoladministration och psykologisk-pedagogiska rådgivning främst syftar till att i möjligaste mån söka undanröja orsakerna till missanpassning och »dåligt uppförande». Den vill med ett ord främst vara förebyggande, samtidigt som den är aktuell korrigerande.

Den pedagogiska och administrativa behandlingen av de s. k. övergångsperioderna i skolan har i begränsad utsträckning redan förverkligat detta förebyggande program. Övergången från hemmet till skolan, ofta den första sociala krisen i ett barns liv, söker man nu komma tillrätta med genom försök med skolmognadsundersökningar, vilkas slutliga mål är att från början anpassa skolgången efter nybörjarnas förutsättningar. Yrkesvägledningen strävar att underlätta övergången från skola till yrke och göra yrkesvalet mindre slumpartat och mindre utsatt för misslyckanden. Övergången till högre undervisning erbjuder ett liknande problem, vars lösning tills vidare befinner sig på försöksstadiet.

Hjälp- och särundervisning för intellektuellt eller på annat sätt handikapade barn har likaledes ett markerat förebyggande syfte. Samtidigt är denna undervisning en övergångsform till den typ av mental omvårdnad, som skulle kunna kallas *speciell psykologisk rådgivning* eller psykologisk-medicinsk rådgivning och som är den enda möjliga när det gäller beteenderubningar förorsakade av dåliga miljöförhållanden, olämpliga

känslöbindningar, konflikter i skolan o. s. v. För dessa senare arter av missanpassning kräves ett intimt samarbete mellan lärare och medicinsk och psykologisk sakkunskap för att man skall komma till roten av det onda.

Av det sagda framgår, att den psykologiska rådgivningens uppgifter i en kommande skolorganisation i huvudsak kommer att differentieras på trenne linjer, som ingalunda är absolut skilda från varandra men dock lämpligen bör hållas i sär.

Rådgivningens första huvuduppgift hänför sig till den pedagogiska och administrativa utformningen av undervisningsväsendet. Hit räknas

- a) åtgärder för att utröna nybörjarnas bästa möjliga placering i skolan (skolmognadsundersökningar);
- b) psykologiska och pedagogiska undersökningar vid övergången mellan olika skolstadier och skolformer;
- c) åtgärder för att underlätta undervisningshämmande barns skolgång och kunskapsförvärv. Det är här fråga om barn, som på grund av intellektuell efterblivenhet måste hänvisas till hjälpklass, och barn, som, utan att lida av allmän intelligensdefekt, har speciella svårigheter att följa med undervisningen framför allt när det gäller modersmålet och räkning;
- d) testpsykologiska undersökningar i klassrummet som ett hjälpmedel för den enskilde läraren vid undervisningens planläggning.

Den psykologiska rådgivningsverksamhetens andra huvuduppgift torde vara att underlätta övergången från skolan till förvärvslivet genom de upplysningar om eleverna, som de i det föregående näm-

da undersökningarna kan ge yrkesvägledningens representanter.

Den psykologiska rådgivningens tredje huvuduppgift avser barn, vilkas konflikter och svårigheter främst gäller känsloliv och social samvaro. Den stora mångfalden av symtom och beteendrubbningsar och nödvändigheten av individuell behandling omöjliggör att i detta sammanhang närmare systematisera uppgifterna.

Till den rådgivande verksamheten i något vidare bemärkelse hör också de socialvårdande uppgifter, för vilka redan nu särskilda kuratorer avdelats inom några av landets större skoldistrikt och vissa läroverk och vilka närmare behandlas i de ovan nämnda betänkanterna av 1940 års skolutredning och ungdomsvårdskommittén.

I det följande skall de ovan nämnda uppgifterna närmare karakteriseras, i den mån de ej tidigare behandlats i betänkanterna.¹

2. Skolmognadens problem.

Kommissionen hänvisar till avsnitten om förskoleproblem och om skolmognad i femte kapitlet.

3. Psykologisk-pedagogiska undersökningar av eleverna vid övergången mellan olika skolstadier och skolformer.

Under senare år har med utgångspunkt från nuvarande skolorganisation frågan om övergång från folkskolan till andra skolformer, främst realskolan, varit föremål för olika undersökningar, betänkanterna (SOU 1938:29 och 1942:11) och åtgärder. De sistnämnda har bestått i be-

¹ För att inte bryta framställningen har den allmänna testpsykologiska metoddiskussionen, som här borde haft sin plats, flyttats till avsnitt V.

stämmelser om prövningsfri intagning vid vissa läroverk (kungl. brev den 12 april 1940). Utarbetandet av de standardiserade proven i folkskolan för normering av folkskolebetygen har också varit av betydelse i detta sammanhang.

Det torde vara överflödigt att här diskutera fördelar och nackdelar med inträdesprov, läraromdöme och den avlämnande skolans betyg vid övergång till högre skolformer. Allt detta finns uttömmande behandlat i de nyssnämnda betänkanterna och i det av O. Dahlgren utgivna lilla arbetet »Grupptestet och dess praktiska användning». I viss utsträckning har dessa diskussioner förlorat sin aktualitet, då man kan förutsätta, att i den kommande enhetsskoleorganisationen inträdesprov i traditionell bemärkelse inte kommer att användas. Då en viss grad av differentiering dock torde bli nödvändig både ur den enskilde elevens och ur undervisningens synpunkt, är det emellertid av vikt, att den göres så tillfredsställande som möjligt med hänsyn till de olika studieförutsättningarna hos eleverna.

I den kommande enhetsskolan kommer differentieringsåtgärder i syfte att underlätta undervisningen att bli behövliga i synnerhet efter de sex första skolåren men även dessförinnan. Man bör därvid begagna sig av objektiva testmetoder i samverkan med den avlämnande lärarens betyg. Därigenom får man en åtminstone partiell kontroll på de två för studieframgången viktigaste faktorerna: begåvning och studievilja eller -energi. Om ytterligare ett bedömningsinstrument anses nödvändigt, torde läraromdömet beträffande ett fåtal karaktärsegenskaper kunna ingå i kombinationen test-betyg. Den riktiga vägningsen av de två eller tre ingående komponenterna i detta bedömningsinstrument bör göras till föremål för ytterligare undersökningar.

Man har ibland påyrkat, att testning av eleverna skulle ske varje år. Ett dylikt program skulle dock ställa så stora krav både på tillgången av testningskunnig personal och på tillgången av test, att det i nuvarande läge är ogenomförbart. Säkerligen är också en sådan varje år upprepad testning obehövlig. Av naturliga skäl torde det då vara lämpligast att utföra testningarna vid de i det föregående nämnda övergångsperioderna, alltså före skolgångens början (skolmognadsundersökningar), i slutet av tredje eventuellt fjärde klass, i slutet av sjätte klass och vid övergången till klass 9.

Även för ett sådant mindre program får man emellertid tänka sig en utveckling under en längre tidsperiod, då vårt skolväsen av olika anledningar knappast är moget för det nämnda testprogrammets genomförande över hela linjen på en gång. Därför är det lämpligt att låta testmetodiken utvecklas genom lokala initiativ i samband med skolpsykologinstitutiöns upporganisation (se nedan!). Ett schablonmässigt genomförande av testprogrammet bör undvikas.

De här förutsatta testningarna bör utföras i den vanliga skolmiljön och såvitt möjligt som vanliga klassuppgifter i samband med ordinarie undervisningstimmar. Kan samtidigt läkarundersökning utföras är det så mycket bättre, även om en sådan samordning erbjuder svårigheter i större skoldistrikt.

Självfallet bör testningarna utföras av särskilt utbildade lärare och stå under överinseende av skolpsykolog, vilkens kvalifikationer beröres nedan.

Säkerligen skulle regelbundna med vissa mellanrum utförda testningar ha ett djupgående inflytande på undervisningen, ju mer lärarna lärde sig att begagna testningens resultat. Man skulle också ha möjlighet att få en översikt av

den enskilde elevens mentala utveckling, som inte kan ernås på annat sätt.

Men framför allt skulle man vid flagranta fall av misslyckanden, då eleverna trots goda testprestationer framvisar ett dåligt studieresultat, kunna rikta uppmärksamheten på sådana faktorer som miljö, känslö- och viljeliv samt kroppslig sjukdom eller klenhet och därvid få möjlighet att genom en allsidig undersökning bättre bedöma elevernas arbete. Sannolikt har sådana fall ofta blivit obeaktade i skolan. I synnerhet när det är fråga om elever i pubertetsåldern och studier i intellektuellt mer krävande skolformer, torde den individuella omvårdnaden om eleverna hittills ha eftersatts i alltför stor utsträckning. En av förutsättningarna för en sådan omvårdnad är den fasta utgångspunkt, som en begåvningsundersökning utgör. I avsnitt 5 nedan behandlas utförligare testningens betydelse för undervisningen.

Vad beträffar begåvningsundersökningen i sjätte klass är det nödvändigt, att denna även omfattar elevernas praktiska anlag och förutsättningar. Hittillsvarande begåvningsdifferentieringar har i alltför stor utsträckning räknat blott med graden av begåvning men mindre bekymrat sig om kvalitativa differenser och typskillnader mellan eleverna, mycket beroende på att den traditionella skolan i främsta rummet premierar en begåvningsstyp: den teoretisk-verbala.

Självfallet borde varje lärare, när han anser omständigheterna så fordra, ha möjlighet att få en elev undersökt. Kommissionen återkommer härtill nedan.

De här nämnda undersökningarna förutsätter emellertid, att varje elev uppföres i en liggare eller i ett elevkortregister, där intelligenstestningarnas resultat införes tillsammans med barnets betyg i

ovannämnda klasser.¹ Vissa andra iakttagelser om barnet kunde också tänkas bli bokförda på detta elevkort. Elevkortet — som till sin natur måste vara konfidentiellt — har till uppgift att ge upplysning om eleven; dess uppgift är däremot inte att tjänstgöra som anmärkningsbok. Förandet av dylika elevkort borde ingå som en viktig detalj i lärarutbildningen. Säkerligen torde det dock vara tillrådligt att låta lärarnas anteckningar om elevernas karaktärs- och viljegenskaper vara frivilliga, i varje fall under en längre försöksperiod.

Det är av vikt att tillse, att införandet av regelbundna testningar och elevkort och ökningen av de mentalvårdande och de skolsociala uppgifterna i skolan sker på ett sådant sätt, att själva undervisningen inte blir för mycket lidande på anordningarna. De föreslagna elevkorterna bör bli så enkla som möjligt och anordningarna för övrigt lämpas efter de i varje skoldistrikt rådande förhållandena. Byter en elev skolort, skall hans elevkort på ett skyddat sätt skickas till det nya skoldistriktet. Elev bör alltså inte själv medföra sitt kort vid flyttningen, lika litet som sitt hälsokort.

4. Psykologisk-pedagogiska undersökningar av inlärnings- och undervisningshämmande barn.

Gjorda undersökningar har visat att det på olika begåvningsnivåer finns barn, vilkas kunskapsförvärv inte är i paritet med deras begåvning, och att antalet sådana barn t. o. m. är större på högre mentala nivåer än på lägre. I betraktande av lärarnas ambition att »få med» även de svagast begåvade och med hänsyn till att de överbegåvades relativa kunskaps- efterblivenhet oftast inte kommer till

¹ Jämför kapitel 4.

synes i skolan, är detta förhållande inte anmärkningsvärt. Undervisningens individualisering och aktivitetsbetonade undervisningsmetoder är härvidlag tillräckliga för att åstadkomma en bättre tingens ordning. Annorlunda ställer det sig, när för många att följa undervisningen sjunker ganska avsevärt under genomsnittet; särskilda åtgärder blir då nödvändiga.

De i detta avsnitt åsyftade eleverna utgöres förnämligast av två grupper: hjälpklass eleverna och elever som i det närmaste är normalt intellektuellt utvecklade men har isolerade defekter i läsning, skrivning och räkning.

Hjälpklass elevernas uttagning sker ju numera genom individualtestning, i de flesta fall med en reviderad binetskala. Denna är emellertid uppenbart för ensidig, när det gäller diagnostisering av intellektuella defekter, och en mer på djupet gående undersökning av dessa barns begåvning bör övervägas. När det gäller senare anpassning till yrke och samhälle är prognosen för en stor del hjälpklass elever ganska god. I alla händelser är det nödvändigt, att man prövar hjälpskoleleverna även med avseende på deras praktiska begåvning, vilken i viss utsträckning varierar oberoende av den teoretiska och hos inte så få hjälpklass elever överstiger det normala genomsnittet. Både in- och utländska undersökningar har också ständigt visat, att hjälpklass elevernas efterblivenhet visserligen gör sig gällande på alla undervisnings- och sysselsättningsgebit, men att den är särskilt märkbar, när det är fråga om skolans teoretiska ämnen.¹ Vissa i sko-

¹ Se för detta specialproblem: W. P. Alexander: The educational needs of democracy och John Duncan: The education of the ordinary child. En sammanfattning av Alexanders och Duncans åsikter finns i årsbok från Nääs 1945.

lan till hjälpklasserna hörande elever blir senare som vuxna testade och befinnes ha normal begåvning. Ofta är det här fråga om elever, vilkas allmänna intelligens varit normal, men vilkas verbala begåvning varit svag och som därför ständigt misslyckats i skolans teoretiska ämnen. Önskvärt vore, att hjälpklass eleverna vid skolans slut kunde underkastas psykotekniska prov. Tillsamman med det förut nämnda binetprovet och ett praktiskt anlagstest skulle en psykoteknisk prövning ge tillräckliga upplysningar om de intellektuella resurser hjälpklass eleverna har för olika slag av fortsatt utbildning.

Att man inte på detta sätt kommer åt övriga grundläggande personlighetsdrag är uppenbart. Här får lärarnas omdöme, utredning om social miljö och i vissa fall undersökning av skolpsykolog och medicinsk expertis komplettera de förutnämnda testningarna. Man kan säkerligen låta hjälpklasslärare med speciell utbildning avgöra, vilka barn som kan behöva en grundligare undersökning. Dessa lärare kan också i de flesta fall för sina elever utföra den sociala utredning, som behövs.

När det är fråga om isolerade svårigheter i läsning, skrivning och räkning hos i övrigt intellektuellt normalutvecklade barn, är det av stor vikt, att förebyggande åtgärder sätter in tidigt. En individualisering av den första undervisningen kommer härvid att betyda mycket. Särskilt stödjande undervisning bör komma till, om möjligt redan i 1:a men under alla förhållanden i 2:a klass. De danska erfarenheterna, som i pedagogiskt avseende är mer omfattande än de svenska, tyder på att 75 procent av de läsretarderade eleverna kan återgå till normalklass efter kortare eller längre tid. I Sverige har i vissa större skoldistrikt s. k. läsklasser upprättats och även individuell undervisning anordnats. Av naturliga skäl torde den senare undervisningsfor-

men med fördel kunna ordnas i skoldistrikt på landsbygden. Förutsättningen för omhändertagandet av dessa barn är emellertid en riktig diagnos av svårigheterna. Lärarens omdöme, en intelligensprövning och särskilt konstruerade prov bör vara vägledande för uttagningen av dessa barn. Det är dessutom nödvändigt att erhålla lärare med kännedom om den speciella metodik som behövs. Även särskilda vidareutbildningskurser för lärare skulle med avseende på dessa ämnen säkerligen medverka till en individualisering av undervisningen för ifrågasvarande elever. Barn, vilka enligt testningarna icke har generella eller speciella intellektuella brister, som förorsakar inlärningshämningen, bör undersökas med avseende på övriga psykiska och kroppsliga funktioner. Enligt nyare undersökningar beror exempelvis lässvårigheter hos intellektuellt normalutvecklade barn ofta på emotionella konflikter av olika art. Utbildade lärare, som får hand om sådana barn, torde dock i de flesta fall vara kapabla att lösa dessa svårigheter i samråd med skolpsykologisk och psykiatrisk expertis.

5. Testningens betydelse för det inre skolarbetet.

De i föregående avsnitt behandlade psykologisk-pedagogiska rådgivningsuppgifterna har i stor utsträckning varit förbundna med rent skolorganisatoriska problem. I sista hand kommer visserligen de i nämnda avsnitt ifrågasatta testningarna att öva ett stort inflytande på själva undervisningen, men behovet av psykologiska undersökningar av eleverna som ett hjälpmedel för den enskilde läraren har inte diskuterats, utom när det gäller de under mom. 4 nämnda eleverna.

Även om en lärare har tillgång till de vid olika intervall utförda intelligens-

testningarna (eventuellt med dessa samordnade kunskapstestningar), så utför han självfallet i sin klass egna kunskapsprov. Inte så sällan kommer det då att visa sig, att undervisningsresultatet och den testade intelligensen för en elev inte står i överensstämmelse med varandra.

Detta förhållande kan ha olika orsaker, vilka ofta är kombinerade. Den senaste intelligensundersökningen enligt det ovan föreslagna och nedan mera i detalj utarbetade testprogrammet kan vara över två år gammal. Under sådana omständigheter bör för nyssnämnda elev en ny intelligensstestning förekomma, och läraren bör ha möjlighet att få en dylik utförd, om han inte själv har sådan utbildning, att han kan utföra den. Det kan nämligen förekomma i enskilda fall, att den intellektuella utvecklingen avstannar, vilket efter kortare eller längre tid märks i skolprestationerna. Företeelsen kan bero på sjukdom eller ha andra orsaker. I andra fall åter kan förekomma ett skenbart intellektuellt avstannande, där alltså den testade intelligensen utvecklas normalt men skolprestationerna försämras av olika yttre och inre anledningar. Exempel på detta ges nedan. Ibland kan det också vara så, även i de högre klasserna i folkskolan och realskolan, att det så småningom hos eleven utvecklas en splittrad begåvningsstruktur, en specialbegåvning som man säger. Den sistnämnda begåvningsstypen är inte vanlig men den finns dock. Modern intelligensforskning har med ganska stor bestämdhet kunnat avgränsa vissa mer framträdande begåvningsfunktioner som relativt oavhängiga.

Till den grupp av elever, som visar påfallande oöverensstämmelser mellan kunskaper och testad intelligens, får man räkna många undervisningshämmande elever, vilkas intellektuella kapacitet är utan vank och lyte, men som lider av andra konstitutionella svagheter. Mycket ofta

har man t. ex. att göra med asteniska, energifattiga barn, som har svårt att snabbt mobilisera sina kunskaper och sin begåvning på ett skolmässigt sätt. På grund av de ständiga misslyckandena förvärras en medfödd obenägenhet att samlas till läxläsningens anspänning, vilket i sin tur medför nya komplikationer, i form av leda vid skolan, skolk, konflikter i hemmet och dylikt. En individuell undersökning med praktiska anvisningar för dessa barns skolarbete skulle i hög grad reducera antalet fall av denna typ av skolvårigheter. Vid andra tillfällen försämras prestationerna i skolan av en bristande balans i beteendet eller en depressiv läggning, vilka inte så sällan är konstitutionellt betingade. Påfallande ofta försämrar dylika egenskaper i känslö- och viljeliv skolarbetet i realskolan och gymnasiet, eftersom dessa skolformer ställer så stora krav inte endast på begåvningen utan på psykisk verksamhet överhuvud. Men även i folkskolan är förhållandet enahanda, fastän där genomförda differentieringar i någon utsträckning gjort skolarbetet mindre betungande för många av de nämnda eleverna. En utförd intelligensstestning ger ofta anledning att söka orsaken till bristande kunskapsresultat i nyss nämnda företeelser i vilje- och känsloliv.

Det är emellertid inte enbart konstitutionella orsaker till bristande samgång mellan begåvning och studieresultat. I många fall har man att göra med negativa miljöfaktorer: förvärvsarbete på eftermiddagarna, långa resor till skolorn, ogynnsamma hemförhållanden (trångboddhet, föräldrars oriktiga inställning till skolarbetet, skilsmässa, försörjningssvårigheter etc.). Orsakerna kan också ligga i vantrivsel i skolan, föranledd av rädsla för lärare eller kamrater, tryck från skuldcomplex etc. Även till dessa förhållanden är det nödvändigt att

ta behörig hänsyn, när elevernas skolprestationer bedömes.

Man kan inte heller förbise, att för många elever uppträder särskilt i pubertetsåldern en naturlig negativism gentemot auktoriteter, bland annat som en följd av ökat frihetsbehov, behovet av att förtjäna det egna uppehållet och behovet av vidare umgängeskretsar. Detta för ofta med sig sämre skolprestationer, eventuellt avbrytande av skolstudierna, utan att det föreligger bristande begåvning.

I enskilda fall i *matematik* har man kunnat konstatera långt upp i skolan kvardröjande räknescvårigheter, beroende på att grundläggande elementära delar av aritmetiken inte blivit inlärd och att bristen därefter undgått upptäckt. Exempel på sådana utom-intellektuella hinder för normalt kunskapsförvärv finns även i andra ämnen.

Alla de här nämnda exemplen på bristande överensstämmelse mellan begåvning och kunskapsförvärv kan inte behandlas lika. Det blir av naturliga skäl oftast läraren, som tar initiativet till en undersökning, där skolpsykologen efter social utredning och därmed samordnad läkarundersökning söker bedöma fallet.

Begåvningstestningen i klassrummet har alltså sin största betydelse ur den synpunkten, att man får reda på vad man intellektuellt sett kan kräva av eleverna. Uppfylles inte dessa krav, har man anledning, som ovan exemplifierats, att söka efter orsaken på annat håll. Men även om eleverna presterar mer än man kan vänta av deras begåvning, är det värdefullt att ta reda på orsaken, som kan vara hjälp i hemmet, konkurrens med kamrater o. s. v. I sådana fall kan det visa sig, att goda prestationer på folkskolans genomsnittliga begåvningsnivå inte följes av motsvarande resultat exempelvis i realskolan, beroende på att

förenämnda begåvningsnivå är den lämpligaste för eleven. Den högre skolformens större intellektuella krav kan bli för betungande även för en flitig elev, som i folkskolan arbetade bra.

Aktuell pedagogik och metodik har mer och mer tenderat att bli *arbetsskolebetonad* och *individualiserad*. Även om dessa termer fått något av slagordets karaktär, innebär de dock, att det är hos eleverna existerande anlag, intressen och behov, som är undervisningsarbetets utgångspunkt. Speciellt torde den individuella undervisningens möjligheter ännu i stor utsträckning vara outnyttjade. Med de stora klasser, som finns f. n., är denna undervisningsform visserligen inte lätt att genomföra, men oavsett klassens storlek förutsätter individuell undervisning en ingående kunskap om elevernas kapacitet. Nu förvärvar självfallet lärare erfarenhetsmässigt en betydande kännedom om sina elever, men denna kan inte så snabbt inhämtas och inte heller bli så fast grundad, som då den stödes av de testningar, som föreslås genomförda med vissa intervall eller som för vissa fall påkallas av läraren. På samma sätt som man med testningens hjälp har kunnat skapa hållbara skolorganisatoriska differentieringar (hjälpklasser o. s. v.), så vore det till stor fördel, om man för att genomföra en differentiering, d. v. s. individualisering, i det inre skolarbetet också hade möjlighet att anlita resultat av intelligensstestningar. Till och med i stora klasser låter sig en individualisering genomföras, åtminstone i så måtto, att man genast ser var man kan fordra mindre och mer. Detta medför i sin tur, att man har möjlighet att från början låta eleverna arbeta efter eget personligt tempo, vilket hittills ofta försummats i skolpraxis.

Det förtjänar i detta sammanhang framhållas, att det ur skolarbetets synpunkt skulle vara mycket fördelaktigt,

om den kommande lärarutbildningen blev av sådan kvalitet, att läraren själv kunde utföra vissa testningar i klassen. En testning förutsätter nämligen hos läraren en attityd av objektiv tolerans och en ått eleverna i deras prestationer lämnad frihet, som inte lika lätt etableras i undervisningsarbetet med dess krav på vissa resultat. Vid utbildning i praktisk testning övas ständigt nämnda attityd och utgör ett oeftergivligt krav, som vid alla tillfällen betonas. Det torde också vara en allmän erfarenhet för alla lärare, som använder klassrumstestning, att denna har ett mycket gynnsamt inflytande på undervisningen och förhållandet till klassen.

Diskussionen i detta avsnitt har hittills nästan uteslutande rört sig om *intelligenstestning*, men det måste för individuell undervisning, för arbetsskolemetodik o. s. v. vara mycket betydelsefullt att få tillgång till standardiserade *kunskapsprov*. Redan nu finns för vissa klasser sistnämnda typ av prov i räkning och modersmålet, men många fler sådana kunskapstest behövs, som läraren efter gottfinnande kunde använda i sin undervisning. På grund av sin uppbyggnad skulle kunskapstest i motsats till vanliga prov göra det möjligt att företa exakta pedagogiska experiment för att utröna värdet av olika undervisningsmetoder.

6. Övergången från skola till förvärvsarbete.

De åtgärder, som avser att underlätta övergången från skola till förvärvsarbete, kan sammanfattas under de båda begreppen yrkesvägledning och yrkesutbildning. I detta sammanhang är det närmast yrkesvägledningen, som är av intresse. Angående yrkesvägledningens anordning i den framtida enhetsskolan hänvisas till kapitel 6, s. 247 ff.

Yrkesvägledning i form av en mera allmänt och brett inriktad yrkesorienterande upplysningsverksamhet (»allmän yrkesorientering») är numera i ganska stor utsträckning genomförd i landets skolor och ombesörjes i första hand av arbetsmarknadsstyrelsen (tidigare statens arbetsmarknadskommission) och dess lokala organ för ungdomsförmedling och yrkesvägledning. I åtskilliga skolor (i så gott som samtliga högre skolors övergångs-, val- och avslutningsklasser samt på sina håll även i folkskolans avgångsklasser eller i fortsättningsskolan) har eleverna därjämte tillfälle att på tu man hand med ungdomsförmedlingens yrkesvägledare diskutera igenom sina yrkesvals- och framtidsproblem (individuellt yrkesvägledning eller »yrkesrådgivning»). Tillfälle härtill blir det även, när ungdomen efter slutad skolgång uppsöker ungdomsförmedlingen för att få yrkesorienterande råd och upplysningar eller hjälp med anskaffandet av en lämplig anställning.

Det är framför allt i samband med den mera individuella formen av yrkesvägledning, som den skolpsykologiska verksamheten blir av betydelse. Grunden för en effektiv vägledning av detta slag måste vara en så god kunskap som möjligt om elevernas kroppsliga och mentala utrustning. I detta avseende är yrkesvägledningens tjänstemän i hög grad beroende av de upplysningar skolan kan ge i form av hälsokort, betyg och det utlåtande om de avgående eleverna, som lärarna avlämnar till ungdomsförmedlingen. Vad det senare beträffar skulle det vara betydligt mer givande om det vore baserat på de i det föregående omnämnda testningarna, även innefattande undersökningar om elevernas praktiskt-manuella förmåga vid avgången från skolan. Tillsammans med betygen och hälsokorten skulle dessa undersökningar ge en ganska på-

litlig bild av elevernas kroppsliga och mentala status. Samarbetet mellan skolan och ungdomsförmedlingen kunde säkerligen med fördel etableras via skolpsykologerna.

En utökad psykologisk rådgivning skulle genom de ovan nämnda uppgifterna i hög grad öka yrkesvägledningens möjligheter att stödjande ingripa i ungdomens yrkesvalssituation.

7. Speciell psykologisk (»psykologisk-medicinsk») rådgivning.

De hittills behandlade rådgivningsuppgifterna har i huvudsak tagit sikte på rena undervisningssvårigheter av olika slag, vare sig dessa beror på intellektuella brister, kroppslig klenhet, störningar i känslö- och viljeliv, bristande kontakt med lärare och kamrater, dåliga hemförhållanden eller av miljön betingade olämpliga attityder gentemot skola och hem. Dessa orsaker kan även direkt leda till sådana konflikter och svårigheter i den sociala anpassningen, som man med ett numera brukligt namn kallar beteenderubbningar.

Det är i detta sammanhang först och främst de s. k. svåruppfostrade barnen, som drar till sig uppmärksamheten. Trottsiga, oregerliga, aggressiva barn samt barn med framträdande »ovanor» i sitt beteende, d. v. s. barn som snattar, fabulerar, vagabonderar, skolkar från skolan eller har en sjuklig förstörelselusta, är ofta en plåga för sin närmaste omgivning och ett bekymmer för skolan och barnavårdsmyndigheterna.

Tradition och bristande kunskap om psykiska orsakssammanhang har lett till att dessa barn tidigare alltför ofta betraktats som moraliskt mindervärdiga. Genom straffåtgärder av olika slag sökte man i enlighet med denna uppfattning att tränga tillbaka och korrigerar den

aktuella beteenderubbningen. Utan att här ingå på en diskussion av traditionella disciplinmedel bör dock framhållas, att dessa i princip är rent negativa. De ersätter inte det mindre önskvärda med något mer önskvärt. Men då ett olämpligt uppträdande hos barn och ungdom skall korrigeras gäller som en allmän regel, att de positiva åtgärderna är bäst, d. v. s. de åtgärder som anvisar nya vägar för de behov som tagit sig uttryck i det olämpliga beteendet. Detta förutsätter, att man utforskar konflikternas bakomliggande orsaker, antingen dessa består i förut nämnda skadliga miljöförhållanden eller medfödda svagheter i känslö- och viljeliv.

Svårigheten ligger dock inte så mycket i den erforderliga diagnosen som i behandlingen. Innan sådana »fall» kommer till barnavårdsmyndigheternas handläggning, är det nämligen mycket vanligt att uppfostringsbesvären fixerats genom att barnen och ungdomarna bildat egna, vid sidan av den större konventionella gemenskapen existerande samhällsgrupperingar, ligor och gäng. Dessa ger sina medlemmar självskapade umgängesregler samt den frihet, den uppskattning, den förankring av känslor och attityder, som de unga av olika skäl saknar i socialt accepterade institutioner, t. ex. hem och skola.

Redan härav framgår, hur betydelsefullt det är att något göres för sådana barn, innan de fastnat i sina »ovanor». Det ligger närmast till hands att tänka sig att erforderliga åtgärder företas inom hemmets och skolans ram. Dessa har förstahandserfarenhet av uppfostringsbesvären, och trots att ifrågavarande barn mest har en avog inställning till föräldrar, lärare och kamrater, är denna inte alltid generell och renodlad utan uppblandad med drag av beundran, respekt, ibland t. o. m. tillgivenhet. Det

är också känt, att lärare med stor framgång begagnat sig av detta sakförhållande för att vinna barnens förtroende och ge dem hjälp till en mer positiv utveckling.

Det är nödvändigt, att hem och skola får en saklig och objektiv upplysning om uppfostringsbesvärens orsaker och råd för behandlingen. En sådan rådgivning har hittills förekommit endast i mycket begränsad utsträckning. Den av kommissionen föreslagna skolpsykologinstitutionen bör bli hem och skola till verklig hjälp i detta avseende. Sådana fall borde också med fördel behandlas på konferenser mellan psykologen och läkaren, vilka genom en sammanställning av de olika undersökningsresultaten skulle avge ett utlåtande, innehållande råd för behandling till den som påyrkat barnets undersökning, i de flesta fall lärare eller föräldrar. Även vid svårare fall av vanart, som inte låter sig avhjälpas i uppväxt- och skolmiljön, är det nämnda samarbetet nödvändigt.

Mindre ofta uppmärksammade är de starkt hämmade, tillbakadragna och inom sig själva slutna barnen, som visserligen inte uppträder aggressivt eller i öppen konflikt med omgivningen, men vilkas överdrivna timiditet, rädsla och dolda ångest ofta leder till psykisk ohälsa och misslyckanden senare i livet.

Fastän dessa barn inte vållar besvär ur uppförandesynpunkt är lärare ofta medvetna om deras isolerade ställning och nödvändigheten av att föra in dem i aktivt samarbete och att söka åstadkomma bättre kontakter mellan dem och deras kamrater. Sådana bemödanden brukar, konsekvent genomförda, ge goda resultat, speciellt om det sker i samarbete med hemmen. Lärarens förmåga att upptäcka och handleda dessa barn är dock inte endast beroende på hans

erfarenhet och intresse. En förbättrad lärarutbildning bör inrikta lärarnas uppmärksamhet på faran av felutvecklingar av denna typ och därigenom skapa förutsättningar för en riktig behandling. Detta gäller naturligtvis inte endast för denna speciella detalj utan för hela rådgivningsprogrammets genomförande.

Likaväl som inspektion eller konsulentverksamhet behövs för att hjälpa lärarna att följa med den pedagogiska utvecklingen, jämföra deras rön med andras etc., likaväl skulle en skolpsykologs råd vara välkomna för att hjälpa lärarna att se de enskilda barnens förutsättningar och svårigheter under mer mentalhygienisk och individualpsykologisk synvinkel. I detta hänseende skulle skolpsykologen alltså främst verka genom konsultationer med lärarna.

Viktigt är emellertid att de unga själva får tillgång till rådgivningen. De unga erfar ibland behovet att få tala ut med någon om sina svårigheter; de känner ju ofta av sina svårigheter långt innan dessa blir synliga som »symptom». Här närmar sig skolpsykologens arbete det som ibland brukar anges såsom kurators uppgift. Huruvida det är tjänligare att ha särskilda kuratorer vid skolpsykologernas och lärarkollegiernas sida, undandar sig för närvarande skolkommisionens bedömande. Säkert är emellertid att från de skolor och utbildningsanstalter, där man haft dylik mentalhygienisk rådgivning eller kuratorsverksamhet organiserad — öppen för alla elever och ingalunda koncentrerad endast på dem som klassificerats som problem av lärare eller föräldrar — har kommit samstämmiga vittnesbörd om dess utomordentligt goda verkan. Det skulle vara av mycket stort värde, om skolpsykologerna — och deras medhjälpare — kunde ha till uppgift att inte bara testa och diagnosticera

barnen utan tjänstgöra som direkt personliga rådgivare åt dem i såväl deras studiebekymmer som deras svårigheter av mer personlig art. Skolkommissionen

önskar, att dessa synpunkter på den speciella psykologiska omvårdnaden beaktas vid den praktiska uppläggnings av skolpsykologernas arbete.

III. Rådgivningens organisation.

Bortsett från de tidigare nämnda rådgivningscentralerna och kommunala rådgivningsbyråer i de större städerna har vi i vårt land föga erfarenhet av den individuella psykologiska rådgivningens organisatoriska inpassning i skolsystemet. Beträffande den pedagogisk-psykologiska rådgivningen har vi visserligen större erfarenheter att bygga på, men den är också lokalt begränsad och i huvudsak förbehållen vissa tätorter. Skall vårt lands skoldistrikt mer allmänt få tillgång till psykologisk rådgivning, torde det vara nödvändigt, att denna inte utslutande blir beroende på kommunala initiativ.

Det vore självfallet mest tillfredsställande, om en väl utbildad skolpsykolog kunde ställas till förfogande för varje skoldistrikt eller en mindre grupp av skoldistrikt. Av ekonomiska skäl (skoldistriktens antal torde även efter sammanslagningen uppgå till omkring 900) torde en sådan anordning knappast vara möjlig, varför man nog får tänka sig inspektionsområdena som organisatoriska enheter för psykologisk-pedagogisk rådgivning av här åsyftad art. En utbildad skolpsykolog placerad på samma ort som den inspekterande myndigheten skulle i samråd med denna kunna organisera rådgivning inom området. Det finge då också höra till skolpsykologens uppgifter att i varje skoldistrikt bland lärarna utvälja en deltidsanställd assistent, som kunde ha hand om rutinundersökningarna, speciellt grupptestningarna, och samtidigt tjänstgöra som rapportcentral för

skoldistriktet. Som ett särskilt betydelsefullt moment i skolpsykologens verksamhet skulle ingå konferenser med assistenterna, varigenom dessa fick en mera ingående kännedom om rådgivningens syften och tekniska hjälpmedel. I vårt land finns redan ett ganska stort antal lärare, som skulle vara lämpliga som assistenter, nämligen hjälpklasslärarna, vilkas utbildning torde vara tillräcklig för de ifrågasatta uppgifterna. Utbildningen av assistenter bör visserligen ordnas centralt men får anses höra till rådgivningsprogrammets detaljutformning, speciellt som vi i Sverige redan har erfarenhet av dylika kurser, t. ex. den nyssnämnda hjälpklasslärarutbildningen.

Skolpsykologen skulle också bedriva ett vidare upplysningsarbete bland övriga lärare och föräldrar för att sprida kunskaper om psykologisk rådgivning och dess mål.

Till skolpsykologens och assistentens viktigaste uppgifter skulle höra samarbetet med skolläkare och landstingens rådgivningscentraler, i den mån sådana upprättas, varvid skolpsykologen skulle kunna sända elever för undersökning till rådgivningscentralen, och denna i sin tur för sitt direkta klientel kunde få skolpsykologens hjälp. Samarbetet bör emellertid inte inskränkas till blott och bart remittering utan bestå av konferenser av förut nämnt slag.

Ett liknande samarbete bör, som tidigare framhållits, också komma till stånd mellan skolpsykologen och yrkesvägledningens representanter.

Liksom beträffande övriga skolorganisatoriska anordningar bör det finnas möjlighet för de större skoldistrikten att anställa kommunala skolpsykologer, varvid statsbidrag bör kunna påräknas.

Att ställa skolpsykologisk expertis till förfogande även för de skolstadier, som ligger ovanför den obligatoriska skolan, erbjuder särskilda problem, som skol-

kommissionen vid en senare tidpunkt ämnar återkomma till. Det för kommissionen aktuella skolpsykolog-programmet gäller folkskolan för nuvarande skolorganisation, enhetsskolan för den föreslagna nya skolorganisationen.

Den centrala ledningen av den skolpsykologiska rådgivningen bör ligga hos skolöverstyrelsen.

IV. Skolpsykologernas utbildning.

I nuvarande läge finns inte tillräckligt med utbildat folk för de förutsatta skolpsykologbefattningarna. Utom en genom praktiskt skolarbete förvärvad erfarenhet om undervisning och uppfostran, vilken erfarenhet har grundläggande betydelse, bör skolpsykologen också ha en grundlig utbildning i psykologi och pedagogik. Man måste förutsätta, att den specialutbildning, som här erfordras, skall uppbyggas på ganska omfattande experimentpsykologiska och allmänpsykologiska kunskaper och en god kännedom om grunderna för tillämpad psykologi. Nödvändigt är därför att förlägga denna utbildning till universitet och högskolor, där den kan stå i levande kontakt med den vetenskapliga psykologins utveckling. Utan en sådan kontakt skulle skolpsykologin sjunka ned till en ofruktbar dilettantism. Som grund för utbildningen bör rimligen krävas två eller tre betyg i det nuvarande examensämnet pedagogik.

Den specialiserade utbildningen för skolpsykologer bör sedan, jämsides med praktiska övningar på undervisnings- och samhällsinstitutioner av olika slag, omfatta barn- och ungdomspsykologi, testpsykologi, de olika skolämnenas psykologi och pedagogik, personlighets- och socialpsykologi och pedagogikens teori. Så pass mycket allmän psykiatri och barnpsykiatri bör också ingå i utbild-

ningen, att förställelse skapas för dessa discipliners frågeställningar. Likaså fordras kännedom om de kroppsliga barnsjukdomar, som står i samband med psykiska rubbningar. Det ovan skisserade rådgivningsprogrammet förutsätter även kunskaper i yrkesvalets psykologi jämte psykoteknik. En skolpsykolog bör besitta så goda kunskaper i pedagogisk statistik, att han självständigt kan bedöma testkonstruktioner och medverka vid standardisering av test. Han bör också känna till konstitutionspsykologiska metoder, exempelvis rorschachtestning, och ha kunskaper i psykoterapi med särskild hänsyn till nervösa och svåruppfosttrade barn. Han behöver dessutom, inte endast för sin egentliga uppgift som skolpsykolog utan även för sin upplysningsverksamhet bland föräldrar och lärare ha kännedom om skolorganisationen, skolsocial verksamhet, sociallagstiftning och dylikt.

Den praktiska utbildningen bör innesluta inte endast auskultationer utan även verkliga forskningsuppgifter av mindre format utförda i skolmiljö och med syfte att fostra den blivande skolpsykologen till kritisk skärpa och självständighet vid tillämpning av den psykologiska forskningens rön. De praktiska rönen bör också avse olika undervisningsmetoder i särklasser, exempelvis läsklasser.

En sådan utbildning kräver ganska

lång tid, och det danska systemet med tre- eller fyraårig utbildning för lärare, som har en viss erfarenhet av yrket, torde med vissa förändringar kunna apteras även för svenska förhållanden. Liksom i Danmark borde skolpsykologutbildningen kunna inordnas i den ordinarie universitetsundervisningen, om denna får en

behövlig utökning av lärarkrafter, lokalutrymmen, apparatur m. m. För det omedelbara behovet bör snabbkurser på ett läsår plus en sommarkurs anordnas för lärare med relativt långvarig praktisk erfarenhet och akademiskt betyg (2 eller 3 betyg) i psykologi och pedagogik eller motsvarande dokumenterade kunskaper.

V. Översiktlig diskussion av testmetodikens användning i skolan.

Genomförandet av det program, som antytts i avsnittet om den psykologiska rådgivningens uppgifter, bland annat skolmognadsprövningar, testningar på olika skolstadier och testning i klassrummet kräver en speciell diskussion av testmetodikens — framför allt intelligenstestningens — användning i skolorganisation och undervisning. Man har från olika håll pekat på de faror som skulle vidlåda testningens införande i skolan. De flesta farhågorna är grundade på en förmodan, att dessa metoder skall användas på ett sätt, som sätter ur spel lärarens på en mångårig erfarenhet grundade uppfattning av eleven. Man fruktar dessutom, som en variant av denna förmodan, att testen endast skall bli ett mekaniskt urvalsinstrument utan hänsynstagande till känslö- och viljefaktorer i beteendet. Till sist förnekar man testens, i synnerhet intelligenstestens, förmåga att pröva det man ville ha provat, d. v. s. just begåvningen.

Vad de två första argumenten beträffar har från ansvarigt testpsykologiskt håll alltid hävdats, att test är att betrakta som *ett* av hjälpmedlen, när det gäller för skolans lärare och ledare att bilda sig en riktig uppfattning om elevernas möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen på den ena eller andra utbildningslinjen. Självfallet skall lärarnas omdöme om eleverna och de senares betyg samordnas

med testresultatet. Detaljerna i denna samordning får av naturliga skäl överlämnas till fackpsykologerna.

Den tredje invändningen är ett mycket invecklat problem, som här endast kan antydast. Vanligen förväxlar man den funktion, som intelligenstesten prövar, med allmän studiekapacitet, »duktighet» och dylikt, d. v. s. man begår felet att låta *en enda* komponent i de sistnämnda socialt betydelsefulla och mycket komplexa egenskaperna representera dessa. När det då visar sig, att den testade intelligensen i det enskilda fallet inte tycks göra rättvisa åt individens prestationer, anser man testningen missvisande utan att betänka, att många andra faktorer bestämmer en individs prestationer i skola och samhälle. Detta utesluter självfallet inte, att testningen också i vissa fall kan ge felaktigt resultat, men i allmänhet är då testpsykologen i stånd att med stöd av andra indicier ange orsaken till testets misslyckande. Man kan alltså tryggt påstå, att testningen i olika former är vår f. n. bästa metod att komma åt en elevs begåvningsstruktur, och genom den har man framför allt fått en fast utgångspunkt, när det gäller att bedöma dels undervisnings- och uppfostringsproblem, dels elevernas förflyttning mellan olika studievägar och skolformer.

För att eliminera de olägenheter och den osäkerhet, som följer med en enda

intelligenstestning, har i föreliggande förslag testningar avsetts äga rum med bestämda tidsintervall. Påfallande olikheter i testningsresultatet vid olika tillfällen kan då göras till föremål för särskild undersökning, eventuellt individualtestning. Man vidrör här en fråga som intagit en stor, många säger alltför stor, plats i svensk och utländsk testdebatt, nämligen individual- och grupptestningens för- och nackdelar. Ur skolans synpunkt är frågan värd en kortare diskussion.

Man glömmer alltför ofta, att språkliga individual- och grupptest i principellt avseende *icke* skiljer sig från skolans traditionella prov, muntliga respektive skriftliga förhör. Det som skiljer test från vanliga skolprov är att testen med avseende på urvalet av frågor, bestämning av frågornas svårighetsgrad, undersökning av testresultatens beständighet o. s. v. underkastats en statistisk analys och standardisering, som gjort dem lämpliga som ett jämförelseinstrument för ett större område eller en viss grupp av individer. Genom standardiseringen har man sökt göra testet oberoende av tillfälliga miljöomständigheter, även om detta är möjligt endast i begränsad utsträckning. Härutinnan är också individual- och grupptest likvärdiga.

Trots denna statistiska »raffinering» har individualmetoden och gruppmetoden bibehållit något av det muntliga respektive skriftliga förhörets egenskaper. Sålunda är den personliga kontakten mellan testledaren och den som testas av större betydelse vid individual- än vid grupptestning. Värderingen av svaren är också svårare och antalet frågor som den testade skall svara på betydligt färre vid individualtestning. Det är emellertid inte osannolikt, att individens maximala prestationsförmåga i intellektuellt avseende lättare uppnås vid individualtestning i

fråga om sådana individer, vilka fordrar uppmuntran och dylikt för att vidmakt hålla intresse för en uppgift. Å andra sidan utgör grupptestningens resultat i sådana fall möjligen ett säkrare tecken på individens »vanliga» nivå. En fördel har individualtestning i jämförelse med grupptestning: det är vid den förra lättare att upptäcka biomständigheter, som inverkar på testresultatet, såsom tillfälliga sjukdomstillstånd, emotionella störningar o. s. v. Det har också från skilda håll påpekats, att individualtestning gör det möjligt att få en uppfattning av den testades karaktärssegenskaper m. m., vilka inte tillhör intelligensfunktionen som sådan. Man har nämligen tillfälle att iakttaga och anteckna individens beteende under testningen. Värdet av dessa iakttagelser, i den mån testledaren är i stånd till dubbelprotokolleringen, är emellertid ganska begränsat, såvida de ej kompletteras med iakttagelser från annat håll.

Den långvariga debatten om vilken testmetod som är att föredraga har sålunda inte lett till något positivt avgörande. Ur praktisk synpunkt torde det vara lämpligast att låta de båda instrumenten komplettera varandra på så sätt, att gränsfall och påfallande dåliga grupptestresultat (t. ex. när en grupptestblankett lämnas i det närmaste blank) föranleder individualtestning. Denna anordning rekommenderas speciellt för lägre åldrar, eftersom grupptestningen blir svårare ju yngre eleverna är. Det bör dock framhållas, att det senare förfaringssättet, som erfarenheten visat, är användbart även för nybörjare, om man använder lämpliga bildtest. Dessa kan konstrueras så, att likartade intellektuella funktioner prövas som vid språkliga test, men de förutsätter inte läs- och skrivfärdighet.

Man kommer därmed över på en ny testpsykologisk frågeställning. Den nyss

förda diskussionen om individual- och grupptest framhöll deras principiella likhet med vanliga skolprov. Liksom de senare vädjar de förra till individens språkliga förmåga och tar i anspråk en begåvningsstyp, som av ålder omhuldats i skolan.

Huruvida denna s. k. teoretiska intelligens (»läshuvudens begåvning») i vår nuvarande kultur har ett vidare verkningsområde än praktisk begåvning, skall inte här diskuteras. Man kan emellertid inte här diskuteras. Man kan emellertid inte blunda för, att samhället är på väg mot en riktigare uppfattning och värdering av de kunskaper och färdigheter, som är nödvändiga för och förvärfvas i praktiskt arbete. Ur denna synpunkt vore det värdefullt att genom testning få någon vetskap om den praktiska begåvningen hos eleverna. Visserligen tillvaratas denna begåvningsform i ett par övningsämnen och även genom de laborativa arbetssätten i fysik, kemi, hembygds-kunskap och olika typer av arbetsskolepedagogik, men den bedömning skolan består eleverna för fortsatta studier och för yrkesvägledning är ensidigt bestämd av deras teoretiska begåvning. Emellertid får de praktiska ämnena i den av skolkommissionen föreslagna organisationen ett betydligt ökat utrymme, och dessutom kommer de i sin egenskap av karaktärsämnen vid praktiskt betonad studiegång att få ökad betydelse. Möjligheterna att före den definitiva linjeuppdelningen av eleverna i klass 9 konstatera förefintligheten av praktisk begåvning kommer alltså att bli större. Å andra sidan torde det stå fast, att arten av den praktiska begåvningen först sent kan urskiljas. Praktisk läggning, »händighet», kan konstateras rätt tidigt, och testning härav har tillämpats vid skolkommissionens psykologiska undersökningar. De praktiska speciallagen mognar emellertid inte förrän mot slutet av pubertetstiden, då också yrkes-

intressena i viss mån börjar ta fast form. En testning i avsikt att utröna speciell praktisk begåvning kan ej ha avgörande betydelse förrän i slutet av åttonde skolåret men bör där kunna få en stor uppgift i samband med yrkesorientering och yrkesrådgivning.

De test, som här kan komma i fråga, är dock ganska obetydligt praktiserade i Sverige, men kommissionens psykologiska undersökningar torde ge uppslag till nykonstruktioner i detta avseende.

Närmast i ordningen och av stor betydelse för speciellt yrkesvägledningen är test för mekaniska anlag och manuell färdighet. Ehuru dessa anlag hänför sig till mera begränsade områden, vore det dock av ett visst värde att eleverna prövades åtminstone en gång under skoltiden med sådana test.

Psykotekniska prov är självfallet mycket värdefulla för yrkesvalet men fordrar tillgång till en institution, som knappast kan organiseras inom skolans ram. Där psykotekniska institut finnes torde dock ett givande samarbete med skolan kunna organiseras, som exempelvis skett i Stockholm. Speciellt skulle psykotekniska prov vara av värde för eftervården av vissa intellektuellt handikappade elever.

Som framgår av avsnitt II ovan användes test i skolan för huvudsakligen två olika syften. I det ena fallet gäller det skolorganisatoriska anordningar, i det andra undervisningsarbetets och den individuella omvårdnadens planläggning. I fråga om skolmognadsprövningar, differentieringstestningar vid övergång till högre skolformer o. s. v. är det naturligen skolans ledning som bestämmer, om sådana prövningar skall äga rum eller inte, även om organisationen sker under samarbete med lärare, skolläkare och psykologer. När det gäller kunskaps- och inläringstest av olika slag, som läraren vill använda för att vid olika tidpunkter

kontrollera undervisningens resultat, bör det emellertid stå honom fritt att använda egna prövningsmetoder eller standardiserade kunskapstest, i den mån det finns tillgång till sådana. Lärarens frihet på denna punkt bör inte beskäras.

Erfarenheter från andra länder, t. ex. Skottland, har nämligen visat, att ett obligatoriskt införande av ett flertal kunskapstest medför mindre önskvärda konsekvenser med avseende på undervisningen, speciellt när det gäller sådana ämnen som historia, geografi och naturlära. Tvånget fjättrar lärarens initiativ och leder till meningslös drill av kunskaps-element. Det föder lätt misstanken, att skolmyndigheterna bedömer lärarens förtjänster efter testningens resultat, och föranleder samtidigt en undervärdering av ämnen, som inte ligger under testningens tryck, t. ex. teckning och slöjd.

De nämnda olägenheterna gäller inte i lika hög grad kunskapstestningar i modersmål och räkning, men även här torde det vara lämpligast att låta läraren själv avgöra, om han vill använda standardiserade kunskapsprov. Man kan räkna med, att lärarnas intresse för skolarbetet och den ökade kännedomen om testningens syften kommer att medföra ett allmänt bruk av kunskapstest utan bestämmelser om obligatoriskt användande. Möjligen kunde kunskapstest i modersmål och räkning ingå i de regelbundna testningar, som här föreslås äga rum vid övergången mellan olika skolstadier. I föreliggande förslag har det dock icke ansetts lämpligt att förorda obligatoriskt införande av dylika prov. Betygen torde i stort sett vara tillräckligt upplysande beträffande kunskaper, och fördelarna av tvångsmässiga kunskapsprövningar uppväger icke nackdelarna.

VI. Testtyper och undersökningsmetoder.

I det följande anges några testtyper, som kan tänkas komma till användning vid de i det föregående rekommenderade testningarna före skolgångens början och på olika skolstadier. Man bör därvid beakta, att en del test ännu inte är utarbetade och standardiserade för svenska förhållanden, vartill kommer att i framtiden olika former av samma testtyp är nödvändiga för att undvika att testet blir känt. Betydelsen av detta skall dock inte överdrivas, i synnerhet inte om testningen ingår som en del av det vanliga skolarbetet och lärarnas kunskaper om testningens syfte ökas, men givetvis bör det tid efter annan sörjas för en förnyelse av testbeståndet. Därigenom kommer faran för »förövning» att minskas. Erfarenheter från andra länder ger visserligen vid

handen, att den antydda faran existerar, men den nämnda åtgärden jämte omstandardiseringar torde vara tillfyllest för att göra verkningarna av »testkunskap» rätt obetydliga.

Kommissionen vill kraftigt betona, att efterföljande testprogram endast är ett preliminärt förslag, vars realiserande bör ta lång tid. Det är därför sannolikt, att det i vissa stycken kommer att förändras i framtiden. Ett förhastat genomförande skulle vara till skada för skolan. Testmetodikerna torde också vara bäst betjänt med att organisatoriskt inordnas i rådgivningsprogrammet i samband med skolpsykologinstitutionens utveckling. Över huvud taget bör framhållas, att skolans egna behov skall vara normgivande för

testningens användning, vilken därför lokalt kommer att variera ganska mycket.

Det är under angivna förutsättningar som följande förslag framlägges.

1. Skolmognadsprövningar.

Kommissionen hänvisar till den närmare behandlingen av detta problem i kapitel 5.

2. Regelbunden testning på skolans olika stadier.

Dessa testningar bör lämpligen förläggas till lågstadiets och mellanstadiets sista klasser, varvid allmänna intelligens-test och test prövande den språkliga begåvningen kan komma till användning. Ehuru någon differentiering på teoretiska och praktiska utbildningslinjer inte äger rum vid övergången från mellanstadiet, torde det dock ur undervisningens synpunkt vara värdefullt att i slutet av klass 6 få upplysningar om elevernas praktiska läggning. Enligt den elmgrenska undersökningen föreligger denna inte fullt utpräglad förrän efter puberteten, då intressen och attityder närmare fixerat begåvningsarten, men den kan dock urskiljas som tendens redan tidigare.

En del av ovan nämnda testtyper finns redan tillgängliga, och därtill kommer att de av skolkommissionen igångsatta psykologisk-pedagogiska forskningarna har möjliggjort konstruktionen av en mångfald olika testtyper och utkast till andra, både för det skolstadium det här är fråga om och för de övriga. Lämpligen borde skolkommissionens psykologisk-pedagogiska forskningsverksamhet fullföljas, varigenom de föreliggande differentieringstestningarna på nuvarande 6:e folkskoleklassens nivå och även andra åldersstadier kunde standardiseras och användas för det praktiska syftet att an-

visa lämplig studieväg efter anlags- och begåvningsstyp. Dessa undersökningar torde böra ske i samarbete med statens psykologisk-pedagogiska institut.

I testprogrammet ovan har icke intagits standardiserade kunskapsprov av förut anförda skäl. Detta hindrar inte att nyssnämnda undersökningar även befattar sig med konstruktion av kunskapstest, som lärarna kunde använda sig av i sin undervisning och som stöd för sin betygsgivning. Användning av sådana prov bör som tidigare påpekats vara frivillig.

Vad beträffar övergången till gymnasiet är användningen av test på detta stadium ett betydligt svårare praktiskt-teoretiskt problem än på lägre skolnivåer. Anlagsbeskaffenhetens finare differentiering i dessa åldrar är t. ex. inte tillräckligt utforskad. Detta till trots är det säkerligen möjligt att skapa allmänna begåvningsstest även för dessa åldrar, kombinera dem med betyg (eventuellt intresseutfrågningar) och på så sätt vidga den kännedom om eleverna, som står till buds genom de föreslagna elevkorten. De ovan i detta avsnitt nämnda forskningarna kan även här ge uppslag och tillämpningsmöjligheter. Som i kapitel 7 påpekats, föreligger numera psykologiska prov, avsedda för detta åldersstadium.

Det förestående testprogrammet har förutsatt användningen av blott en enda typ av test, nämligen grupptest. När grupptestningen inte ger ett entydigt utslag för en elev och i övriga tveksamma fall bör individualtestning komplettera de företagna grupptestningarna.

3. Övriga test- och undersökningsmetoder.

Ovan diskuterade testningsprogram måste kompletteras när det gäller hjälpklass elever, elever med isolerade kunskapsdefekter och barn som visar socialt mindre önskvärt beteende eller har bris-

tande kontroll över sina kroppsliga funktioner. Som redan förut framhållits är här samarbete mellan medicinsk, pedagogisk och psykologisk expertis nödvändigt.

De testningsförfaranden som skulle komma till användning är vad de intellektuella funktionerna beträffar desamma som tidigare nämnts. Därtill kommer för undervisningshämmande barn speciellt diagnostiska test, varigenom man närmare kan bestämma grunden till isolerade kunskapsdefekter i t. ex. läsning. I detta avseende kan inga bestämda åtgärder föreslås, utan dessa får genomföras av varje skolpsykolog under skolöverstyrelsens inseende och under samarbete med den vetenskapliga psykologin för att få fram lämpliga undersökningsmetoder.

När det gäller barn med beteenderubbningar är det ju framför allt emotionella attityder och karaktärsegenskaper som man vill bestämma. Detta är emellertid omöjligt med den vanliga testningsproceduren. Man är dock inte alldeles utan tillgång på liknande hjälpmedel. Sålunda

torde en välgjord rorschachtestning ge väsentliga upplysningar om elevernas känslö- och viljeliv och sociala kontaktmöjligheter. Även elevernas intellektuella arbetssätt, stereotypier och dylikt kommer många gånger klart till synes i detta prövningsförfarande. Tillsammans med övriga undersökningar är rorschachtestet ett gott hjälpmedel. Dess användning fordrar emellertid omfattande studier och en omsorgsfull upplärning. Det kan därför under inga omständigheter anförtros till någon annan än en skolpsykolog, som fått en grundlig utbildning i testets användning och tolkning.

Undersökningarna av denna typ torde därför mest bli av speciell art, underbyggda med en social utredning och undersökning genom barnpsykiater. Av stort värde i detta hänseende skulle det tidigare anbefallda elevkortet bli, även om man inte kan vänta sig för mycket i början, innan man genom studier har fått klart för sig, vilka huvudsakliga karaktärsegenskaper och situationer det är av vikt att få reda på och vilka man därför lämpligen bör uppteckna.

VII. Sammanfattning.

Den skolsociala rådgivningens närmaste uppgifter är:

1) Psykologisk-pedagogiska undersökningar:

a) skolmognadsundersökningar;

b) testningar på olika skolstadier främst i avslutningsklasserna på lågstadiet och mellanstadiet;

c) testpsykologiska och diagnostiska undersökningar av undervisningshämmande barn, kompletterade med social utredning och i vissa fall med undersökning genom barnpsykiater;

d) testpsykologiska undersökningar för det inre skolarbetets planläggning.

2) Anlagsundersökningar till hjälp för yrkesvalet.

3) Speciell psykologisk rådgivning för barn med beteenderubbningar.

För att leda de psykologiska undersökningarna och samordna dem med uppgifter som tillhör medicinsk rådgivning, socialvård och yrkesvägledning föreslås:

1) att en skolpsykolog tillsättes i varje statligt inspektionsområde, med rättighet att i varje skol-

distrikt utse lämplig lärare som deltidsanställd assistent för vissa grupptestningar och eventuellt sociala utredningar;

- 2) att vissa större skoldistrikt får möjlighet att med statsbidrag anställa kommunala skolpsykologer;
- 3) att den centrala ledningen av den skolpsykologiska rådgivningen läggs hos skolöverstyrelsen.

För utbildning av skolpsykologer föreslås:

- 1) att för det omedelbara behovet snabbkurser på ett läsår plus en sommarkurs anordnas vid de psykologiska institutionerna i Stockholm och Göteborg för aspiranter med vissa angivna kvalifikationer;
- 2) att den fortsatta utbildningen av skolpsykologer inordnas i den ordinarie universitetsundervisningen, varvid för examinerade lärare i olika skolformer en ungefär treårig studietid torde

böra förutsättas, eventuellt samordnad i vissa delar med utbildning för övriga yrkespsykologer.

Kommissionen har inte tagit ställning till de av olika utredningar föreslagna kuratorsbefattningarna men är beredd att uppta denna fråga till behandling vid en kommande detaljutformning av de förordade åtgärderna.

De framlagda förslagen får därför inte anses som ett slutgiltigt detaljprogram för den psykologisk-pedagogiska rådgivningen i skolan. Det har här närmast gällt att med konkreta exempel klargöra den principiella innebörden av rådgivningsprogrammet. Den skolpsykologiska rådgivningen bör ej heller ses isolerad, då den i så fall kan komma att framstå som mer dominerande än den bör vara. *Lärarnas* arbete för den mentala omvårdnaden om eleverna blir för framtiden som hittills det mest betydelsefulla (jfr s. 4). Kommissionen räknar med att på ett senare stadium av utredningsarbetet kunna återkomma till den psykologiska rådgivningens detaljproblem.

TOLFTE KAPITLET

SKOLBYGGNADSFRÅGOR

1. Allmänna synpunkter.

Nybyggnadsprogrammet för skolväsendets räkning kommer under det närmaste decenniet att bli mycket omfattande. Orsaken härtill är i första rummet det ökade barnantalet. Nativitetsstegringen är så betydande, att antalet barn i skolpliktig ålder (om man räknar med oförändrad sjuårig skolplikt) från läsåret 1947—48 till läsåret 1955—56 kommer att stiga med 43 procent. Omkring en kvarts miljon barn i denna ålder måste beredas plats i skolorna. Det är här närmast folkskolan det gäller. Oberoende av alla skolreformer kommer emellertid nativitetsstegringen att — ehuru något senare — betyda en motsvarande ökning av lärjungeantalet också i de högre skolorna.

Det har hävdats, att det höga elevantalet är en övergående företeelse och att man därför i fråga om skollokaler i viss mån kan nöja sig med provisorier. Efter läsåret 1956—57 kommer det samlade elevantalet i den sjuåriga skolan att minska, några år senare kommer verkan härav att göra sig gällande också i de högre skolorna, och denna tendens kommer att göra sig gällande ett à två decennier framåt. Men dels vet man inte, hur stark nedgången kommer att bli, dels torde det minskade antalet elever komma att begagnas för att åstadkomma en sänk-

ning av barnantalet i klasserna, en av alla önskad åtgärd, som för närvarande måste uppskjutas på grund av lärar- och lokalbrist. Därtill kommer de ökade lokalbehov, som skolpliktstidens förlängning medför. Det kan alltså inte vara rimligt att avstå från de under 1950-talet behövliga nya skolhusen med hänvisning till att det starka lokalbehovet under detta årtionde är en tillfällig företeelse.

Sådan den ekonomiska situationen ter sig under slutet av 1940-talet — med stark brist på material och arbetskraft — kan ett omfattande byggnadsprogram för skolans räkning förefalla utopiskt. Redan nu är byggnadsbehovet så stort, att provisorier måste tillgripas. Kommissionen har i skrivelse till Konungen framlagt förslag till provisoriska skollokaler, vilkas uppförande kräver mindre arbete och mindre material än mera beständiga lokaler. Även duplicering och andra nödlösningar torde i viss utsträckning behöva tillgripas under de närmaste åren.

Kommissionen räknar emellertid med att trots den nuvarande bristsituationen en tämligen omfattande byggnadsverksamhet för skolväsendets räkning skall vara möjlig och tillåtas. Om bristsituationen — såsom är att vänta — visar sig övergående, bör byggnadsprogrammet kunna bli mycket omfattande.

Då programmen för byggande av nya skolhus och för omgestaltning av gamla skolhus uppgöres, är det angeläget att man tar hänsyn till det faktum, att dessa skolhus skall användas för lång tid framåt och att de är avsedda inte endast för nuvarande skolorganisation och för det arbetssätt, som nu är det dominerande, utan också och framför allt för den nya skolorganisationen och de önskvärda nya undervisningsmetoderna.

Det är uppenbart, att den skolreform, som skolkommissionen föreslår, har återverkningar på skolhusens antal, storlek och disponering. Skolplikten blir nioårig, folkskola och realskola sammanslås till en enhetsskola, centralskolor upprättas i varje skoldistrikt, och utvecklingen mot mera lokalkrävande arbetsmetoder fortsättes. De nya skolhusbyggena bör planeras med hänsyn härtill.

Ansvar för detta bör i främsta rummet vila på de nya skoldistrikten. I enlighet med sin uppfattning, att de enskilda skoldistrikten så obundet som möjligt bör få handha sitt skolväsen, vill kommissionen inte föreslå generellt giltiga och i detalj ingående bestämmelser beträffande skollokalernas utformning. Det kommunala skolintresset och arkitekternas nydanarvilja bör på detta område få ökad betydelse. Ehuru den centrala skolledningen bör bibehålla kontrollen över att minimifordringarna uppfylls och givetvis bör ställa sin sakkunskap till förfogande för råd och uppslag, bör bestämmanderätten ligga hos kommunerna själva.

Då minimikrav emellertid under alla förhållanden måste uppställas, framlägger kommissionen i det följande vissa allmänna synpunkter på de förändringar som fråga om lokalernas antal, storlek och disposition, som blir följden av en skolreform i överensstämmelse med kommissionens förslag. Det behöver inte särskilt

framhållas, att moderna krav på akustik, belysning och ventilation måste uppfyllas, när skolor nyuppförs.

2. Byggnadsenheterna.

I kapitel 10 har förslag till lokal skolorganisation avgivits. För skoldistriktet gäller det att komma fram till den ändamålsenligaste uppdelningen av det lokala skolväsendet på skolenheter. I detta sammanhang behöver endast ytterligare påpekas, att vid en planering av den art det här är fråga om hänsynen till redan befintliga skolhusbyggnader i det övervägande antalet fall blir helt avgörande. Som en allmän princip bör man nämligen fastslå, att skolenhet och skolbyggnad i görligaste mån bör motsvara varandra.

Ett undantag från denna regel utgör de skolenheter, som består av centralskola med kringliggande bygdeskolor. Att de senare, de må vara två-, fyra- eller sexåriga eller (vid a-form) treåriga, bör bevaras, har kommissionen i kapitel 3 (i avsnittet om centralisering) framhållit. I fråga om centralskolan bör betonas, att det är lämpligt att därifrån avskilja småskolan, som alltså helst bör ha en egen byggnad. Till denna byggnad skulle då i skolor med a-form de tre lägsta, i skolor med b-form de två eller fyra lägsta klasserna hänvisas.

En centralskola bör inte göras för stor. Ett lärjungeantal av 350—400 torde, när det gäller nybyggnad, böra betraktas som maximum. Är elevantalet större, bör två eller flera centralskolor inrättas. Det kan då bli nödvändigt att ha två sådana skolor inom en och samma tätort. Helst bör dock centralskolorna spridas för att möjliggöra kortare skolvägar. Skulle en centralskola bli för stor, kan det någon gång befinnas lämpligt att avsöndra visst stadium till särskild skolenhet.

På landsbygden är centraliseringen det dominerande problemet. Städerna där

emot kommer att ställas inför svårlösta decentraliseringsproblem. Särskilt i städerna kan svårigheterna att begränsa byggnadsenheternas storlek vara betydande med hänsyn till de höga tomtpriserna och brist på lämpliga tomter. De stora byggnadskomplexen står kvar för långa tider framåt och måste utnyttjas. För framtiden bör dock ett maximiantal av 350—400 elever för den nioåriga skolans mellan- och högstadium, av 600 elever för gymnasiet eller skolenhet vari gymnasium ingår eftersträvas.

Vad lågstadiet beträffar, är det även i städerna (och kanske framför allt där) angeläget, att detta avskiljes från skolan i övrigt. Småskolorna, som i städerna i allmänhet blir treåriga, bör vara så många som möjligt: skolvägarna kan då göras kortare, starkt trafikerade huvudleder kan lättare undvikas, och skolorna kan göras mindre och därigenom mer få karaktären av hem. Om en småskola inrymmer i en större skola, bör den ha särskild ingång och särskild lekplats.

I övrigt torde den i kapitel 10 skisserade uppdelningen av det lokala skolväsendet på skolenheter kunna tjänstgöra som ledning också vid uppdelningen på byggnadsenheter.

I detta sammanhang bör betonas vikten av att skolbyggnaden, som enligt kommissionens mening bör vara bygdens eller stadsdelens kulturella kärnbyggnad (se avsnitt 6 nedan!), får centralt läge och tillräckligt tomtutrymme. Vid planerandet av bostadsområden bör därför beräkningar uppgöras beträffande det antal skolpliktiga barn, som tillkommer vid ett områdes utbyggande och hur de lämpligen bör fördelas på blivande eller utökade skolbyggnader inom området. Skolhusets läge i förhållande till det bostadsområde, skolan skall betjäna, är av grundläggande betydelse för stadsplanens utformning.

3. Den obligatoriska skolans lokalbehov.

Den av skolkommisionen föreslagna skolororganisationen innebär en ansvällning av skolväsendet främst på realskolestadiet. Realskolan blir obligatorisk och måste alltså finnas i varje skoldistrikt. Ett visst nybyggnadsbehov kommer därför att göra sig gällande främst i rena landsbygdsdistrikt, där skolorna oftast inte är tillräckligt stora eller lämpligt byggda för att kunna användas för undervisning av realskolekaraktär. Då det alltså är landsbygdens centralskolor, som utgör det mest svårlösta problemet, anser kommissionen det vara av vikt att närmare ange, vilka utrymmeskrav som måste ställas på en sådan skola.

Förutom klassrummen, till vilka kommissionen återkommer nedan, kräver en centralskola vissa specialavdelningar eller specialrum: rektorsexpedition, lärarum, samlingssal, biblioteksavdelning, materielrum, naturkunnighetsavdelning, teckningssal, musiksal, gymnastikavdelning, salar för träslöjd, metallslöjd och sylslöjd, skolkök, skolmåltidslokal, läkarum med rum för sjuksköterska samt toalettavdelning. Tecknings- och musikundervisning torde i en ej alltför stor skola kunna använda samma rum, liksom på många håll gemensam lokal kan användas som matsal och samlingssal. Även eljest torde kombination av lokaler för olika ändamål med fördel kunna tillämpas. Till de här nämnda lokalerna kommer åtskilliga biutrymmen samt — helst — samlingsrum för eleverna (klubb- rum). I många fall torde hänsyn behövas tagas till den förberedande yrkesutbildningens lokalbehov.

I fråga om detta minimiprogram behöver endast samlingssalen, biblioteket, naturkunnighetsavdelningen och gymnastikavdelningen bli föremål för särskilda kommentarer.

Behovet av *samlings*sal vill kommissionen understryka. Ofta behöver flera klasser samlas för föreläsningar, prov, filmförevisningar eller allmänna samlingsstunder. Samlingsalen är av betydelse för kontakten mellan klasserna och för kontakten mellan skolchefen och eleverna. Den behövs för föräldramöten och för aftenunderhållningar och dramatiska föreställningar, som eleverna anordnar. Ofta kan den dessutom fylla en viktig uppgift i bygdens sociala liv (föreläsningar och möten, teaterföreställningar och konserter). Samlingsalen behöver inte nödvändigtvis rymma en skolas alla lärjungar men bör i en vanlig centralskola bereda plats för 200—250 personer. Dimensioneringen blir emellertid beroende av ortens behov av samlingsal. Till utrustningen skall höra scen med biutrymmen, så att det blir möjligt att anordna teaterföreställningar, samt anordningar för filmföreställningar.

Biblioteket bör vara skolans hjärtpunkt. Dess roll kommer i framtidens skola att vara betydligt större än den i allmänhet varit i våra skolor hittills. Den bör omfatta bokmagasin med utlåningsavdelning, läsesal och åtminstone ett biutrymme för grupparbete. I en mindre centralskola bör bokförråd och lånedisk kunna få plats i lässalen. Biblioteket bör vara så dimensionerat, att undervisning i bibliotekskunskap med hel klass bör kunna äga rum. Viktigt är, att biblioteket ligger så centralt, att det är lätt tillgängligt från klassrummen.

Naturkunnighetsavdelningen kommer huvudsakligen att användas för klasserna 7—9, men även för klasserna 4—6 är det värdefullt att äga tillgång till en dylik specialavdelning. I en vanlig centralskola bör avdelningen kunna begagnas såväl för fysik- och kemi- som för biologiundervisningen. En förutsättning härför är, att de båda rum, som institu-

tionen bör omfatta, kan begagnas samtidigt av olika klasser. Lämpligare än den nu vanliga anordningen, att en institution består av en hörsal och en laborationssal, är anordningen med två i stort sett lika utrustade rum med laborationsmöjligheter. Värdet av anordningen med gradiner synes ha överdrivits. För ett modernt arbetssätt torde plant golv med så många arbetsplatser som möjligt lämpa sig bättre. Erforderliga biutrymmen är ett kemiförråd, ett rum för fysik- och biologimateriel, vilket bör vara utrustat med arbetsplats för lärare och för lagning av apparater m. m., samt ett rum för de biologiska samlarna.

Gymnastiksalen bör, om det är fråga om en centralskola på landsbygden, vara kombinerad med badavdelning, helst med bastu och om möjligt med simbassäng; denna badavdelning bör vissa tider stå öppen för allmänheten. (I städerna är duschanordning tillräcklig i de fall, då skolbaden kan förläggas till allmänna badinrättningar.) För bygdeskolor, som omfattar endast lågstadiet, är lektrum att föredraga framför gymnastiksal.

4. Klassrummen.

Klassrummets betydelse är störst på lågstadiet och avtar, ju högre upp i skolan man kommer. På gymnasiet torde klassrum rent av kunna undvaras.

I fråga om klassrummens storlek gäller, att klasserna på lågstadiet har största utrymmesbehovet. All undervisning i småskolan (frånsett lekar och gymnastikövningar) bör kunna försiggå i ett och samma rum: teoretisk undervisning, målning, modellering och ritning, enklare slöjd, enkla husliga sysslor (dock ej egentlig matlagning), sång och musik. Undervisningen kräver utrymme för arbetsbord (i stället för pulpeter) för varje elev och möjlighet att ställa samman

dessa till större bordsytor för gemensamma arbeten, målning m. m. Slöjden behöver en arbetsbänk och de husliga sysslorna sin särskilda avdelning eller köksvrå med någon inredning för ändamålet. Vidare behövs rikliga skåputrymmen för undervisnings- och arbetsmateriel samt ett väggfast skåp med fack för varje barn. Genom att eleverna förvarar sina saker i facket, behöver arbetsborden ej längre tjäna som förvaringsplats för böcker etc. Plats bör finnas för ett stort avlastningsbord, och varje klassrum bör vara utrustat med tvättställ med rinnande vatten.

Lämpligt är emellertid, att klassrummet kombineras med ett verkrum, dit en del av de här nämnda sysslorna kan hänvisas. Detta rum, som måste vara så beläget, att läraren kan ha uppsikt över det, bör vara utrustat med stort arbetsbord, rinnande vatten och diskbänk. Verkrummet är avsett för målning, modellering, slöjd och andra våta eller bullrande sysselsättningar. Det är avsett att användas av individuellt arbetande lärjungar eller av en grupp, som behöver arbeta i fred med en viss uppgift. Det kan också placeras mellan två klassrum med dörrar till båda och användas av dem bägge.

För ett klassrum med dessa uppgifter räcker inte de mått, som enligt nu gällande bestämmelser är normativa: en längd av 7—8 meter och en bredd av 6,5 meter. En ökning av utrymmet med 20—25 procent är erforderlig.

Även på mellanstadiet (klasserna 4—6) fordras rymliga klassrum. Plats måste finnas för skåp, där elevernas böcker och materiel, klassens gemensamma arbetsmateriel och elevernas utförda arbeten kan förvaras, samt för en hylla för uppslagsböcker m. m. Arbetsbänk bör finnas i lärosalen, gärna försedd med rinnande vatten och elektrisk kontakt (avsedd

även för ljusbildsapparat). Reservrum för grupparbete är önskvärt.

För både låg- och mellanstadiet gäller, att klassrummet bör ha oömma väggar, åtminstone på någon sida, för att barnens målningar etc. skall kunna sättas upp hyllor spikas fast etc.

För högstadiet (klasserna 7—9) torde klassrummen kunna vara något mindre än för mellanstadiet. Arbetsbänk och tvättställ är ej längre behövliga. Utrymme för grupparbete kan vinnas genom att begagna andra klassrum, som för tillfället är lediga. På detta sätt kommer klassrummen, i varje fall vid modern undervisning, att kunna fullt utnyttjas.

På gymnasiet, där eleverna i stor utsträckning arbetar i institutioner och specialrum, kan klassrummen inte på samma sätt utnyttjas hela arbetstiden. Av detta och andra skäl kan ifrågasättas, om man inte borde frångå systemet med klassrum. Varje ämne skulle i så fall få sin egen lokal. De naturvetenskapliga ämnena har redan sina institutioner. De humanistiska ämnenas lokaler kan lämpligen anslutas till biblioteket, som dessutom kan förses med studierum för grupparbete och studiekamrar för enskilt arbete. Eleverna förvarar sina tillhörigheter i fack (i korridorer eller annorstädes), och förlusten av klassrummet i dess egenskap av »hem» för klassen uppväges av utökade lokaliteter av dagrums- eller klubbrumskaraktär. Ämnesrums-systemet har emellertid ännu ej tillräckligt prövats vid svenska skolor.

På gymnasiestadiet bör lärosalen — vare sig den fortfarande har karaktären av klassrum eller har fått ämnesrummets funktion — lämna möjligheter till friare studiesätt. Möblernas placering bör ske mer obundet av hittills tillämpade regler. Det förefaller naturligt, att man på detta stadium bereder lärjungarna bekvämare stolar. Man kan t. ex. pröva stolar utrus-

tade med skrivskiva, vilka vid undervisningen fritt kan grupperas. Rummets storlek bör anpassas härefter.

5. Estetiska synpunkter.

I avsnittet om estetisk fostran i andra kapitlet har kommissionen betonat vikten av att den miljö, i vilken eleverna arbetar, är så estetiskt fostrande som möjligt. Det är sålunda av vikt, att särdrag, som påminner om anstalt, utplånas. De väldiga byggnadskomplexen och den kala interiören bör undvikas.

Skolbyggnadernas stil bör ansluta till den omgivande naturen och bebyggelsen, gärna också till landskapets bästa byggnadstraditioner. En sådan anpassning är särskilt betydelsefull, då skolan förlägges i anslutning till ett kulturellt värdefullt byggnadsbestånd. (Det finns talrika exempel på hur landsbygdsskolor, belägna intill förnämna landskyrkor, brutalt skadat helhetsbilden i landskapet.)

Skollokaler bör göras trevliga och ljusa. Ett inslag av friska färger på väggytor, gardiner o. s. v. bör eftersträvas. Lokaler bör utsmyckas med blommor och konst. Fråga är, om inte en bestämmelse bör utfärdas, att visst statsanslag, t. ex. 3 procent av de statsbidragsberättigade byggnadskostnaderna, bör utgå till den konstnärliga utsmyckningen. Förslag härom har skolkommissionen framlagt i särskild skrivelse till Konungen. Även lekplanen bör kunna göras estetiskt tilltalande genom träd och planteringar samt konstverk och göras bättre avpassad för barn av olika ålder. De ödsliga grusplanerna bör försvinna.

6. Skolan som samhällscentrum.

I inledningskapitlet har kommissionen understrukit betydelsen av att skolan blir en gemensam medborgerlig angelägenhet.

Det är önskvärt, att skolan blir en samlingspunkt även för den vuxna befolkningen: för föräldrarna, för föreningslivet, för studieverksamheten. Det skriande behovet av samlingslokaler gör det naturligt, att skolorna planeras så, att de kan tillfredsställa detta behov. Samlingssalen — aulan — bör ställas till föreningslivets förfogande och planeras med hänsyn härtill. Gymnastikavdelningen bör få begagnas av ortens idrottsföreningar. Badavdelningen bör dimensioneras så, att den kan fylla ett folkbads uppgifter, där så behövs. Lokaler för folkbibliotek, studiecirklar, förenings- sammanträden, slöjd och hobbyverksamhet bör inredas i skolbyggnaden eller i anslutning till denna. I många fall kan skolornas och bygdens lokalbehov samordnas. Ett olöst problem är ännu skolmältidslokalernas utnyttjande för andra ändamål än skolbarnsbespisning. Här öppnar sig möjligheter för det lokala initiativet att finna utvägar, varigenom dessa lokaler (eventuellt i kombination med andra av skolans speciallokaler) skulle kunna på kvällarna tillgodose bygdens eller stadsdelens behov av samlingsrum med möjlighet till servering.

Skolkommissionen förutsätter att mera detaljerade förslag till utformning av community-centreidén sedermera utarbetas och vill i detta sammanhang endast påpeka, att idéns förverkligande förutsätter ett positivt intresse såväl från skolans som från de kommunala myndigheternas sida. Ett önskemål i samband härmed är, att statsbidragssystemet blir enhetligt, så att en och samma myndighet har hand om frågorna om statsbidrag till skolor och om statsbidrag till allmänna samlingslokaler, folkbad och lokaler för folkbildningsarbetet och föreningslivet.

TRETTONDE KAPITLET

TEKNISKA HJÄLPMEDEL

I SKOLARBETET

I. Allmänna synpunkter.

Resultatet av skolans arbete är ytterst beroende av lärarens personliga insats och av undervisningsmetodernas art. Till sitt förfogande måste läraren emellertid ha undervisningsmateriel, och den tekniska utvecklingen har i detta avseende i allt högre grad ställt till hans disposition hjälpmedel, som långt ifrån att likrikta och mekanisera undervisningen är ägnade att underlätta och effektivisera den, att levandegöra stoffet och stimulera eleverna till större självverksamhet. De tekniska hjälpmedel, som här särskilt avses, är radio och filmutrustning, olika slag av projektionsapparater, grammo-foner, duplikatorer och skrivmaskiner. Största uppmärksamhet måste ägnas frågan om att förse skolorna med tillräcklig och ändamålsenlig uppsättning av dessa hjälpmedel.

I skilda sammanhang har skolkommis-sionen i det föregående berört radions, filmens och övriga tekniska hjälpmedels roll i skolarbetet (se bland annat ss. 31, 92 och 326). 1940 års skolutredning har ägnat ett särskilt betänkande (SOU 1946:72) åt radion och filmen i skol-undervisningen.

Skolkommis-sionen har tidigare fram-hållit vikten av att lärarna görs förtrogna med de nämnda hjälpmedlens utnyttjande i undervisningen. Likaså måste lärarna göras förtrogna med apparaturens skötsel och vård. En grundlig utbildning i skol-radio- och skolfilmsmetodik bör därför ingå i lärarutbildningen (se härom s. 360!). För redan utexaminerade lärare bör sådan undervisning meddelas vid sär-skilda fortbildningskurser.

Angeläget är vidare, att de nya tek-niska hjälpmedlens användning i under-visningen göres till föremål för fort-löpande undersökningar. Det är bland annat önskvärt att få klarlagda elevernas psykiska reaktioner under film- och radioundervisning i fråga om receptivi-tet, reproduktionsförmåga och aktivitet. Experimentverksamhet på detta område kommer att ha stor betydelse. Den måste av naturliga skäl ledas centralt, men även skolor och lärare kan här göra en betydelsefull insats. Att inordna radion och filmen i undervisningen är en peda-gogisk uppgift, som kräver samarbete mellan centrala och lokala instanser.

Filmens och radions landvinningar på undervisningens område kommer att få

kulturell betydelse speciellt för landsbygden. I föregående kapitel har betonats, att skolan i allt högre grad bör kunna bli centrum i bygdens kulturella liv. Redan förefintligheten av t. ex. filmapparat i en skola bör kunna underlätta folkbildningsarbetet och föreningsverksamheten. Sak samma gäller gramfon och skivarkiv.

Skolkommissionen är också medveten om att de tekniska hjälpmedlen bör kunna underlätta skolreformens genomförande. För den föreslagna utbyggnaden och moderniseringen av språkundervisningen bör både radio, film och gramfon kunna vara av betydelse. Skrivmaskiner och duplikatorer bör bli värdefulla hjälpmedel vid modersmålsundervisningen och över huvud taget för undervis-

ningens individualisering och inriktning mot grupparbete.

Emellertid är de flesta av de åtgärder, som i det följande föreslås, av den art, att de kan vidtagas oberoende av hur skolreformen utgestaltas. De tekniska hjälpmedlen bör komma till ökad användning i undervisningen, hur denna än utformas, och åtgärder härför bör vidtagas så snart de tekniska resurserna medger. Av denna anledning framlägger kommissionen i detta avseende detaljerade förslag, avsedda att kunna omsättas i verklighet omedelbart. I skrivelse till Konungen den 17 november 1947 har kommissionen föreslagit vissa åtgärder för att förse skolorna med tekniska hjälpmedel och för att underlätta framställning och rationell distribution av dessa.

II. Skolradio.

1. Radioundervisningens nuvarande omfattning.

Skolradion har enligt skolkommissionens mening i sin hittillsvarande verksamhet på ett utmärkt sätt fyllt sin uppgift att vara ett kompletterande inslag i skolans dagliga undervisning. Antalet avslutna skolor har befunnit sig i ständig stegring.

Skolkommissionen har under 1947 genomfört en undersökning rörande radions och filmens användning i skolundervisningen. Undersökningen, ur vilken vissa delresultat redovisas i bilaga 4, har givit värdefullt material för bedömning av de åtgärder, som bör vidtagas på detta område.

Vad radion beträffar, redovisar skolutredningen på grundval av år 1945 inkomna rapporter siffran 8 700 för lyssnande läraravdelningar i folkskolan.

Skolkommissionens rundfråga har ställts till 27 151 läraravdelningar, varav 16 078 (59.1 procent) mer eller mindre regelbundet lyssnar. Kommissionen har dessutom erhållit uppgifter från 438 högre skolor, av vilka 242 (57.5 procent) lyssnat.

Undersökningen ger en god bild av den omfattning, i vilken skolradion utnyttjas. Intresset är i alla skolformer mycket stort, och såväl lärare som skolmyndigheter uttrycker önskemål om att åtgärder för möjliggörande av vidgad användning vidtages.

I de flesta högre skolor är radioutrustningen, lokalförhållandena och i synnerhet de schematekniska förutsättningarna otillfredsställande. Någon förnyelse av materielen har i regel inte kunnat ske. En närmare analys av dessa svårigheter finns i skolutredningens ovannämnda betänkande s. 14 ff.

2. Vidgad användning.

Skolutredningen understryker (s. 14), att radion aldrig kan ersätta läraren men väl *komplettera* hans undervisning. Detta är huvuduppgiften. Radion »bereder vidare möjlighet för alla skolor, även de avsidet belägna, att få ett inslag i arbetet av andra än skolans lärare och av stoff, varmed skolan eljest knappast skulle få kontakt». Den kan förmedla nya pedagogiska strömningar och metodiska rön ut till skolorna att där prövas. Den har en viktig uppgift att lära det uppväxande släktet att lyssna på radio, att sporra till vaket, aktivt lyssnande. Då radion finns i alla hem, är det betydelsefullt, »att de unga lär sig lyssna så, att radion för dem blir en källa till kunskap, omväxling och stimulans». Slutligen har skolradion visat sig kunna leda ungdomen över till folkbildningsarbetet.

Radion bör emellertid enligt skolkommisionens — liksom enligt skolutredningens — mening få betydligt vidgad användning på praktiskt taget alla olika skolstadier. Den kan som hittills ge skildringar, som belyser olika kursavsnitt, och därigenom berika skolans vardag. Med den förlängning av skolpliktstiden och med de nya uppgifter, som den blivande skolan ställes inför, särskilt i de högre klasserna, får radion ökad betydelse. Med de högt kvalificerade fackmän, som radion kan ställa till förfogande, kan den även biträda med direkt undervisning på speciella ämnesområden. Genom att skolradioprogrammen organiskt inlemmas i undervisningen, torde de i vissa avseenden även kunna få en självständig uppgift och lämna resultat, jämförbara med direkt kunskapsmeddelelse.

Utän att ingå på valet av program och dessas utformning, vilket under skolöver-

styrelsens inseende bör anförtros åt den ansvariga programledningen, vill kommissionen anföra några önskemål, som i första hand bör förverkligas. Kraven på en starkare differentiering i skilda ämnen för olika skolformer och stadier har gjort sig alltmer gällande, varför en avsevärd utbyggnad i detta avseende är starkt motiverad. Bland annat är ett ökat antal program önskvärt exempelvis i främmande moderna språk och de nordiska språken, hembygdskunskap, samhällskunskap i dess nya utformning, geografi, vokal- och instrumentalmusik, konst och litteratur samt i yrkesrådgivning och yrkesundervisning. Vidare kan skolradion genom regelbundet återkommande kommentarer till aktuella händelser anknyta skolan till nutidslivet och sålunda bli »den sista sidan i den nyaste läroboken».

För att befästa de kunskaper, som meddelats genom radion, kan vissa åtgärder bli erforderliga. Så bör exempelvis undersökas, huruvida icke undervisning i musikleära och vokalmusik borde ske i intimt samarbete med regionalt och centralt arbetande musikkonsulenter. Dessamma gäller även möjligheterna av att stödja radioundervisningen genom en utbyggnad av konsulentverksamheten i fråga om språkundervisningen.

Försöken med den kombinerade radio- och korrespondensundervisningen, vilka på skolutredningens initiativ igångsatts läsåret 1945/46 och som omnämns på s. 13 i det nämnda betänkandet, synes redan nu ge vid handen, att man på denna väg snabbare skulle kunna genomföra obligatorisk undervisning i engelska språket. För att ytterligare erfarenheter härvidlag skall vinnas förutsätter kommissionen, att de utvidgade försök, som på dess initiativ vidtagits från början av höstterminen 1947, fullföljes till att omfatta hela ra-

dions sändarnät och ett ännu större antal skolor över hela landet.¹

För att skapa större variationsmöjligheter och samtidigt anknyta till skolans egen undervisning och till mera lokala intressen bör, enligt förslag, som i olika sammanhang framförts, olika bygdebetonade skolradioprogram — »om bygden för bygden» — kunna sändas samtidigt från rundradions lokalstationer. Dylika program kan emellertid ofta ha intresse för skolorna även i andra bygder.

Slutligen vill kommissionen framhålla radions betydelse för undervisning i v i d a r e mening. Radion kan i sin egenkap av bildningsmedel nå praktiskt taget alla de svenska medborgare, som avslutat sin skolutbildning. Genom föreläsningens verksamhet och regelbundna kurser för studiegrupper och enskilda skulle skolradion med värdefullt innehåll kunna fylla det tomrum, som ofta finnes mellan tiden för den obligatoriska skolans slut och den tidpunkt, då intresset för deltagande i folkbildningsarbete och föreningsliv av olika slag vaknar. Den skulle även kunna bidra till att väcka och vidmakthålla ett sådant intresse. Särskilt skulle denna del av skolradioverksamheten kunna göras effektiv, om den förenades med systematisk korrespondensundervisning.

Genomförandet av den blivande medborgarskolan kommer att ställa stora krav på dess lärare i fråga om metodik och planläggning. Radion torde här kunna bli till stor hjälp med program, som vänder sig direkt till lärare i olika skolformer, den skulle kunna informera om nya pedagogiska metoder samt medverka i lärarnas fortbildning i såväl metodik som i skolans läroämnen.

¹ Läsåret 1947—1948 omfattar denna försöksverksamhet 15 inspektionsområden, 173 skolor och 1761 elever.

3. Utökning av tiden för sändning av skolradioprogram.

Enligt skolkommissionens mening bör, som redan 1943 års rundradioutredning (SOU 1946:1) framhållit, viss outnyttjad programtid särskilt före kl. 12 på dagen stå till förfogande. Kommissionen vill för sin del särskilt framhålla önskvärdheten av att ytterligare utrymme på förmiddagstid redan nu reserveras för skolradioändamål. Skolkommissionen utgår ifrån att de sändningstider, som nu under vissa dagar står till skolradions förfogande, alltså får disponeras samt att denna tid utökas till flera veckodagar. För de högre skolornas räkning är det önskvärt, att de tider, som nu disponeras en dag i veckan, får tagas i anspråk under flera eller alternativa veckodagar.

Beträffande den av kommissionen omnämnda skolradioverksamheten för dem, som lämnat den obligatoriska skolan, torde det bli nödvändigt att förlägga sändningarna till s. k. bästa programtid på kvällen. Kommissionen anser denna verksamhet så betydelsefull, att tvekan icke bör råda om att sådan programtid bör tagas i anspråk för detta ändamål, givetvis under förutsättning att sändningarna kommer att utformas så, att de gärna avlyssnas även av den större publiken.

4. Skolornas utrustning med radioapparatur.

För en snabb utveckling av skolradioverksamheten anser kommissionen det nödvändigt med åtgärder för att förse varje skola med goda lyssningsmöjligheter. Vid såväl ny- som ombyggnad av skolbyggnader bör radioapparatur ingå i den obligatoriska utrustningen. Statsbidrag bör utgå även till denna del av kostnaden.

I skolor med flera klassrum bör centralradio eller radioapparat med bihögtalare lämpligen anordnas. Med centralradioanläggning kan skolorna genom en mikrofoninkoppling även få möjlighet att anordna egna program, som utsänds inom skolan. I de fall, där enstaka, lösa mottagare är tillräckliga, bör man, som 1940 års skolutredning och 1943 års rundradioutredning rekommenderat, undersöka möjligheterna av att tillverka en för skolbruk speciellt lämplig och hållbar mottagare. Dessutom bör även undersökas lämpligheten av central upphandling eller statlig produktion. Kontroll bör på lämpligt sätt ske över att statsbidrag endast utgår till fullgod materiel. Då det gäller att utrusta redan befintliga skollokalerna med radioapparat, bör landsbygdens skolor i första hand ifrågakomma. Skolöverstyrelsen bör utfärda bestämmelser om att skollokalerna vid ny- och tillbyggnader skall erhålla en ur akustisk synpunkt lämplig utformning samt lämna anvisningar om hur akustiken med enkla medel kan förbättras i redan befintliga klassrum.

5. Licensavgifter för skolradioanläggningar.

Licensavgifter skall enligt nu gällande bestämmelser erläggas för samtliga radioapparater i skolorna, medan endast en licens erfordras för varje hushåll. Därest en sådan anordning vidtoges att för varje skola erlades endast en licensavgift, skulle detta innebära en orättvisa mot landsbygden med dess många små skolenheter i förhållande till tätorternas få och större. Kommissionen vill för den skull föreslå, att skolorna helt befrias från licensavgifter. I sistnämnda fall torde den samlade licenssumman, minskad med telegrafstyrelsens inkasseringsavgift, kunna bestridas av anslag på riksstaten. Av den

företagna undersökningen framgår att lärarna i mycket stor utsträckning — c:a 50 procent av lyssnande avdelningar — ställer sina egna radioapparater till förfogande. Kommissionen vill framhålla önskvärdheten av att skoldistriktet under en viss övergångstid erlägger licensavgifter i sådana fall.

6. Skolradions metodik.

Kommissionen utgår ifrån, att vid uppgörandet av studieplaner för olika skoluttyper även lämnas anvisningar för skolradioprogrammens utnyttjande i skolornas undervisning i den mån dessa program har formen av kompletterande inslag. För speciella kurser och direkt radioundervisning bör anvisningar utfärdas i varje särskilt fall.

Det tidigare i olika sammanhang av lärarkåren framförda kravet, att skolradioutsändningar även till tiden skulle anpassas efter gällande tim- och kursplaner, torde icke komma att äga samma aktualitet, då studieplanerna i den kommande enhetsskolan blir mer elastiska och ger större frihet för den enskilde läraren att disponera lärostoffet än nuvarande kursplaner gör.

För att läraren lättare skall kunna infoga radioprogrammen i den egna undervisningen, vill kommissionen framhålla önskvärdheten av att vissa standardprogram och språklektioner inspelas på grammofonskivor, som vid lämplig tidpunkt och tillräckligt antal gånger kan upprepas såväl i radio som av skolorna själva.

I likhet med 1940 års skolutredning anser kommissionen att skolradions programhäften samt andra trycksaker måste anses som ett nödvändigt komplement till radiolektionerna. Sådant tryckt material, vare sig det utgives i form av broschyrer eller lösa arbetsblad, kan även tjäna an-

nat skolarbete, och största möjliga omsorg bör nedläggas på utarbetandet. Det bör utgå i tillräckliga upplagor för att alla lyssnande elever skall erhålla exemplar. Kommissionen förutsätter, att detta tryckta material jämföras med annan skolmateriel och således utgår gratis till eleverna även i högre skolor. Den delning av programhäftena, som redan kommit till stånd, har visat sig fördelaktig och bör, om detta av pedagogiska och ekonomiska skäl befinnes lämpligt, ytterligare vidgas med hänsyn till såväl innehåll som elevernas åldersstadier. Kostnaderna för allt sådant material bör helt bestridas av statsmedel.

7. Organisation.

1943 års rundradioutredning uttalade sig för att den slutgiltiga omorganisationen av skolradioavdelningen borde anstå, tills pågående skolutredningar närmare fixerat skolradions ställning inom vårt undervisningsväsen. I anslutning härtill vill kommissionen framhålla, att det med hänsyn till radions vidgade användning blir nödvändigt att åtgärder vidtages för att fixera och stärka skolradions organisatoriska ställning i olika avseenden såväl inom undervisningsväsendet som inom Radiotjänst.

Även om man i främsta rummet bör ställa pedagogiska krav på sändningarna under för skolradio anslagen programtid, anser kommissionen att skolradion alltså bör ingå som ett led i rundradions allmänna programorganisation. Fördelarna härav är uppenbara. Radiotjänst har hittills på ett erkännansvärt sätt vårdat sig om denna verksamhet, men för att skolradions programledning på ett effektivt sätt skall kunna fylla de krav, som kommer att ställas på denna speciella form av radioverksamhet och därvid dels samverka med skolan och dess myndig-

heter och dels smidigt samarbeta med Radiotjänsts övriga programavdelningar, är det enligt kommissionens mening angeläget, att den hittillsvarande skolradiosektionen omorganiseras till en självständig avdelning. Möjligen torde även vara lämpligt, att denna ytterligare stärktes genom en sådan särskild styrelse för skolradion, som föreslagits av 1943 års rundradioutredning (SOU 1946:1). Härvid torde vara lämpligt, att skolradiochefen, som bör äga tillräcklig erfarenhet av skolans arbete, anställas efter samråd med skolöverstyrelsen. Dessutom bör avdelningen förses med tillräcklig sakkunskap i form av hel- eller halvtidsanställd personal för olika skoltyper. Löne- och anställningsvillkor måste utformas så, att man för denna verksamhet kan förvärva de lämpligaste krafterna. Sådan anställning skall icke medföra inskränkning i lönetursrätt, och tjänstledighet för tjänstgöring inom skolradion bör jämföras med tjänstledighet för offentligt uppdrag. Närmare bestämmelser härom bör utfärdas av Kungl. Maj:t.

En rådgivande programkommitté med representanter för olika ämnesområden, för skolledarna och lärarkåren bör även i fortsättningen stå till förfogande och vidgas att omfatta även representanter för föräldrarna. Ordföranden i programkommittén bör utses i samråd med skolöverstyrelsen.

Även sedan det egentliga programarbetet för skolradio överflyttades till Radiotjänst har skolöverstyrelsen övervakat och, enligt vad kommissionen erfarit, med positivt intresse följt arbetet även i dess detaljer. Med hänsyn till de ökade och mångskiftande uppgifter, som kommer att åvila skolöverstyrelsen, samt för att ytterligare underlätta samarbetet med Radiotjänst torde det vara lämpligt att

skolradiochefen antingen tjänstgör som föredragande i skolöverstyrelsen vid ärenden rörande skolradio eller äger rätt att där närvara, då dessa behandlas. Härigenom skulle även skolradions ställning i förhållande till skolan och dess övriga myndigheter stärkas. Berörda detaljer liksom också skolradioavdelningens organisation i övrigt bör för slutgiltig prövning överlämnas till skolöverstyrelsen och Radiotjänst.

Kommissionen förutsätter därvid, att samarbetet mellan dessa institutioner kommer att regleras genom att det tidigare avtalet av den 1 september 1931 mellan skolöverstyrelsen och Radiotjänst om skolradioverksamheten revideras och

därefter underställes Kungl. Maj:t för godkännande.

Skolradiochefen skulle även i andra avseenden kunna tjänstgöra som kontaktperson mellan skolöverstyrelsen och Radiotjänst. I arbetet för genomförandet av den av kommissionen föreslagna skolreformen torde det, såsom tidigare framhållits, bli en angelägen uppgift för den centrala skolmyndigheten att på olika sätt taga initiativ i pedagogiska och skolorganisatoriska frågor och meddela allmänna direktiv och detaljanvisningar till skolorna. Radion torde därvid bli ett naturligt och smidigt kommunikationsmedel mellan den centrala skolmyndigheten och de för skolarbetet ansvariga ute i landet.

III. Skolfilm.

1. Filmen i undervisningens tjänst.

1940 års skolutredning, som i sitt ovan nämnda betänkande om radio och film i skolundervisningen (SOU 1946: 72) ägnar ett avsnitt åt undervisningsfilm, sammanfattar filmundervisningens betydelse på följande sätt:

Utän tvivel kan filmen i framtiden bli ett betydelsefullt hjälpmedel för undervisning på olika skolstadier. Dess värde i undervisningen beror främst på att med dess hjälp lärjungarna kunna bibringas klara, konkreta, detaljrika och korrekta föreställningar om saker och förhållanden, som äro svåra eller omöjliga att med ord eller med hjälp av vanliga planscher, illustrationer och annan undervisningsmateriel åskådliggöra. Vidare förmår filmen mer än måhända något annat yttre hjälpmedel i undervisningen fånga elevernas intresse, hålla deras uppmärksamhet spänd och framkalla känslorreaktioner, som fördjupa och befästa de vunna intrycken, och som otvivelaktigt även kunna positivt påverka vilja och handlande.

Utredningen är emellertid angelägen om att peka på filmens begränsning som undervisningsmedel. Uppmärksamhetsan-

spänningen och den starka inlevelsen kan verka tröttande särskilt för de yngre barnen, detaljerna i minnesbilden får lätt en alltför flyktig karaktär, och barnen blir alltför beroende av visuella minnesbilder. Filmen kan knappast ge samlad och ordnad kunskap. Den har huvudsakligen en kompletterande uppgift i skolarbetet. Den är dessutom ett förhållandevis kostsamt hjälpmedel.

Dock anser utredningen, att filmen har en stor uppgift att fylla, speciellt på mellanstadiet och främst i ämnen som geografi och biologi. Ett villkor för att filmen skall fylla sin uppgift är, att den finns till hands i det rätta ögonblicket och organiskt kan inordnas i undervisningen.

Utvecklingen på detta område går emellertid raskt, och för sin del vill skolkommissionen understryka skolfilmens stora användbarhet på alla åldersstadier, i alla skolformer och inom praktiskt taget alla ämnesområden. Både då det gäl-

ler att konkretisera olika kursavsnitt och att inlära nya fakta har den rörliga bilden vunnit ökad betydelse. Den tekniska utvecklingen på ljudfilmens och färgfilmens område kommer att ge filmen ännu större värde som undervisningsmedel. Likaså torde den tecknade filmens möjligheter samt filmtekniken i fråga om mikro-fotografering och olika slag av tidsupptagningar kunna utnyttjas i mycket vidsträckt omfattning.

Produktionen av skolfilm i Sverige har hittills i huvudsak varit en uppgift för enskilda företag, och användningen av film i undervisningen har väsentligen varit beroende av enskilda lärares och lokala skolmyndigheters intresse och förståelse för saken. Tiden måste emellertid nu anses vara inne att genom statliga stödåtgärder skapa tekniska och pedagogiska förutsättningar för filmens rationella användning i undervisningens tjänst.

Vårt land kan uppvisa en 25-årig skolfilmsproduktion, och ett stort antal skolfilmer har framställts. Många av dessa fyller emellertid icke de fordringar, som måste ställas på god skolfilm. Ofta har skolfilmer utgjorts av omredigerade kortfilmer, journalfilmer eller annan kommersiell film.

Från och med år 1936, då smalfilmformatet standardiserades till 16 mm, har en förbättring i nämnda avseende inträtt. Trots detta är det nödvändigt att i skilda hänseenden ytterligare höja skolfilmens standard. De önskemål, som därvid särskilt må framhållas, gäller framför allt en bättre anpassning av filmerna till såväl olika åldersstadier som till skilda ämnesområden. Filmen bör nämligen, såsom från alla håll framhållits, ingå som ett organiskt led i undervisningen. Ett annat önskemål är, att filmerna till sin längd och utformning avpassas så, att de icke tröttnar eleverna utan i stället stimu-

lerar deras intresse och ökar deras aktivitet.

Beträffande frågan, huruvida ljudfilm eller stumfilm är bäst lämpad för skolundervisningen, anser kommissionen, att bådaddera bör komma till användning i den blivande skolan. I de fall då ljudet är ägnat att stärka det visuella intrycket och således komplettera bilden, är ljudfilm givetvis att föredraga. Vid språk- och musikundervisning med filmens hjälp är det självklart, att filmen ledsagas av ljud.

I de fall, då filmmotivet icke kräver naturligt ljud, kan man tänka sig antingen ren stumfilm med texter eller sådan med eftersynkroniserad speakertext. I sistnämnda fall bör det ankomma på läraren att avgöra, huruvida han själv vill kommentera filmen eller ha den kommenterad av en speaker. Pedagogiska motiv bör vara helt avgörande för, om en film skall visas med eller utan ljud, men för sådan valfrihet förutsättes ljudfilmsapparat, på vilken ju även stumfilm kan visas.

Så länge de tekniska förutsättningarna för en fullgod ljudåtergivning i skolan saknas och ljudfilmprojektorerna är mera svårhanterliga än stumfilmprojektorerna, torde stumfilmen försvara sin plats, även i de fall en ljudfilm vore att föredraga.

Trots frånvaron av statligt understöd åt skolfilmsverksamheten har under de senaste åren en snabb utveckling skett. Den förut nämnda undersökningen, som kommissionen företagit, visar att av landets 2 453 skoldistrikt 1 900 (77.8 procent) använt film, därav 562 (23 procent) regelbundet. 682 skoldistrikt disponerar filmprojektorer. Utförliga siffror återfinnes i bilaga 4.

Skolfilmernas innehåll bör ansluta sig till de studieplaner i olika ämnen, vilka utarbetas för den kommande skolan. De metodiska anvisningarna bör innehålla

uppgifter om filmens inpassning och användning i undervisningen. Det torde måhända även vara lämpligt, att i läroböckerna jämte uppgifter om bredvidläsningslitteraturen även införa uppgift om såväl lämpliga *kursmomentfilmer* som *filmer av »bredvidläsningskaraktär»*.

Skolkommisionen vill här liksom i andra sammanhang förorda ett stort mått av frihet för lärarna i fråga om val av undervisningsmetoder. Önskvärt är dock, att systematisk upplysning om filmens användbarhet lämnas, så att den inom en snar framtid blir en naturlig del av undervisningen.

Filmen har självfallet icke endast betydelse för den reguljära skolundervisningen utan även för bildningsarbetet i vidare bemärkelse, sådant det bedrivs i form av föreläsnings-, kurs- och studie-cirkelverksamhet, vilket framhållits av såväl ungdomsvårdskommittén i dess betänkande del III angående ungdomen och nöjeslivet (SOU 1945:22) som av 1944 års folkbildningsutredning (SOU 1946:68).

Kommisionen vill även framhålla, att man i undervisnings- och bildningsarbetet bör använda goda spelfilmer i syfte att påverka och fostra de ungas filmsmak och förståelse för god filmkonst. Den verksamhet, som på vissa håll i vårt land inletts i sådant syfte, är förtjänt av efterföljd.

Härvid aktualiseras frågan om nedkopieringsrätten, och kommissionen vill i detta avseende framhålla önskvärheten av att kulturellt värdefulla spelfilmer blir lättare tillgängliga i smalfilmformat.

2. Produktion av skolfilm.

För att åstadkomma en planmässig framställning av filmer, avsedda att metodiskt ingå i undervisningen, bör produktionens utformning icke som hittills

helt överlämnas åt de enskilda producenternas bedömande. Produktionsplanerna bör samordnas, vilket enligt kommissionens mening endast kan ske under ledning av statlig myndighet. Även om det kan förutsättas, att enskilda producenter skall visa sig beredda att vid sin skolfilmproduktion efterkomma önskemål och anvisningar från en sådan myndighet, torde det dock bli nödvändigt, att staten anslår medel för framställning av skolfilm.

Ett främjande av skolfilmproduktionen kan ske på olika sätt. Dels kan inspelning av skolfilm ske direkt genom statens egen försorg, dels kan enskilda filmproducenter exempelvis få i uppdrag att med bidrag av statsmedel inspela en viss film, varvid negativrätten kan tillfalla den beställande myndigheten. Denna kan även för att stimulera de enskilda producenterna till inspelning av en önskvärd skolfilm garantera en viss avsättning av den blivande filmens kopior. Jämväl andra former av stödverksamhet torde kunna ifrågakomma.

I detta sammanhang vill skolkommisionen även förorda, att frågan om stöd för inspelning av kulturellt värdefull underhållningsfilm för barn tages under särskilt övervägande.

3. Skolornas utrustning med filmapparat.

En väsentlig förutsättning för en mera omfattande användning av skolfilm är, att varje skola får omedelbar tillgång till filmprojektor. För att snarast möjligt nå detta mål bör i tillräcklig omfattning statsbidrag ställas till förfogande. Härvid utgår kommissionen ifrån att landsbygden i första hand bör ifrågakomma. Det synes vidare angeläget att villkoren för statsbidrag utformas under hänsyns-

tagande jämväl till de ekonomiskt sämst ställda skoldistriktens behov.

Vid ny- och ombyggnad av skolor bör, såsom tidigare framhållits i samband med skolradion, ägnas särskild uppmärksamhet åt lokalernas akustiska utformning liksom åt möjligheterna att genom enkla medel förbättra akustiken i redan befintliga lokaler.

4. Skolornas utrustning med skolfilm.

Liksom apparaturen måste även själva filmen finnas lätt tillgänglig för läraren, så att den i rätt sammanhang kan insättas i undervisningen. Detta förutsätter en decentralisering av filmarkiven.

Kursmomentfilmer bör vara inom omedelbart räckhåll för varje skola i *lokala arkiv*, medan film av bredvidläsningskaraktär kan uppläggas i *områdesarkiv* för att betjäna större områden. Detta nödvändiggör skapandet av ett arkivsystem, vilket för enhetsskolans räkning torde innebära, att inspektionsområdet eller del därav bildar en arkivenhet. Det synes lämpligen kunna ankomma på vederbörande inspektör att i samråd med skolöverstyrelsen eller ett blivande statligt skolfilmorgan uppgöra förslag till indelning av området, där sådan är nödvändig eller önskvärd. Sådana arkiv torde med fördel kunna fortsätta och utöka den verksamhet, som de nu inom folkskolan arbetande filmföreningarna påbörjat. Dylika föreningar, som i regel arbetar i samråd med vederbörande statens folkskolinspektörer, torde sannolikt föredraga att överlåta sitt film- och apparatbestånd till de här föreslagna arkiven. Vad högre skolor beträffar, bör varje sådan läroanstalt förfoga över ett välförsett arkiv av kursmomentfilmer, medan dessa skolors arkiv av filmer av bredvid-

läsningskaraktär torde kunna samordnas med ovannämnda områdesarkiv.

Speciella filmer, som mera sällan kommer till användning och därför icke nödvändigtvis måste finnas i lokal- och områdesarkiven, kan sammanföras till ett *centralarkiv*, som betjänar hela landet.

För anskaffandet av filmkopior till lokal- och områdesarkiven bör utgå statsbidrag med visst belopp per läraravdelning. Intill dess ett arkivsystem av här skisserat slag hinner organiseras, bör statsbidrag utgå även till förhyrning av skolfilm.

Om arkiv- och projektorfrågan löses på ovannämnda sätt, kan möjligheter öppna sig även för det fria och frivilliga folkbildningsarbetet samt för ungdomens förenings- och annan fritidsverksamhet. Skolornas lokaler och filmapparat bör i största möjliga utsträckning stå till förfogande för denna verksamhet, och lika så bör filmarkiven sammansättas så, att de även inrymmer för detta ändamål lämpliga filmer.

5. Granskningsförfarande och central organisation

En angelägen uppgift på skolfilmens område *redan under nuvarande förhållanden* är att skapa ett granskningsinstrument, som garanterar, att endast ur pedagogisk synpunkt värdefull film kommer till användning vid undervisningen. Även en samordning av produktionen torde vara ändamålsenlig. Uppgifter av enbart granskande natur skulle måhända kunna åvila skolöverstyrelsen. Då emellertid övriga i det följande föreslagna åtgärder beträffande skolfilmen är synnerligen vittomfattande, synes det nödvändigt att för den centrala ledningen av denna verksamhet redan från början inrätta ett särskilt organ.

Ett sådant organ torde få många uppgifter, t. ex. att granska och godkänna redan befintliga och nyinspelade filmer och upprätta filmförteckningar över sålunda godkända filmer, granska och godkänna kommentar- och arbetsblad till filmer, granska och godkänna apparat-typer, för vilka statsbidrag kan utgå, bedriva stödverksamhet för att stimulera produktion av önskvärda filmer, lämna råd vid dylik produktion samt bedriva arkivverksamhet.

Dessutom bör ett dylikt organ anordna försöksverksamhet på skolfilmens område samt medverka vid organiserandet av lärarnas utbildning och fortbildning i skolfilmens metodik etc. Den mångfald av uppgifter av speciell karaktär, som det föreslagna organet skulle få, talar enligt skolkommissionens mening för att det

bör erhålla en mera självständig karaktär, dock givetvis med anknytning till såväl skolöverstyrelsen som till statens läroboksnämnd. Hur ett dylikt organ, förslagsvis benämnt *statens skolfilmnämnd*, skall utformas samt på vilket sätt anknytningen till och samordningen med övriga myndigheter skall ske bör bli föremål för senare överväganden.

Det bör även övervägas, i vad mån man kan åstadkomma en samordning mellan skolfilmverksamheten och den filmverksamhet, som bedrivs av olika statliga organ, exempelvis kommittén för social upplysning, institutioner, som sysslar med militär undervisningsfilm, och olika statliga affärsdrivande verk. Intressena kan här sammanfalla såväl i fråga om produktion av film som i fråga om apparatutrustning.

IV. Övriga tekniska hjälpmedel.

De hittills mera allmänt använda *stillbilderna* — skioptikon- och balloptikonbilder — är ett värdefullt hjälpmedel i undervisningen i de fall, då rörelsen och skeendet icke är nödvändiga för åskådliggörandet. Detta gäller i särskilt hög grad de alltmer vanliga diapositivbilderna i 35 mm-formatet, såväl i s. k. filmband som i serier av enstaka uppmonterade bilder. De är lätta att framställa och förhållandevis billiga i tillverkning.

Det är synnerligen önskvärt, att en systematisk framställning av dylika bildserier kommer till stånd samt att dessa underkastas samma granskning och kontroll, som föreslagits beträffande den rörliga filmen. Arkiv av sådana bilder bör samordnas med filmarkiven.

Projektionsapparater för sådana bilder är jämförelsevis billiga samt lättskötta. Dessutom är kvalitetsmärkena mycket

ljusstarka, varför de ej ställer så stora krav på mörklägningsanordningar. De är sålunda synnerligen användbara och bör finnas vid varje skola.

Det är motiverat, att statsbidrag utgår även för inköp av dessa hjälpmedel för undervisningen.

Den individualisering av skolarbetet, som bör eftersträvas i undervisningen, ställer stora krav på läraren. Ett stort antal arbets- och fyllnadsuppgifter jämte anvisningar för elevernas självständiga och individuella arbete blir nödvändiga. För framställning av dylikt material liksom för elevernas klasstidningar och liknande skriftliga arbeten bör inom skolorna finnas tillgängliga *duplikatorer* (hektografer) liksom även *skrivmaskiner*.

De i avsnittet om skolradion omnämnda standardradioprogrammen och språk-

lektionerna, inspelade på grammofonskivor, bör vid lämplig tidpunkt och tillräckligt antal gånger kunna upprepas i skolan. För detta ändamål bör skolorna förses med *grammofoner*, vilka även på annat sätt torde kunna få stor användning i undervisningen, t. ex. vid undervisningen i sång och musik, rytmik och gymnastik. Ett skivarkiv i varje skola blir därför ett primärt önskemål.

I stort sett är de svenska skolorna torftigt utrustade med tekniska hjälpmedel. Delvis torde detta bero på att dessas pedagogiska betydelse inte fullt insetts. Framför allt torde emellertid de ekonomiska möjligheterna att inköpa behörlig apparatur ha varit för små. En önskvärd utveckling på detta område kräver såväl pedagogisk upplysning som anslag av statsmedel.

FJORTONDE KAPITLET

SKOLREFORMENS KOSTNADER

En generalplan för vårt skolväsendes omdaning kan inte framläggas utan att åtföljas av en bedömning av de kostnader, som en sådan omdaning skulle åsamka det allmänna. På skolkommissionens uppdrag har byråchefen Per Åsbrink utarbetat en promemoria härom, vilken som bilaga finns fogad till detta betänkande. Kommissionen hänvisar till denna bilaga och vill för egen del endast återge de huvudresultat, till vilka Åsbrink kommit.

Några i detalj tillförlitliga beräkningar av kostnaderna för den omdaning av det svenska skolväsendet, som skolkommissionens förslag till skolreform innebär, har givetvis inte varit möjliga. Skolkommissionens förslag är ett principförslag och går inte in på detaljerna. Redan härigenom är detaljberäkningar av kostnaderna uteslutna. Skolreformen kan dessutom inte genomföras från i dag till i morgon; redan nativitetsökningen, som medför en stark stegring av barnantalet i skolorna under 1950-talet och därför ställer mycket stora krav på lärartillgången, lägger hinder i vägen för en omedelbar generell utbyggnad av skolväsendet. Åsbrink utgår från att genomförandet av den nioåriga skolplikten i större skala först kan ske under tioårsperioden 1958/59—1967/68. Hur pris- och löneutvecklingen kommer att te sig under den långa tiden fram till sistnäm-

da budgetår är naturligtvis omöjligt att nu säga. De utförda beräkningarna har därför och med hänsyn till övriga ovissa faktorer, som nu omöjliggör en regelrätt kostnadsberäkning, endast till uppgift att söka ge en föreställning om *storleksordningen* av de framtida kostnaderna för skolreformen under och efter genomförandet av densamma.

Beräkningarna avser endast de *statliga* kostnaderna för skolväsendet, vilka här i första rummet har intresse. Kommunernas skolkostnader är svårare att beräkna, då olika kommuner säkerligen även i fortsättningen kommer att hålla sig med olika standard och bör ha rättighet härtill.

Vid beräkningen av de statliga kostnaderna har nuvarande kostnadsfördelning mellan stat och kommun varit utgångspunkten. Endast beträffande läroverksbyggnaderna har denna utgångspunkt frångåtts: de bekostas nu helt av kommunerna men beräknas i framtiden få samma statsbidrag som folkskoleväsendets byggnader.

Åsbrink beräknar nuvarande kostnader för folkskoleväsendet och läroverksorganisationen (budgetåret 1948/49) till omkring 475 miljoner kronor årligen. I denna summa inräknas också pensionerna, ehuru dessa inte upptas under åttonde huvudtiteln. Större delen av summan eller 368 miljoner kronor beräknas komma på folkskoleväsendet. På grund av

barnantalets stegring kommer utgifterna för folkskoleväsendet vid oförändrad skolorganisation att automatiskt ökas fram till budgetåret 1955/56, då de beräknas uppgå till omkring 524 miljoner kronor. Därefter inträder en sänkning, beroende främst på att barnantalet i folkskolan då upphör att stiga, varför behovet av nya lokaler inskränker sig till det normala ersättningsbehovet. För det följande decenniet kan motses en viss direkt minskning av barnantalet i folkskoleåldern, som Åsbrink beräknar skall leda till en minskning av den årliga utgiftssumman för folkskoleklasserna 1—7 ned till omkring 450 miljoner kronor.

För läroverksorganisationen har Åsbrink för oförändrad skolorganisation och för i stort sett nuvarande omfattning av tillströmningen till läroverken överslagsvis beräknat en årlig utgiftssumma av 107 miljoner kronor. I detta belopp ingår, liksom fallet var beträffande den motsvarande beräkningen för folkskoleväsendet, pensionskostnaderna men däremot icke kostnader för lärarutbildningen för detta skolstadium. — Den fortsatta utvecklingen av läroverksorganisationens kostnader blir i avgörande grad beroende av frågan om skolreformens genomförande. Därest skolreformen icke skulle komma till genomförande och därmed på föreslaget sätt möjligheter till realskoleutbildning skapas för alla barn, är en fortsatt stigande tillströmning till de nuvarande läroverken sannolik och därigenom även en fortsatt ökning av statens kostnader för dessa. Kostnadsstegringar här ter sig sålunda i viss mån som alternativa till kostnaderna för skolreformens genomförande. I den föreliggande promemorian över de genomförda kostnadsberäkningarna har Åsbrink för den skull i ett första led av kalkylerna begränsat sig till en kostnadsberäkning för en till omfattningen konstant läroverksorganisa-

tion. I ett senare led av kalkylerna diskuteras därefter läroverksorganisationens utveckling, därest skolreformen icke skulle genomföras, liksom den därmed sammanhängande frågan rörande hur stor del av den för skolreformen beräknade kostnadsstegringen, som är att anse som s. a. s. en från läroverken överflyttad kostnadsstegring och vilken såsom sådan skulle uppkomma även oberoende av skolreformen.

För den föreslagna nya skolorganisationens nytillkommande obligatoriska 8:e och 9:e klasser samt för den förutsatta övergången från klass- till ämnesläroverssystem i den redan förverkligade 7:e klassen återfinnes likaledes en särskild kalkyl i den föreliggande promemorian. Kostnaderna härför, som sålunda närmast motsvarar den egentliga skolreformens »bruttokostnader», uppdelas i engångskostnader och ständiga årliga kostnader. Engångskostnaderna beräknas till 477 miljoner kronor, eller, om de jämnt fördelas över den ovannämnda tioårsperioden, till 47,7 miljoner kronor per år. Huvudposterna är statsbidrag till 8 000 nya klassrum och kostnader för erforderlig lärarutbildning.

De ständiga årliga kostnaderna beräknas under själva genomförandet av skolreformen öka med 23,2 miljoner kronor per år för att vid en fullt genomförd skolreform ha ökat med 232 miljoner kronor. Härifrån bör dragas en beräknad besparing på 7 miljoner kronor, vunnen genom den fyraåriga realskolans avveckling. Utöver de förut nämnda engångskostnaderna på under genomförandeperioden 47,7 miljoner kronor per år skulle alltså den utgiftsstegring, som den av skolkommissionen föreslagna skolreformen skulle åsamka staten, kunna beräknas till 225 miljoner kronor per år.

Vid bedömandet av dessa siffror måste man emellertid som nämnt ta hänsyn till

att en del av denna beräknade kostnadsstegring, därest skolreformen icke genomfördes, i stället skulle komma att framträda som en ökning av kostnaderna för den nuvarande läroverksorganisationen. Om skolreformen uteblir, kommer antagligen den redan i kapitel 3 berörda och av Åsbrink närmare analyserade ökningen av tillströmningen till realskolorna att fortsätta. Denna tillströmning har från 1931 till 1947 ökat från ungefär 12 till ungefär 29 procent av årskullarna. Även om det givetvis icke är klart, att tillströmningen till läroverken skall komma att även i fortsättningen stiga i samma takt som hittills, och ej heller att samhället skall vara berett att hur långt som helst tillgodose en ökad efterfrågan på läroverksutbildning, förefaller det vara realistiskt att räkna med att den hittillsvarande utvecklingen i detta avseende ännu icke kommit till någon slutpunkt. Det är vid oförändrad skolorganisation sannolikt, både att föräldrarnas intresse för och krav på högre skolutbildning för sina barn skall fortsätta att stiga ytterligare, och att samhället kommer att se sig tvingat att i motsvarande mån utvidga skolorganisationen för att tillmötesgå sådana krav. Åsbrink pekar i detta sammanhang på det faktum, att i Stockholm inte mindre än omkring 70 procent av stadens folkskolelever från fjärde, femte och sjätte klasserna övergår till högre skolor. Om medeltalet för hela landet uppgår till 29 procent, finns det alltså ett mycket betydande utrymme för en fortsatt expansion av det högre skolväsendet inom ramen för de ekonomiska utfästelser, som statsmakterna redan kan sägas ha påtagit sig, nämligen gentemot de i skolavseende f. n. mest gynnade städerna.

Till detta kommer, att om skolreformen uteblir den påbörjade övergången

från sjuårig till åttaårig folkskola antagligen skulle fortsätta. Omkring 35 skoldistrikt, därav flera av de största, torde ha genomfört åttaårig skolplikt, och ytterligare ett antal skoldistrikt har fattat principbeslut om dess genomförande. ehuru beslutens förverkligande fördröjts på grund av de svårigheter, som lokal- och lärarbristen orsakat.

Dels på grundval av en analys av den hittillsvarande utvecklingen av tillströmningen till läroverken liksom av tendensen till ett lokalt genomförande av en åttaårig obligatorisk folkskola och dels med hänsyn till utvecklingen av barnantalet i de ifrågakvarande åldrarna har Åsbrink kommit till det resultatet, att en fram till 1950-talets slut uppnådd kostnadsökning av storleksordningen 100 miljoner kronor per år för läroverksorganisationen och för nyssnämnda nyupprättade 8:e klasser i folkskolan icke vore osannolik, därest skolreformen icke dessförinnan komme till utförande. Denna kostnadsökning, som Åsbrink anser vara försiktigt beräknad, bör då rätteligen dragas från de förutnämnda »bruttokostnaderna» för skolreformens genomförande. Den av skolreformen föranledda egentliga nettoökningen av skolväsendets kostnader skulle då under den period, då reformen genomföres, och medräknat engångskostnaderna för reformens genomförande komma att uppgå till maximalt omkring 175 miljoner kronor (cirka 125 miljoner kronor + 47,7 miljoner kronor) per år, och den skulle därefter, sedan engångskostnaderna avverkats, stanna vid omkring 125 miljoner kronor per år.

Skolkommissionen har emellertid räknat med att en utsträckning av skolpliktstiden med två år inte gärna kan vidtagas utan att i någon mån ge de därav berör-

da eleverna eller deras föräldrar en ekonomisk kompensation för det inkomstbortfall, som de flesta familjer måste drabbas av, då de ungas utträde i arbetslivet försenas. En fullständig kompensation för inkomstbortfallet är inte tänkbar och vore f. ö. svår att beräkna. Ekonomisk kompensation erhålles redan därigenom, att den längre skoltiden är en investering, som senare bör kunna ge avkastning. Understöd i de berörda åldrarna kan i stället ges i form av stipendier eller förhöjda barnbidrag. Väljes barnbidragslinjen och fastställs barnbidragen till 500 kronor per elev och år, d. v. s. till ett belopp som motsvarar de nuvarande tilläggsstipendierna, skulle den årliga kostnaden, som dock varierar med årskullarnas storlek, kunna beräknas till 125 miljoner kronor. Tillämpas i stället systemet med stipendier, vilka behövsprövas, blir beloppet givetvis lägre.

Vid ställningstagandet till frågan, hurvida de ovan beräknade merkostnaderna för ett skolsystem enligt skolkommisionens förslag kan anses skäliga, bör följande tidigare i betänkandet analyserade omständigheter tagas med i beräkningen.

Inom vårt land liksom i många andra kulturländer kan man konstatera starka tendenser till ansvällning av de högre teoretiska skolornas lärjungeantal. Orsakerna härtill är de ökade materiella resurserna och den trots alla bakslag stigande levnadsstandarden, vidare insikten, att den obligatoriska skolan inte ger tillräckliga färdigheter och kunskaper för mötet med livet i det moderna industrialiserade samhället, och en ökad förståelse för de teoretiska kunskapernas värde. Samhällsmakterna söker gå dessa tendenser i möte. I längden torde det också

vara svårt att med konstlade medel hindra tendenser av denna art att göra sig gällande.

I själva verket torde valet stå inte mellan vårt nuvarande skolsystem och det av skolkommisionen föreslagna utan mellan detta senare och ett skolväsen, som i förhållande till det nuvarande uppvisar en stark ansvällning av realskolans lärjungeantal. På lång sikt betyder en sådan ansvällning, att vårt skolväsen snedvrides i ensidigt teoretisk riktning utan att därför bli väsentligt billigare än den av skolkommisionen föreslagna organisationen. Både med hänsyn till elevernas begåvningsstruktur och med hänsyn till samhällets behov av utbildad arbetskraft skulle det vara ändamålsenligare, om för de flesta den teoretiska utbildningen kombinerades med praktisk utbildning. I denna riktning söker man också på många håll i världen lösa sina skol- och utbildningsproblem, och att man därvid siktar mot en skolplikt, utsträckt upp till 18 års ålder, är inte alltför sällsynt. För en tolvårig skolplikt med gymnasie- och yrkesskolmässig utbildning under de sista åren är tiden inte inne i vårt land. Skolkommisionens förslag till ny skolorganisation ter sig mycket blygsammare än så. Den nioåriga skolan måste mot denna bakgrund framstå som ett minimiprogram, motsvarande ett behov som redan gör sig starkt gällande.

I direktiven för 1940 års skolutredning framhålles, att ett litet folk som det svenska i konkurrensen med andra folk i längden inte kan lita enbart till kvantitativa resurser. Vad som härvidlag brister måste ersättas med kvalitet. Vårt kulturliv, vårt medborgerliga liv och vår produktion är beroende av vårt folks bildningsstandard. Investeringar i utbild-

ningsväsendet kan förutsättas ge god avkastning.

För hundra år sedan ansågs en sexårig skola nödvändig för medborgarnas fost-
ran. Samhället var den gången ett rela-
tivt okomplicerat agrarsamhälle med små
resurser. Resurserna har sedan dess
mångdubblats. Den nioåriga skolan ter
sig som en enkel konsekvens av den ma-
teriella standardhöjningen. Men den är

samtidigt nödvändig för uppehållandet
och höjandet av den materiella standar-
den.

De kostnadsökningar, som en omlägg-
ning av skolorganisationen kommer att
medföra men som inte i full utsträckning
kommer att göra sig kännbara förrän på
1960-talet, ter sig för skolkommissionen
ingalunda avskräckande. De måste ur alla
synpunkter betraktas som skäliga.

FEMTONDE KAPITLET

SKOLREFORMENS GENOMFÖRANDE

1. Principbeslut om ny skolorganisation.

Vid behandlingen av frågan om skolplikstidens utsträckande till nio år (kapitel 3, s. 53) har skolkommissionen framhållit vikten av att principbeslut om vårt skolväsendes omdaning fattas så snart som möjligt. Den viktigaste synpunkten därvidlag var den, att lärarutbildningen under det närmaste decenniet måste få en exceptionellt stor omfattning på grund av den starka ökning av elevantalet i skolorna, som den under det andra världskriget kraftigt stegrade nativiteten medför. Under 1950-talet måste — redan på grund av barnantalets ökning — lärare utbildas till ett antal, som nära nog motsvarar hela antalet i svenska skolor nu verksamma lärare. Det vore ur skolans synpunkt högst beklagligt, om dessa lärare, som dock skall tjänstgöra åtskilliga decennier framåt, utbildades för de gamla skolförhållandena och inte för de nya. På samma sätt bör alla de skolbyggnader, som under 1950-talet måste uppföras för att bereda plats åt de ökade lärjungeskarorna, byggas med hänsyn till den nya skolorganisationens krav. Om man uppförde dessa byggnader med hänsyn enbart till nuvarande skolförhållanden, skulle allvarliga felinvesteringar bli följderna. Ur dessa synpunkter är det angeläget, att skolreformen i princip kan antas redan av 1949 års riksdag.

Härför talar också den omständigheten, att den nya kommunindelningen skall verkställas under de närmaste åren. Den nyplanering av det lokala skolväsendet, som måste företagas i samband med kommunindelningsreformens genomförande, bör inte ske utan att den lokala ledningen för skolväsendet erhåller full klarhet om statsmakernas önskemål beträffande skolans utveckling.

Att principbeslut om den framtida skolorganisationen måste fattas så snart som möjligt, innebär emellertid inte, att skolreformen betraktad som helhet omedelbart kan föras ut i livet. Även sedan riksdagen fattat sitt beslut, återstår ett omfattande utredningsarbete. Föreliggande betänkande är ett principbetänkande och har inte kunnat ingå på detaljer. Det mödosamma detaljarbetet, som endast delvis kan byggas på 1940 års skolutredningsarbete, har inom skolkommissionen förberetts och påbörjats; men väsentliga sidor av det fortsatta utredningsarbetet kan inte angripas, förrän statsmakerna fattat ståndpunkt till skolorganisationens yttre gestaltning. Även bortsett från att själva utredningsarbetet inte slutförts, måste man räkna med en lång övergångstid. Åtskilliga av skolkommissionens förslag förutsätter försöksverksamhet och fördjupade undersökningar. Omorganisationen av skolväsendet kräver omsorgsfulla lokala förberedelser. En ge-

nerell övergång till längre skolpliktstid försvåras, så länge vi har en markerad brist på ung arbetskraft. Och främst: vid övervägandet av möjligheterna att inom viss tid genomföra reformen i dess helhet måste hänsyn tas till *tillgången på lärare*.

2. Lärartillgången och skolreformens genomförande.

Nativitetsstegringen innebär, att lärarbehovet även vid oförändrad skolorganisation starkt kommer att öka. Antalet per år födda barn har sedan mitten av 1930-talet befunnit sig i oavbruten stegring fram till 1944. Mot en födelsesiffra på 85 000 för åren 1933 och 1934 svarar siffrorna 100 000 för 1941, 114 000 för 1942, 125 000 för 1943 och 135 000 för 1944. År 1945 uppvisade en svag nedgång till 134 000, 1946 var siffran 132 000, och 1947 hade siffran ytterligare sjunkit något. Nedgången beräknas komma att fortsätta ett antal år framåt men antas ingalunda nå ner till 1930-talets låga siffror. Så småningom kommer den enligt föreliggande prognoser att avlösas av en ny kraftig stegring.

Nativitetsstegringen får under 1950-talet sin kraftiga återverkan på barnantalet i skolorna. Medan antalet barn i skolpliktsåldern (alltså 7—13 år) för närvarande är cirka 600 000, kommer motsvarande siffra läsåret 1950—51 att vara 674 000 och läsåret 1955—56 846 000. Maximum beräknas bli nått de båda följande läsåren med 858 000. Sedan sjunker barnantalet ehuru relativt långsamt. Ännu läsåret 1960—61 räknar man med att antalet barn i den nämnda åldern skall hålla sig omkring 820 000. Ökningen av barnantalet fram till kulmen strax efter 1950-talets mitt utgör alltså 43 procent. Även om inte alla undervisningsavdelningar för närvarande är fyllda och alltså en viss mar-

ginal finnes, måste antalet lärare (vid oförändrad skolorganisation) öka i ungefär samma proportion. Ansvällningen drabbar först småskolan, där kulmen nås redan läsåret 1952—53, sedan den egentliga folkskolan vid årtiondets mitt, slutligen de högre skolorna mot årtiondets slut. Kan lärarkadrenna fyllas i tid?

I diskussionen av denna fråga har man framför allt uppmärksammat den hotande bristen på folkskollärare. Redan nu finns en brist, som beräknas uppgå till cirka 550. I proposition nr 230 till 1947 års riksdag anför chefen för ecklesiastikdepartementet (efter 1945 års seminarie-sakkunniga) siffror, som visar, att det från läsåret 1948—49 till och med läsåret 1956—57 föreligger ett examinationsbehov av 1 500 folkskollärare per år. Genom beslut vid 1947 års riksdag utvidgas seminarieorganisationen betydligt: antalet fyraåriga linjer ökas från tidigare 6 till 24 och antalet tvååriga linjer från tidigare 6 till 25. En ytterligare utökning torde vara att vänta. Sålunda föreslår skolöverstyrelsen (i sina i januari 1948 framlagda petita) en utvidgning av organisationen till 27 fyraåriga och 26 tvååriga linjer för läsåret 1948—49; ett alternativ upptar ytterligare 2 fyraåriga linjer. Om alla dessa linjer får fulltalig uppsättning lärjungar, torde behovet av folkskollärare under 1950-talet kunna tillgodoses, även om övergång till åttaårig skolplikt kommer att bli rätt vanlig. En viss eftersläpning kan möjligen komma att göra sig gällande under de år, då lärjungeantalet når sin kulmen.

Mindre uppmärksammas har den hotande bristen på läroverkslärare varit. På uppdrag av skolkommissionen har amanuensen H. G. Lindgren utfört en undersökning av tillgången på och behovet av läroverkslärare vid oförändrad skolorganisation under tiden fram till

1960. Vid de högre statliga, kommunala och privata läroanstalterna (vartill då räknas också seminarierna, de yrkesbetonade gymnasierna och folkhögskolorna samt folkskolans realskolebetonade överbyggnader) undervisar för närvarande cirka 5 200 lärare i läsämnen (timplärare och biträdande lärare ej medräknade). Nativitetsstegringen betyder, att antalet dylika lärare fram till 1960 måste öka med cirka 1 800. Om — som man kan anta — procentalet av de barn per årskull, vilka söker sig till högre skolor, fortsätter att stiga i samma takt som under de sista decennierna, ökas behovet av lärare med ytterligare cirka 900. Sammanlagt skulle det alltså behövas 7 900 för undervisning i högre skolor utbildade lärare. Om man härtill lägger ersättningsbehovet på grund av avgång från lärarbanan, får man enligt Lindgrens beräkning ett nyrekryteringsbehov av 4 800 lärare eller per år 370 lärare.

Vid mitten av 1920-talet utexaminerades årligen cirka 180 filosofie magistrar. För närvarande är siffran cirka 240. Av de utexaminerade filosofie magistrarna beräknas 70 procent gå till lärarbanan. För att erhålla den önskade tillströmningen av 370 lärare per år måste alltså (under i övrigt oförändrade förhållanden) examinationssiffran pressas upp från 240 till 530.

Huruvida en sådan hög genomsnittssiffra är möjlig att uppnå utan särskilda åtgärder från samhällets sida synes osäkert. Det är emellertid tydligt, att den nuvarande tillströmningen till lärarbanan, som ganska väl motsvarar avgången från banan, anpassat sig efter lärarbehovet. Den arbetslöshet och den svårighet att nå ordinarie anställning, som på 1930-talet kännetecknade läroverkslärarbanan, har hämmat tillströmningen. För närvarande synes tillströmningen till de filosofiska studierna vid universiteten och

högskolorna i betydande grad ökas,¹ vilket kan bero på att utsikterna på läroverkslärarbanan numera bedöms som betydligt ljusare än tidigare. Anmärkningsvärt är, att denna stegring äger rum samtidigt som seminarierna och vissa fackhögskolor (de tekniska högskolorna, tandläkarinstitutet) fått möjligheten att ta in kraftigt ökade elevskor. Synbarligen kan man räkna med att en ökning av lärarbehovet i och för sig verkar så, att läraraspiranternas antal också ökar. Fråga är endast, hur högt antalet lärartjänster kan stiga, utan att antalet väl kvalificerade aspiranter till dessa tjänster kommer att släpa efter.

Den minskade konkurrensen om tjänsterna vid de högre skolorna kommer antagligen att åstadkomma en sänkning av den genomsnittliga studietiden, eftersom toppbetyg inte i samma utsträckning som nu kommer att vara erforderliga för fördelaktig anställning. I kapitel 9 har kommissionen föreslagit, att betygssumman i filosofisk ämbetsexamen sänks från 7 till 6 samt att ämneskurserna får en sådan utformning, att en normalt tid av 7 à 8 terminer för nämnda examen kan hållas. Önskvärt är, att denna omläggning kommer till stånd så snart som möjligt, alltså oberoende av skolorganisationens kommande utformning. Den förkortade studietiden underlättar en snabbare rekrytering av lärarbanan under övergångstiden och kan måhända i sin tur göra denna utbildningsväg mer lockande.

Emellertid är det mot bakgrunden av dessa siffror, som man måste bedöma möjligheterna att inom rimlig tid förverkliga en övergång till det nya skolsystemet.

¹ Enligt av skolöverstyrelsen meddelat siffermaterial var antalet vid universitet och högskolor nyinskrivna filosofie studerande 1938—40 c:a 800 pr år, 1941—43 c:a 825 pr år, 1944—46 c:a 1 160 pr år och år 1947 1 540 (den sistnämnda siffran preliminär).

Det svåraste problemet erbjuder det av skolkommissionen föreslagna realskolestadiet, omfattande klasserna 7—9. Åren omkring 1960 torde det samlade lärjungeantalet i de årsgrupper, som motsvarar dessa klasser, hålla sig omkring 124 000 per årsgrupp. Om man räknar med en undervisningsskyldighet av 27 veckotimmar för lärarna och ett genomsnittligt elevantal per klass av 25, skulle i vardera av klasserna 7 och 8 behövas cirka 5 000 lärare. För klass 9, där majoriteten av eleverna torde komma att välja yrkeslinjen men dock måste erhålla viss undervisning i skolans läsåmnen, kan behovet av lärare uppskattas till hälften härav eller 2 500. I sjunde och åttonde klasserna torde dock majoriteten elever välja praktiska ämnen. Om man räknar med 4 resp. 8 timmar praktisk tillvalsutbildning i dessa klasser för 70 procent av eleverna, minskar behovet av lärare i läsåmnen med 500 respektive 1 000, alltså tillsammans 1 500. Sammanlagt skulle det behövas cirka 11 000 läroverkslärare (lärare i övningsämnen oräknade), under förutsättning att det nya skolsystemet vid den beräknade tidpunkten hade förverkligats. Härtill kommer lärare för gymnasiet tre högsta klasser, flickskolans två högsta klasser, lärarhögskolor, folkhögskolor o. s. v. Sammanlagt skulle det behövas upp emot 12 500 lärare med kompetens för realskolestadiet eller för högre skolor.

Ovan har räknats med att behovet av sådana lärare vid oförändrad skolorganisation skulle vara 7 900. En omläggning av skolväsendet i enlighet med skolkommissionens förslag skulle alltså öka behovet med ytterligare kanske 4 600 lärare. Fördelade på åren fram till 1960 skulle dessa utgöra 355 per år. Väljes i stället året 1965 som riktpunkt, blir

motsvarande siffra 255. Väljes året 1970, sjunker siffran till 200.

Uppenbart är, att man inte utan särskilda åtgärder kan inom överskådlig framtid få ett så stort antal nytillkomna lärare per år.

Emellertid förutsätter den av skolkommissionen föreslagna skolreformen, att nya vägar öppnas för vinnande av kompetens för undervisning inom realskolan. Två huvudvägar har angivits: filosofisk ämbetsexamen (med enligt ovanstående reducerad utbildningstid) jämte efterföljande pedagogisk utbildning samt kombination av folkskolläraryxamen (mellanskolläraryxamen) med viss akademisk utbildning eller med viss vidareutbildning.

Den senare av de båda huvudvägarna torde erbjuda de största möjligheterna att öka det årliga antalet nya realskollärare utöver de 370, vilka behövs för den nuvarande läroverksorganisationen. Av de 1 500 folkskollärare, som årligen beräknas bli utexaminerade, skulle alltså 200 eller något fler behöva vidareutbildas, om övergång till den nya skolorganisationen beräknas bli fullbordad under 1960-talet. Möjligheterna har kraftigt ökat därigenom, att så stor del av de läraraspiranter, som numera intas vid seminarierna, är studenter.

Kadrerna av folkskollärare (mellanskollärare) skulle därigenom minska i motsvarande grad. Fråga är, om detta är möjligt. Svaret måste bli ja. Ökningen av antalet realskollärare ökar möjligheterna att övergå till den nya skolorganisationen. Men genom denna överföres sjunde klassen till realskolestadiet, varigenom behovet av folkskollärare (mellanskollärare) minskar (en minskning som på intet sätt uppväges av den ökning av behovet, som överförandet av real-

skolans lägsta klasser till mellanstadiet medför). Det är därför önskvärt, att de föreslagna bestämmelserna om kombination mellan folkskollärarexamen (mellanskollärarexamen) och viss akademisk utbildning eller viss vidareutbildning för vinnande av realskollärarkompetens träder i kraft så snart som möjligt. En ytterligare lättnad i fråga om behovet av folkskollärare (mellanskollärare) vinnes därigenom, att småskollärare, vilkas antal är lättare att reglera, så småningom övertar undervisningen i klass 3 i skolor av a-form och i klasserna 3—4 i ett antal skolor av b-form.

Uppenbart är emellertid, att tillgången på lärare inte är tillräcklig för att tillåta en allmän övergång till det nya skol-systemet under 1950-talet. Om man i stället planerar att begagna 1960-talets sjunkande lärjungeantal för en fullständig övergång till det nya systemet, torde man vara på den säkra sidan. Man skulle då behöva räkna med ett årligt antal nytilkomna lärare av högst 600, fördelade på de båda huvudkategorierna filosofie magistrar och mellanskollärare med förstärkt utbildning.

Två gynnsamma omständigheter, då det gäller att på längre sikt bedöma utsikterna till ökad tillströmning till lärarbanan över huvud, torde här böra beröras. För det första väntas det nya statliga stipendiesystemet öka tillströmningen till gymnasierna, och även genom nyupprättade gymnasier breddas själva rekryteringsbasen för lärarbanan. För det andra torde lärarbanans lockelse öka genom de nya utsikter till befordran, som det av skolkommissionen föreslagna skol-systemet medför (huvudlärarinstitutionen, den stora ökningen av antalet rektorat, de nya inspektörs- och konsulentbefattningarna samt de nya möjligheter att kvalificera sig för undervisning på högre stadier).

3. Omorganisationens etapper.

De beräkningar av tillgången på lärare under de närmaste decennierna, som här gjorts, är som synes högst osäkra. Många för oss okända faktorer kommer att spela in, bland annat det ökade behovet av akademiskt utbildad arbetskraft inom en rad andra verksamhetsområden. Det torde alltså ännu inte vara möjligt att ange längden av övergångstiden från det gamla till det nya skol-systemet. Övergång till nioårig skola måste ske successivt, och takten måste bland annat bli beroende av tillgången på för realskolestadiet kompetenta lärare.

Denna övergång torde emellertid i begränsad skala kunna inledas, så snart skolreformen av riksdagen antagits. Vissa för uppgiften intresserade skoldistrikt bör alltså redan i början av 1950-talet kunna företaga den av skolreformen påkallade omläggningen av sitt skolväsen. Då denna omläggning måste inledas med införande av samhällskunskap av för åldern anpassat slag i klass 4 och av engelska i klass 5, tar en sådan omläggning fem eller sex år. I dessa valda skoldistrikt har man alltså möjlighet att pröva den nya organisationens ändamålsenlighet. Antalet sådana skoldistrikt kan för närvarande inte fastställas. De bör vara av varierande social struktur, så att erfarenheterna av den nya skolorganisationen blir allsidiga och anpassning vid reformens slutliga genomförande därigenom underlättas. I övrigt bör företräde lämnas för sådana skoldistrikt, där möjligheter till teoretisk eller praktisk realskoleutbildning för närvarande saknas. Antalet distrikt, som övergår till det nya skol-systemet, bör under 1950-talet kunna stegras successivt.

Vid sidan härav bör ett vida större antal distrikt kunna genomföra den nya organisationen men med frivillig åttonde

och nionde klass. Lämpligt är, att skoldistrikt med enbart fyraårig realskola eller kommunal mellanskola (högre folkskola) snarast möjligt övergår till detta system. Här skulle nämligen genom en sådan omläggning akademiskt utbildade lärare frigöras för tjänstgöring inom den nya organisationen.

Så snart tillgången på för realskolestadiet kompetenta lärare säkrare kan bedömas, fastställes en tidsfrist, förslagsvis på tio år, för genomförandet av nioårig skolplikt. Då skoldistriktet haft lång tid på sig för planerandet av den nioåriga skolans högstadium och av yrkesutbildningen i klass 9, torde takten i genomförandet av den nioåriga skolplikten helt bli beroende av lärartillgången. Ovanstående beräkningar ger vid handen, att den generella övergången till obligatorisk nioårig skola kan slutföras under decenniet närmast efter 1957, vilket år lärjungeantalet i den sjuåriga skolan och i däremot svarande klasser i övriga skolformer når sin kulmen.

I samband med det sjunde skolårets införande gäller den bestämmelsen (folkskolestadgan § 47 mom. 4) att, där särskilda omständigheter sådant föranleder, lärjunge kan medges befrielse från sjunde skolåret. Bestämmelsen gäller under en övergångstid av högst fem år, räknat från den sjunde årsklassens inrättande. En liknande bestämmelse bör gälla även vid övergång till nioårig skolplikt. Under de fem första åren efter den nya organisationens genomförande inom ett skoldistrikt bör befrielse kunna meddelas både från åttonde och nionde skolåret, under de fem följande åren enbart från det nionde skolåret. Då ansökan om sådan befrielse behandlas, bör hänsyn tagas till lärjunges personliga och ekonomiska förhållanden.

Vissa olägenheter torde det vålla, att

under övergångstiden realskolor av den nuvarande typen måste vara kvar vid sidan av nioåriga skolor av den typ skolkommissionen föreslår. I stor omfattning byter lärjungar skola, och det är angeläget, att sådant byte friktionsfritt kan ske även mellan skolor av gammal och ny typ. Såsom kommissionen i kapitel 4 betonat, bör man under övergångstiden söka närma de nuvarande skolformernas struktur till den nioåriga enhetsskolans. Lättast torde detta kunna ske med den femåriga realskolan, vars studiegång i mycket sammanfaller med den föreslagna studiegången genom enhetsskolan. Svårare blir det att anpassa den fyraåriga realskolan efter enhetsskolan. Den nuvarande realskolans struktur under övergångstiden kommer att göras till föremål för speciell utredning i samband med det fortsatta detaljarbetet på skolreformen. I tätorterna bör realskolor, som förenats med folkskolan till enhetsskolor, vara skyldiga att under övergångstiden mottaga lärjungar från kommuner med enbart folkskola; har denna folkskola ingen undervisning i engelska från klass 5, måste övergång till den nya skolan ske vid flyttningen till denna klass.

Den av kommissionen föreslagna gymnasieorganisationen bygger på den nioåriga enhetsskolan och förutsätter, att dennas kurser i orienteringsämnen avslutats och avrundats i klass 8. Ur denna synpunkt skulle det vara ändamålsenligt att uppskjuta gymnasieformen till den tidpunkt, då övergång till enhetsskola (med åtminstone frivillig åttonde och nionde klass) mera allmänt skett. Under sådana förhållanden skulle det vara meningslöst att redan nu ta ställning till frågan om gymnasiets omorganisation. Då kommissionen emellertid framlägger förslag om ny gymnasieorganisation, sker detta i medvetandet om dels att behovet av en sådan är trängande, speciellt med

hänsyn till den tredje linjen, dels att det nya gymnasiet utan större svårigheter låter ansluta sig även till den nuvarande realskolan. Dessa svårigheter är i varje fall inte större än de, som skulle uppstå vid anknytningen mellan de uppväxande nya realskolorna av enhetsskoletyp och det nuvarande gymnasiet.

Det av kommissionen föreslagna fyraåriga gymnasiet kan under övergångstiden mycket väl bygga på den nuvarande realskolans näst högsta klass. Realskolan är nämligen konstruerad så, att den, om man bortser från högsta klassen, skall vara grundskola för ett fyraårigt gymnasium. Att ombilda det nuvarande fyraåriga gymnasiet i enlighet med kommissionens förslag erbjuder alltså inga vanskligheter. Under övergångstiden måste emellertid det treåriga gymnasiet finnas kvar. Det kan ske i den formen, att eleverna från realskolans avgångsklass vinner inträde i klass 10 (andra ringen). Förutsättningen härför är, att kurserna i realskolans avslutningsklass och kurserna i det nya gymnasiet begynnelseklass (första ringen, klass 9 g) något så när överensstämmer med varandra. I den nuvarande läroverksorganisationen överensstämmer kurserna i ring I⁴ och realskolans avslutningsklass i de flesta ämnen. För direkt övergång från realskolans högsta klass till det fyraåriga gymnasiet andra ring fordras prövning i latin och i historia med samhällslära på latinlinjen och i historia med samhällslära, matematik, fysik och kemi på reallinjen. Genomföres den av kommissionen föreslagna gymnasieorganisationen, bortfaller av dessa ämnen latin, som inte förekommer i första ringen (9 g). I de övriga nämnda ämnen måste under övergångstiden särundervisning anordnas inom klass 10, och i denna form måste alltså det treåriga gymnasiet tills vidare bibehållas. Huruvida sär läsningen i något ämne måste

fortsätta även i klass 11 måste göras till föremål för särskild utredning.

Så småningom måste det omorganiserade gymnasiet i allt högre grad mottaga lärjungar också från realskolor av enhetsskoletyp. Att sammanföra dessa med lärjungar från den gamla realskolan torde vålla svårigheter främst i franska, vilket ämne de förra läst ett år, de senare två år. Här torde skild undervisning bli nödvändig hela gymnasiet igenom. Huruvida svårigheter behöver uppstå även i andra ämnen kan inte med säkerhet avgöras, förrän studieplanerna för enhetsskolan föreligger.

Övergång från ett skolsystem till ett annat måste alltid vålla svårigheter, i synnerhet om övergången inte kan ske samtidigt i alla skolor. I detta fall synes svårigheterna dock inte vara större, än att kommissionen anser sig kunna föreslå, att gymnasieformen genomföres, så snart detaljarbetet kunnat avslutas. Detta torde innebära, att övergången kan vara avslutad vid 1950-talets mitt.

Beträffande flickskolan synes övergången böra ske vid den tidpunkt, då det skoldistrikt, vari vederbörande flickskola är belägen, övergår till enhetsskole-systemet.

4. Lärarutbildningens omläggning.

Såsom i detta kapitel redan inledningsvis betonats, är det av vital betydelse, att en omläggning av lärarutbildningen med hänsyn till den framtida skolans behov kommer till stånd i så god tid, att huvudparten av de lärarkadrer, som måste utbildas under 1950-talet, kommer i åtnjutande av den moderniserade utbildningen. Viss del av omläggningen är dessutom — såsom av ovanstående resonemang framgår — nödvändig för att åstadkomma den ökade examinationen. Lärarutbildningens omläggning bör där-

för bli skolreformens första stora etapp. I anslutning till framställningen i nionde kapitlet föreslår kommissionen, att omläggningen sker enligt följande huvudlinjer.

Småskollärarna.

Antalet småskollärare måste höjas i takt med lärjungeantalets ökning. För den tvååriga småskolans del nås barnantalets kulmen redan läsåret 1952—53. Ansträngningarna måste alltså inriktas på att snabbt utbilda ett tillräckligt antal småskollärare för att kunna möta den kraftigt stegrade efterfrågan. För detta ändamål vidgas småskoleseminariernas kapacitet. Under tiden fram till nämnda läsår kan säkerligen ingen förlängning av utbildningstiden företagas, om man undantar den föreslagna aspiranttjänstgöringen. Sedan kulmen nåtts, minskas emellertid behovet av nyutbildade lärare. Från och med höstterminen 1953 torde därför omläggningen av utbildningen kunna äga rum.

Kommissionen föreslår, att från och med nämnda hösttermin vid de nuvarande och eventuellt nyupprättade småskoleseminarierna anordnas en ettårig kurs, avsedd att ge den för den pedagogiska fackutbildningen erforderliga grunden i fråga om ämneskunskaper och allmänbildning. Inträdesfordran till denna kurs bör vara realexamen eller därmed jämförliga kunskaper. På den ettåriga kursen bygges med början höstterminen 1954 en tvåårig (om aspirantåret medräknas treårig) pedagogisk fackutbildning, så utformad, att den så nära som möjligt ansluter sig till den utbildning, som kommissionen föreslagit anordnad vid lärarhögskolorna. Personer, som avlagt studentexamen eller har därmed jämförliga kunskaper, intages utan genomgång av den förberedande kursen.

Det bör övervägas, om inte åtminstone vid några småskoleseminarier från och med höstterminen 1953 även bör inrättas en tvåårig förberedande kurs för dem, som inte har kunskaper motsvarande realexamen.

För att inte en årskull skall gå förlorad, bör, om inte lokalsvårigheter lägger oöverstigliga hinder i vägen, jämte intagning till den ettåriga kursen även intagning enligt de gamla bestämmelserna anordnas höstterminen 1953.

För att tillgodose utbildningen vid småskoleseminarierna under tiden fram till höstterminen 1953 bör redan från höstterminen 1949 en omläggning ske i enlighet med riktlinjer, som skolkommisionen i skrivelse till Konungen i maj 1948 närmare angivit. Denna omläggning, som tar sikte på en utökning av de metodologiska och psykologiska momenten i utbildningen, måste hållas inom ramen för den nuvarande organisationen, om man undantar, att aspirantåret redan från början kan inläggas i utbildningen.

Folkskollärarna (mellanskollärarna).

Också vid folkskoleseminarierna bör undervisningen provisoriskt omläggas redan från höstterminen 1949. I skrivelser till Konungen i maj och juni 1948 har kommissionen framlagt förslag rörande sådan omläggning, vilka i huvudsak innebär, att de metodologiska och psykologisk-pedagogiska momenten i utbildningen förstärkes, att ett friare studiesätt genomföres, samt att den praktiska lärarutbildningen förstärkes genom införande av ett års aspiranttjänstgöring. Om man bortser från aspirantåret sker genom denna omläggning ingen förlängning av utbildningen. Genom aspirantåret, som innebär halvtidstjänstgöring, vinnes beträffande den första aspiranttjänstgöringen en halv årskull, en vinst som dock sedan uppvägs av ett års försening, var-

för omläggningen kommer att förse rekryteringen av lärarbanan med ett halvt år.

Kommissionen föreslår vidare, att vid de nuvarande och eventuellt nyupprättade folkskoleseminarierna snarast möjligt en sådan omorganisation successivt genomföres, att den fyraåriga linjens båda första klasser inriktas på att ge den för den pedagogiska fackutbildningen erforderliga grunden i fråga om ämneskunskaper och allmänbildning, d. v. s. sidoordnas med gymnasiestudierna, medan de två högsta klasserna samt studentlinjens två klasser ombildas till en tvåårig (om aspirantåret medräknas treårig) pedagogisk fackutbildning, så utformad, att den så nära som möjligt ansluter sig till den utbildning, som kommissionen föreslagit anordnad vid lärarhögskolorna.

Lärarhögskolorna.

De ovan föreslagna åtgärderna förutsätter, att under den närmaste övergångstiden småskollärare och folkskollärare fortfarande kommer att utbildas vid skilda läroanstalter. Detta är nödvändigt, eftersom de flesta småskoleseminarier och en del provisoriska folkskoleseminarier inte har sådana resurser, att de kan ombildas till lärarhögskolor och utbilda båda kategorierna. Om blivande småskollärare skulle intagas även vid folkskoleseminarierna, skulle dessutom just under de år, då behovet av utexaminerade folkskollärare är störst, kapaciteten i fråga om utbildningen av dessa lärare minska.

Så snart examinationsbehovet minskar i avsevärd grad, alltså vid slutet av 1950-talet, och därför en viss centralisering av lärarutbildningen kan äga rum, sker den slutliga omorganisationen, vilket bland annat innebär, att ett antal seminarier ombildas till lärarhögskolor och mottager elever både för småskollärary-

mellanskolläraryt utbildning. Skulle det visa sig, att redan tidigare enstaka seminarier utan att examinationskapaciteten minskar kan mottaga såväl blivande småskollärare som blivande folkskollärare (mellanskollärare), bör detta givetvis ske.

Om kommissionen sålunda föreslår, att övergång till ett system med lärarhögskolor uppskjuts, tills lärarbristen övervunnits, måste emellertid undantag göras för de fullständiga lärarhögskolorna. Kommissionen återkommer härtill nedan.

Gymnasiet som grund för utbildningen av klasslärare.

I nionde kapitlet har kommissionen föreslagit, att den fackliga utbildningen av mellanskollärare i framtiden bör byggas på fullständigt genomgången gymnasium och att motsvarande utbildning för småskollärarna i framtiden bygges på en tvåårig gymnasiebetonad utbildning (studentexamen efter klass 11 enligt alternativet med horisontell klyvning av gymnasiet) i stället för den ettåriga, som ovan föreslagits som provisorium.

Denna förstärkning av utbildningen innebär en motsvarande förlängning av studietiden och kan rimligen inte genomföras, så länge lärarbrist råder. Tidpunkten för övergång till den längre utbildningen bör därför fastställas senare.

Realskole- och gymnasielärarna.

Den av kommissionen föreslagna förändringen i fordringarna för filosofisk ämbetsexamen bör företagas så snart som möjligt. Beträffande utformningen av examensbestämmelserna pågår för närvarande utredning inom 1945 års universitetsberedning.

Överflyttningen av den fackliga utbildningen från den nuvarande provärsinstitutionen till de nya fullständiga lärar-

högskolorna bör ske successivt, och dessa lärarhögskolor bör upprättas i etapper. Början bör göras med lärarhögskolorna i Stockholm och Göteborg, i vilka städer ändå nybyggnad för seminarium måste äga rum. Dessa nybyggnader bör redan från början avpassas för det nya ändamålet.

Dessa lärarhögskolor börjar sin verksamhet helst redan höstterminen 1950, och där bör redan från början utbildas lärare av alla kategorier: småskollärare, folkskollärare (mellanskollärare), realskol- och gymnasielärare (eventuellt också speciallärare och förskollärare). För att inrättandet av aspiranttjänster (se nedan!) skall underlättas, bör dock den första intagningen av blivande realskol- och gymnasielärare äga rum först vårtterminen 1951. Vid dessa lärarhögskolor bör redan från början anordnas vidareutbildning av folkskollärare (mellanskollärare) för vinnande av kompetens för undervisning i realskolan.

Så snart antalet lärarkandidater med akademisk utbildning ökats i tillräcklig grad, upprättas fullständiga lärarhögskolor även i Uppsala och Lund och eventuellt på ytterligare några orter.

Ett problem, som det återstår att ta ställning till, är hur man skall förfara med de 400 à 500 läroverkslärare, som avlagt examen och som viss tid tjänstgjort vid läroverken men som ännu ej genomgått provår. Den enklaste och naturligaste lösningen torde vara att under en kortare övergångstid provårsläroverken uppehåller sin verksamhet. Då provårsläroverken i Stockholm och Göteborg och senare även i Uppsala och Lund också torde behöva anlitas som samverkande läroanstalter till de i dessa städer belägna lärarhögskolorna, kan kapaciteten knappast hållas uppe i nuvarande omfattning. Trots detta torde en övergångstid av 6 à 8 år vara tillräcklig för avveck-

lingen. Under denna övergångstid bör utbildningen vid provårsläroverken i största möjliga utsträckning närmas till den som ges vid lärarhögskolan.

Aspiranttjänster.

Om ovanstående plan för omläggningen följes, måste från höstterminen 1951 ett antal aspiranttjänster inrättas för aspiranter vid lärarhögskolorna i Stockholm och Göteborg. I enlighet med förslagen i skolkommissionens ovan nämnda skrivelser till Konungen behöver aspiranttjänster inrättas från höstterminen 1950 för småskolläraspiranter, från höstterminen 1951 för aspiranter vid seminariernas studentlinje och från höstterminen 1952 för aspiranter vid den fyraåriga linjen. Antalet aspiranttjänster kommer att variera år från år, beroende på vilken kapacitet den fackliga utbildningen av lärare får. En närmare beräkning av antal och placering av dessa tjänster måste anstå, tills klarhet vunnits om hur många lärare som kommer att utbildas vid de ifrågakvarande utbildningsanstalterna.

Generalplan för omläggningen.

Man måste förutsätta, att en generalplan uppgöres för omläggningen av lärarutbildningen och att i denna plan anges, vilka seminarier som beräknas bli ombildade till lärarhögskolor och vilka som beräknas komma att avvecklas samt vilken tid som behövs härför, vilken examinationskapacitet de olika lärarhögskolorna kan få under olika år och i samband härmed hur många aspiranttjänster som behöver inrättas och var de lämpligen bör placeras. I generalplanen bör också anges lämplig tidpunkt för höjning av inträdesfordringarna för blivande små- och mellanskollärare till den slutliga nivå, som kommissionen föreslagit.

5. Skolans lokala organisation.

Skolkommisionens förslag till ny skolorganisation innebär bl. a., att skolväsendet blir kommunalt. Det kommer alltså i första rummet att bero på kommunerna, hur effektivt och välordnat skolväsendet i de skilda skoldistrikten kommer att vara. Planeringen av det lokala skolväsendets organisation bör i första hand vara kommunernas egen angelägenhet. Denna planering bör påbörjas, så snart riksdagen fattat sitt principbeslut om den framtida skolorganisationen.

En nyplanering av det lokala skolväsendet, varvid bland annat centraliseringsfrågorna torde komma att stå i förgrunden, skall under alla förhållanden verkställas i många kommuner i samband med kommunindelingsreformens genomförande. En sådan planering kan tänkas vara ändamålsenlig, även om man nöjer sig med en nyorganisation, som blott tar hänsyn till nuvarande skolsystem, men den blir i detta fall provisorisk. På många håll kan sådana provisoriska lösningar emellertid innebära, att man reser hinder för omläggningar, som inom något decennium ändå blir nödvändiga. Rimligt är därför, att planeringen av det framtida lokala skolväsendet sker redan i samband med kommunindelingsreformens genomförande. I större kommuner blir denna planering dock ett så omfattande och maktpåliggande arbete, att den inte kan medhinnas på den korta tid, som här angivits. Skolkommisionen föreslår därför, att kommunerna skall åläggas att senast före utgången av år 1954 till Kungl. Maj:t inkomma med förslag till skolväsendets organisation inom kommunen. Expertis inom skolöverstyrelsen bör stå till kommunernas förfogande för rådgivning.

I skoldistrikt, där flera olika skolformer är representerade, är för närvarande den lokala ledningen splittrad på olika skolstyrelser. 1940 års skolutredning finner denna splittring vara föga ändamålsenlig och föreslår, att samtliga skolor i en kommun ställs under en och samma skolstyrelse. Förslaget innebär, att inte bara flickskolor och kommunala mellanskolor och därmed jämförbara kommunala skolor utan även statsläroverken ställs under samma styrelse som folkskolorna. Skolkommisionen delar denna uppfattning (se s. 433 f!). De omständigheter, som talar för en sådan samordning, är desamma, vare sig skolorna i framtiden sammanförs till enheter på det sätt skolkommisionen föreslagit eller de som nu bildar fristående enheter. Det finns alltså ingen anledning att uppskjuta att ställa dem under gemensam ledning till den tidpunkt, då den nya skolorganisationen för ifrågasvarande kommuns del genomföres; det bör ske snarast möjligt.

För statsläroverkens del innebär åtgärden, att den nuvarande lokalstyrelsens befogenheter överflyttas på den för kommunens skolor gemensamma skolstyrelsen. En översyn av de nämnda befogenheterna bör i samband härmed företagas.

En fördel med en snabb övergång till gemensam skolstyrelse är, att den nya, allsidigt sammansatta styrelsen härigenom får möjlighet att medverka vid planeringen av det framtida skolväsendets utformning inom kommunen.

6. Reformen under övergångstiden.

Av de förändringar i fråga om skolans organisation och arbete, som föreslagits i de föregående kapitlen, är många av den art, att de kan och bör genomföras redan inom det nuvarande skolsystemets ram. Ovan har redan pekats på en rad sådana förändringar, liggande inom lä-

rarutbildningens område samt i fråga om skolans lokala ledning.

I särskild skrivelse till Konungen har skolkommissionen avgivit närmare förslag till utformning av skolpsykologutbildningen. Dröjsmål med igångsättande av denna utbildning är inte önskvärt.

Den av kommissionen i kapitel 4 (s. 136 ff) föreslagna sänkningen av antalet veckotimmar i skolans lägre klasser kan företagas omedelbart. Samtidigt bör då de i samband härmed (s. 139) föreslagna förstärkningsanordningarna vidtagas. Även övriga av kommissionen föreslagna förstärkningsanordningar bör snart vidtagas.

Det bör ges ökade möjligheter att låta tidigt skolmogna elever genomgå småskolan på ett år kortare tid än kamraterna och att i småskolan kvarhålla sent utvecklade elever ett år över det normala utan att förseningen får karaktär av kvarsittning (se s. 142). För de sent utvecklade bör i största möjliga utsträckning förlängningen av småskolan ske genom inrättandet av frivilliga mognadsklasser inom småskolans ram men med förskolans karaktär (s. 189).

De möjligheter till individuell handledning, som skolkommissionen i kapitel 4 (s. 143) pekat på, nämligen statsbidrag till extra lärartimmar, bör också utan dröjsmål kunna tillvaratagas, där lärarkrafter står till förfogande.

I kapitel 11 (s. 444) föreslås att samtliga skolformer bör få komma i åtnjutande av de skolsociala anordningar, som hittills förbehållits folkskolan. En dylik samordning bör komma till stånd så snart som möjligt.

Det i kapitel 13 uppdragna programmet för skolornas förseende med film, radio och övriga tekniska hjälpmedel samt de i kapitel 4 föreslagna åtgärderna för att förse skolorna med den för modern undervisning erforderliga materiel-

och bokuppsättningen hör till de reformer, som bör föras ut i livet snarast.

Under övergångstiden kan man genomföra vissa reformer, som närmar folkskolans och realskolans ämnen och ämnesinnehåll till vad som är avsett för enhetskolan. Som exempel kan nämnas, att samhällskunskapen bör erhålla en förstärkt ställning och viss undervisning i hemkunskap bör ges både pojkar och flickor. Innan mera generella reformer av ämnesinnehållet genomföres, måste exempel på studieplaner utarbetas, undervisningsmateriel finnas tillgänglig, vidareutbildningskurser anordnas och i många fall försöksverksamhet förekomma.

Ett igångsättande av den av kommissionen i kapitel 4 (s. 88 ff) föreslagna systematiska försöksverksamheten kan räknas till de reformer, som hör övergångstiden till. Upprättandet av försökskolor bör inte alltför länge uppskjutas. I synnerhet är det önskvärt, att sådana skolor kommer till stånd på platser med lärarutbildningsanstalter, så att de blivande lärarna får möjlighet att studera försöksarbetets utformning. Den centrala instansen för försöksverksamheten bör också så snart som möjligt organiseras. Många av de förslag till omläggning av skolans inre arbete, som framförts i kapitel 4, föreslås där bli hänskjutna till försöksverksamhet.

Kommissionen vill i detta sammanhang påminna om att många av de i detta betänkande föreslagna reformerna är av den art, att deras förverkligande ej kan ske annat än gradvis. I första rummet hör undervisningsmetodikens omläggning dit, likaså reformeringen av läro- och läseböckerna och fördjupningen av samarbetet mellan skola och hem. Den av kommissionen i kapitel 11 föreslagna testningsverksamheten kan endast långsamt finna sin form; skolpsykologinstitutionen, som är en förutsättning för

denna verksamhet, kan först i mån av tillgång på utbildad arbetskraft bli allmänt genomförd. Lärarnas vidareutbildning kan endast i etapper drivas upp till den omfattning, som är önskvärd med hänsyn till skolarbetets utveckling. Reformverksamhet av här berörda slag bör dock omedelbart inledas, i den mån den inte redan påbörjats eller sedan länge pågått.

7. Det fortsatta utredningsarbetet.

I och med avgivandet av detta principbetänkande har skolkommissionen slutfört den första etappen av sin verksamhet. Utredningsarbetet måste emellertid fortsättas.

I kommissionens uppgift ingår bland annat att avge förslag till utbyggnad av den egentliga yrkesutbildningen. Den särskilda delegation inom kommissionen, som utarbetat kapitlet om den förberedande yrkesutbildningen inom den obligatoriska skolan, är för närvarande samsatt med förarbetet till ett betänkande om den egentliga yrkesutbildningen.

Enligt sina direktiv skall kommissionen också utreda folkhögskolans problem och har för detta ändamål tillsatt en särskild delegation, som sedan en tid varit i arbete.

Av de övriga delegationer, som inom kommissionen tillsatts för olika ändamål, fortsätter kursplanedelegationen sitt arbete med att utforma förslag, som rör skolans inre arbete. Delegationen har sålunda att draga upp riktlinjerna för den systematiska försöksverksamhet, som skall förekomma vid sidan av de helt spontana pedagogiska försöken. Vissa studieplaner måste utarbetas för denna försöksverksamhet. Som en grund för utarbetandet av den kommande enhetsskolans kurser kan delegationen också göra ett förberedande utredningsarbete som är

oberoende av den utformning, skolorganisationen genom ett kommande riksdagsbeslut kan få. Dit hör en genomgång av den pedagogiska forskningens resultat med hänsyn till de praktiska slutsatserna, dit hör bearbetningen av det material, som inkommit i samband med kommissionens inventering av pågående försöksverksamhet i de svenska skolorna. När riksdagsbeslut om den framtida skolorganisationen föreligger, återupptar delegationen sitt arbete på utformandet av skolorganisationens och skolarbetets detaljer. Hela problemkomplexet med timplaner, studieplaner och metodiska anvisningar torde böra hänskjutas dit.

Läraryrkesdelegationen, som utarbetat de i kapitel 9 framlagda förslagen till omläggning av läraryrkesutbildningen, kommer efter riksdagsbeslutet att avsluta sitt arbete med utarbetandet av de nödvändiga detaljförslagen. Något liknande gäller om delegationen för den psykologiska rådgivningen i skolan: i kapitel 11 framhäves, att detaljprogrammet härför återstår att utarbeta. Delegationen för skolans lokala organisation, som handhaft de i kapitel 10 behandlade frågorna, bör efter riksdagsbeslutet och i anslutning till pågående eller väntade utredningar om skolöverstyrelsens omorganisation, skolans mellaninstanser med mera få tillfälle att utarbeta ett detaljprogram rörande skolans lokala ledning och organisation. Skolbyggnadsdelegationen bör erhålla möjligheter att utarbeta detaljprogram rörande lokalbehovet och den lämpligaste utformningen av byggnader för det nya skolsystemet. I vad mån de övriga inom kommissionen verksamma delegationerna skall anses ha avslutat sitt arbete i och med avgivandet av detta principbetänkande eller om de ytterligare kommer att behöva tas i anspråk för arbetet på skolreformens detaljer kan för närvarande inte överblickas.

8. En skola i utveckling.

Med de förslag, som i detta betänkande framlagts, har skolkommisionen åsyftat *dels* att ge skolan den yttre organisation, som motsvarar det moderna samhällslivets krav, *dels* att skapa möjligheterna till en fruktbarande inre utveckling. Beträffande många av de förslag, som gäller skolans inre liv och arbete, har försöksverksamhet rekommenderats. Detta är i själva verket signifikativt för kommissionens syn på skolans arbete. I denna mening kan skolreformen aldrig bli betraktad som avslutad. Djupast sett åsyftar skolkommisionen att göra försöksverksamheten till en integrerande del av skolans verksamhet.

Den yttre organisationen har givits

en sådan utformning, att den inte skall stå hindrande i vägen för skolans fria utveckling. Skolan bör tillerkännas en sådan frihet, att den av egen kraft kan anpassas efter samhällsutvecklingen och bli en levande kraft i denna. Skolan får aldrig fastna i slentrian. Vill den vara levande, måste den ständigt utvecklas. Arbetet på utvecklingen av den levande skola, som kommissionen sökt röja väg för, bör kunna bli en samlande och stimulerande uppgift för alla aktiva krafter inom vårt skolliv.

I titeln på detta betänkande talas om riktlinjer för skolväsendets utveckling. Kommissionen har därmed önskat betona, att den främst åsyftat att skapa förutsättningarna för en *fortskridande* skolreform.

1. Kristendomskunskap och morgonandakt.

En av hörnstenarna i vår demokrati är principen om samvets- och tankefrihet. Att denna princip helt och fullt skall tillämpas även inom skolans värld kunde synas självfallet. Inom vårt nuvarande skolsystem råder emellertid ett visst tankekvång, markerat bland annat därigenom, att folkskolans lärare är skyldiga att tillhöra statskyrkan, att läroverkens kristendoms lärare skall omfatta den rena evangeliska bekännelsen, att båda de nämnda lärarkategorierna är skyldiga att förrätta morgonandakt i skolan och att lärjungarna är skyldiga att deltaga i denna morgonandakt.

Skolkommissionen i sin helhet har accepterat principen om objektivitet i kristendomsundervisningen. Kommissionens majoritet har emellertid dessutom uttalat sig för bibehållandet av morgonandaktens obligatoriska karaktär, vilket vi måste beteckna som inkonsekvent. Det innebär bland annat, att lärarna fortfarande skall vara skyldiga att förrätta morgonandakt och följaktligen att de måste omfatta en bestämd bekännelse. Då skolan tvingar barnen att deltaga i en konfessionellt präglad morgonandakt och alltså har uppgiften att påverka dem i bestämd riktning med avseende på deras livsåskådning, kommer lärarna även i fortsättningen att känna sig oförhindrade att bedriva en konfessionellt präglad kristendomsundervisning. Detta strider mot den även av kommissionsmajo-

riteten omfattade objektivitetsprincipen. Det strider också mot principen om samvets- och tankefrihet.

I gångna tider kunde det anses naturligare att skolan ställde sin fostran i en viss konfessions tjänst. Numera är emellertid vårt folk splittrat i religiöst avseende. Bredvid statskyrkan står de fria trossamfundet. Många människor står kritiska eller avvisande mot kristen livsåskådning. Härtill kommer, att livsåskådningen numera betraktas som en personlig sak och att samhället inte längre anses böra påtrycka den enskilde en bestämd åskådning. Också synen på skolans fostraruppgift har förändrats. Inför detta i grund förändrade läge har vi den uppfattningen, att en skolreform inte bör genomföras utan att principen om samvets- och tankefrihet för skolans del helt förverkligas genom att utformningen av undervisningen i kristendomskunskap förändras och den gemensamma andakten borttages.

I fråga om undervisningen måste, såsom skolkommissionen i sin helhet framhållit, de pedagogiska synpunkterna träda i förgrunden. Det måste anses höra till skolans uppgifter att förmedla saklig kunskap om religionens värld. Det kan däremot inte betraktas som en uppgift för skolan att ge eleverna en färdig livsåskådning eller att med sin auktoritet garantera, att en viss livsåskådning är den riktiga. All modern pedagogik betonar vikten

av elevernas självverksamhet: de bör så långt som möjligt söka sig fram på egen hand och skaffa sig en på självsyn grundad uppfattning i olika frågor. Demokratisk människouppfattning ställer samma krav: de blivande medborgarna bör fostras till självständighet och lära sig att stå kritiska gentemot miljöbetonade åsikter och auktoritetspåverkan. Konsekvensen fordrar då, att denna fostran till kritiskt tänkande och ståndaktighet mot propaganda, ett enligt skolkommissionen väsentligt studiemål, inte ges upp inom ett visst ämne. *Religionsundervisningen bör ges en lika orädd sanningssökarprägel som övriga ämnen.*

Utformningen av studieplanerna i ämnet kristendomskunskap kommer att bli avgörande för undervisningens anda och måste därför ske med största omsorg och kringsyn. Det synes oss i detta stycke oundgängligt, att den av skolkommissionen uttalade principen om större hänsynstagande till utvecklingsgången av barnens psykiska mognad tillgodoses. Den kräver en större omläggning av studiegången i ämnet än av kommissionsmajoriteten förutsatts. Särskilt gäller detta lågstadiet. Så länge eleverna är barn och alltså inte på allvar kan syssla med livsåskådningsproblem, är det mycket svårt att utan auktoritativ påverkan i den ena eller andra riktningen undervisa om religion. Stoffet måste för barnen framställas antingen som sanning eller som sagor (vilket ställer både lärare och läroboksförfattare i en svår situation). Studier över de yngre barnens mognadsgång visar, att vad de egentligen är tillgängliga för är en behandling av etiska problem i deras vardagssammanhang, vidare tillmötesgående svar på gryende frågor om tillvarons yttersta problem samt dessutom en rad ganska spridda konkreta detaljkunskaper från religionens värld. Naturligast är därför, att kris-

tendomskunskapen på lågstadiet uppgår i det av kommissionen föreslagna ämnet orientering.

Även i fråga om enhetsskolans mellan- och högstadium samt gymnasiet och därmed parallella skolformer kräver ämnets uppläggning en omprövning. Redan ämnets beteckning förtjänar att närmare dryftas; önskvärt vore, att denna angäve ämnets objektiva karaktär. Det är vidare önskvärt, att det av kommissionen själv formulerade kravet på objektivitet och fostran till självständigt tänkande konsekvent tillgodoses. Särskilt de för en fördjupad allmänbildning avsedda gymnasiestudierna skulle vinna på att — samtidigt som de förmedlar kunskap om religionens värld — inriktas mot en psykologisk, filosofisk och historisk penetration av livsåskådningsproblemen utan att en speciell åskådning fixerades som utgångspunkt.

I dagens läge är emellertid frågan om den obligatoriska morgonandakten den viktigaste. Objektivitet i kristendomsundervisningen kan över huvud inte uppås, så länge tvånget att delta i konfessionsbunden morgonandakt består. Det kan inte vara rimligt att av skolans religionsundervisning fordra objektivitet, så länge lärare och lärjungar är skyldiga att delta i psalmsång och bön, vilka förutsätter en bestämd trosinriktning.

Tvånget att delta i morgonandakten, d. v. s. i en bestämd kulthandling, utgör ett kategoriskt ingrepp i trosfriheten. Lika litet som man numera tvingar vuxna människor att besöka gudstjänster, bör man tvinga ungdomar, som är långt mera lätsuggererade och lättledda än äldre människor, att delta i andaktsutövande.

Den trosfrihet, som vi önskar skydda genom ett slopande av de obligatoriska morgonandakterna, gäller ingalunda enbart de barn, som kommer från hem, där en från den kristna konfessionen avvi-

kande livsuppfattning delgivits dem, eller ungdomar som själva kommit till en sådan uppfattning. Den gäller varje växande individ: alla bör ha rätt till fritt sanningssökande och ingen bör utsättas för en auktoritativ påverkan, som försvårar detta. I djupare bemärkelse gäller det dessutom att skydda trosutövningen själv från vanhelgande. Det måste vara förärvande för innerligheten i en personlig tro, om man vänjer de unga att på ett slentrianmässigt sätt deltaga i bön, som enligt kristen uppfattning skall vara uttryck för ett personligt gudsförhållande.

Även för lärarna — ämneslärare i kristendomskunskap och framför allt klasslärare — innebär morgonandakten ett samvetstväng. Man har invänt, att ingen, som inte står på kristen grund, behöver bli klasslärare eller ämneslärare i kristendomskunskap. I en tid, då den kristna tron helhjärtat omfattas endast av en del av vårt folk, är denna inställning orimlig. Den innebär inte bara, att många personer, som är lämpliga att bli

pedagoger, känner sig förhindrade att bli klasslärare eller kristendomslärare. Den hindrar redan utexaminerade lärare att ta sin kristna åskådning under omprövning. Men främst betyder den, att hela vårt skolväsen får en inriktning, som strider mot religionsfrihetens principer och inte går att förena med respekt för ärlighet i religiöst avseende.

Med den syn på skolans fostringsuppgift och på lärargärningen, som vi gjort till vår och som delas också av skolkommissionens majoritet, och med hänsyn till de principiella och praktiska överväganden, som ovan gjorts, finner vi det konsekvent att föreslå,

att kristendomsämnets beteckning och utformning inom samtliga skolformer upptas till förutsättningslös omprövning,

att gemensam bön ej skall förekomma i skolan,

att skolans morgonandakt ersätts av andra former för samling, samt

att bestämmelserna, att lärare skall tillhöra statskyrkan eller bekänna sig till den rena evangeliska läran, upphävs.

Märta de Laval

Hilding Färm

Alva Myrdal

Knut Olsson

Anna Sjöström-Bengtsson

Adolf Wallentheim

2. Flickskolan.

Skolkommissionen har i kapitel 8 föreslagit, att flickskolan bevaras som särskild skolform med ett på enhetsskolans åttonde klass byggande treårigt egentligt flickskolestadium, vartill som lågstadium skulle kunna läggas flickavdelningar ur enhetsskolans sjunde och åttonde klasser.

Då skolkommissionen understrukit, att flickskolan inte har någon plats inom enhetsskolesystemet, finner vi det inkonsekvent att till flickskolan överföra flickavdelningar ur sjunde och åttonde klasserna. Urvalet av flickor för detta studium kommer att ske med hänsyn till föräld-

rarnas önskan att för sina flickor erhålla en undervisning av delvis annan art än enhetsskolans i övrigt och en skolmiljö, som skiljer sig från dennas. Om en sådan överflyttning skall ha någon mening, bör de flesta lärjungar även efter klass 8 kvarstanna i flickskolan, men då får överflyttningen efter klass 6 karaktären av övergång till särskild skolform, och fiktionen, att den femåriga flickskolans första och andra klass tillhör enhetsskolan, kan inte upprätthållas. Med hänsyn härtill och på grundval av den uppfattning av samundervisningens värde, som skolkommisionen gjort till sin, finner vi det olämpligt att från enhetsskolan avskilja särskilda flickavdelningar ur klasserna 7 och 8 och förlägga dem till särskild flickskola.

Inte heller kan vi finna, att det av kommissionen föreslagna treåriga egentliga flickskolestadiet (motsvarande klasserna 9, 10 och 11 i skolsystemet) har någon uppgift att fylla i den nya skolorganisationen. För de teoretiskt begåvade

flickorna erbjuder gymnasiet en studiegång, som utan examenstryck kan avslutas i och med klass 11. Särskilt den allmänna linjen torde bli en lämplig förberedelse för de yrken, som brukar rekryteras från flickskolan, vilket framgår av ett närmare studium av byråchefen Neymarks till detta betänkande fogade yrkesförteckning (bil. 2). Flickor med praktiska intressen har möjlighet att över klass 9 y vinna inträde i yrkesskola. För sådana lärjungar, som varken tänker fortsätta sina studier i gymnasium eller åsyfta egentlig yrkesskoleutbildning, torde klass 9 a väl lämpa sig. Svårligen torde det kunna hävdas, att en särskild flickskolelinje inom det nya skolsystemet skulle fylla något behov, som inte kan tillgodoses inom ramen för den obligatoriska skolan med den utbyggnad därav och den individualisering av studievägarna, som skolkommisionen föreslagit. Vi är därför av den uppfattningen, att flickskolan som särskild skolreform bör avvecklas.

Hilding Färm

Alva Myrdal

Knut Olsson

Anna Sjöström-Bengtsson

Adolf Wallentheim

BILAGOR

**P. M. med vissa översiktliga beräkningar angående statens kostnader
för skolväsendet och framtida sannolika kostnadsstegringar
föranledda av det växande barnantalet och av genom-
förandet av den av 1946 års skolkommision
föreslagna skolreformen.**

Det är av flera skäl ogörligt att i frågans nuvarande läge genomföra några egentliga, mera detaljerade kostnadsberäkningar för den planerade skolreformen. De förslag till skolväsendets omdaning, som 1946 års skolkommision utarbetat, äro enbart principförslag, som endast ge ramen för den kommande skolorganisationen och de allmänna principerna för dess pedagogiska innehåll. Några utarbetade detaljförslag föreligga icke, och det är kommissionens liksom dessförinnan departementschefens i direktiven för kommissionens arbete uttalade mening, att riksdagen skall beredas tillfälle att taga ställning till dessa allmänna riktlinjer, innan kommissionen går att närmare och mera i detalj utforma förslagen, som då kunna utföras på riksdagsbeslutets grund och med hänsyn till de eventuella förändringar och modifikationer av principprogrammet, som detta kan komma att innebära. Redan detta förhållande utesluter, att nu egentliga, detaljerade kostnadsberäkningar utarbetas. Därtill kommer emellertid, att sådana beräkningar skulle förutsätta icke endast sådana mera i detalj utarbetade förslag till den nya skolorganisationens utformning, som kunna utformas centralt, utan även en lokal planering av reformens genomförande, alltså åtgärder som på utredningsarbetets nuvarande stadium än mindre kunnat komma ifråga. En mera definitiv kostnadsberäkning kräver vidare ställningstaganden från statsmakternas sida till sådana principiellt avgörande frågor som problemen om kostnadernas fördelning på stat och kommuner o. s. v. Slutligen är det ofrånkomligt, att den omständigheten, att det är fråga om en reform, vars genomförande måste komma att utsträckas över en mycket lång tidsperiod och inte ens kan påbörjas i någon större omfattning förrän, säg, mot slutet av 1950-talet, också gör det vanskligare, än vad det eljest skulle vara, att nu söka beräkna reformens

kostnader. Det är givet, att även om i övrigt förutsättningar föreläge för mera exakta kostnadsberäkningar, redan denna omständighet och den därmed sammanhängande ovissheten icke endast om sådana faktorer som prisutveckling, utveckling av löner, byggnadskostnader o. s. v. utan även om sådana för kostnaderna grundläggande förhållanden som barnantalets utveckling innebär, att mera ingående kalkyler skulle vara skäligen meningslösa. De skulle endast ge sken av en noggrannhet, som realiter icke föreläge och icke heller kunde uppås.

De efterföljande beräkningarna ha, det bör betonas, endast det begränsade syftet att med utgångspunkt i nuvarande och nu bedömbara framtida förhållanden söka ge en uppfattning om *storleksordningen* av de framtida kostnaderna för skolväsendet under och efter genomförandet av den planerade skolreformen. Med hänsyn till att på grund av de senaste årens nativitetstegring antalet barn i skolåldrarna för närvarande och för en tid framåt befinner sig i stark stegring och leder till en däremot svarande kraftig ökning av skolväsendets kostnader, har det därvid ansetts vara av betydelse, att kalkylerna genomföras så, att de i görligaste mån kunna belysa dels i vad mån en framtida kostnadsstegring hänför sig till dessa förhållanden och således uppkommer oberoende av om skolreformen genomföres eller ej och dels storleksordningen av den kostnadsökning, som egentligen är att hänföra till skolreformen.

Beräkningarna avse endast de *statliga* kostnaderna, och dessa ha i brist på andra, icke godtyckliga hållpunkter kalkylerats i stort sett utifrån *nuvarande kostnadsfördelning mellan stat och kommuner*. Något försök att beräkna jämväl kommunernas motsvarande kostnader för skolväsendet har icke gjorts. Detta sam-

manhänger dels med att i föreliggande sammanhang det huvudsakligaste intresset naturligen ansetts knyta sig till en uppskattning av statens kostnader för skolväsendet och för skolreformen men dels också bl. a. med att kommunernas skolkostnader, beroende på den olika lokala standard som kommunerna hålla på skolväsendets område, icke på samma sätt låta sig direkt beräknas.

Beräkningarna avse vidare endast de delar av vårt skolväsen, som beröras av den föreslagna skolreformen, d. v. s. folkskolan och de allmänt teoretiska, icke yrkesinriktade högre skolor, som anknyta till denna och som i det följande tillsammans antagna betecknas som läroverksorganisationen. Yrkesutbildningsväsendet beröres sålunda icke av kalkylerna i annan mån än att givetvis kostnaderna för den inom den föreslagna enhetsskolans ram fallande särskilda yrkesorienterande undervisningen i kl. 9y beaktats på samma sätt som kostnaderna för övriga linjer inom enhetsskolan. — I kalkylerna ha kostnader för lärarutbildning medtagits, icke endast — såsom fallet är med vår officiella redovisning av skolväsendets kostnader — för utbildningen av klasslärare för folkskolestadiet utan även för utbildningen av ämneslärare för det högstadium av den föreslagna enhetsskolan, som närmast är att hänföra till det nuvarande läroverksstadiet.

Tillvägagångssättet vid beräkningarnas genomförande.

Tillvägagångssättet vid beräkningarnas genomförande har i korthet varit följande.

Eftersom det under i stort sett en tioårsperiod framåt — på grund av barnantalets ökning och på grund av de därmed sammanhängande svårigheterna för anskaffning av lärare och undervisningslokaler — knappast kan bli fråga om någon mera avsevärd utbyggnad av den nuvarande 7-åriga obligatoriska skolan, har det ansetts lämpligt att för denna period, eller närmare bestämt för tiden fram t. o. m. läsåret 1960—61, beräkna kostnaderna för de skolklasser, som motsvara de nuvarande folkskoleklasserna, för sig. Beräkningarna ha därvid utgått från det på nedan angivet sätt för varje år under perioden kalkylerade totala barnantalet i de åldrar, som motsvara 1:a t. o. m. 7:e skolåren. Detta totalantal barn har därefter minskats med det antal barn, som på detta skolstadium antagits åtnjuta undervisning i läroverk och jämförliga skolor

och som beräknats med utgångspunkt från nuvarande elevantal i dessa skolor men med viss hänsyn tagen till den pågående kraftiga ökningen i tillströmningen till dem. Det därefter återstående barnantalet har lagts till grund för en beräkning av kostnaderna för de nämnda klasserna 1—7, utförd på sätt som närmare framgår av den efterföljande redogörelsen. — Denna kalkyl betecknas i det följande som kostnadsberäkningen för folkskoleklasserna 1—7.

En motsvarande kostnadsberäkning för läroverk och jämförliga skolor, innefattande kostnaderna för såväl nyssnämnda elever på skolstadier, motsvarande den obligatoriska skolans klasser 1—7, som övriga elever på högre skolstadier har därefter genomförts. I kalkylens första led ha därvid läroverksorganisationen och antalet elever i dithörande skolor antagits vara konstanta under hela den period, som beräkningarna avse. — Det bör anmärkas, att detta antagande, som mot bakgrunden av den ständigt stigande tillströmningen till högre skolor självfallet i och för sig är orealistiskt, närmast är av teknisk karaktär; det sammanhänger med den valda metoden för kostnadsberäkningarnas genomförande och korrigeras i ett senare led i kalkylen (jfr II nedan). — Kostnadsberäkningen i denna del betecknas i fortsättningen som kostnadsberäkningen för läroverksorganisationen.

En särskild beräkning har sedan verkställt rörande kostnaderna för genomförandet av de enligt skolkommissionens förslag tillkommande nya obligatoriska klasserna 8 och 9 samt i samband därmed för ett genomförande av den av skolkommissionen föreslagna övergången från klass- till ämneslärarsystem i 7:e klassen. Med hänsyn till att det praktiska förverkligandet av denna del av reformen — bortsett från en viss, kvantitativt mindre betydande experimentverksamhet — ligger så långt fram i tiden, att några säkrare utgångspunkter för en beräkning av barnantalet i de båda årskullar, som motsvara de nämnda nya klasserna, inte föreligga och det i varje fall ter sig meningslöst att söka uppskatta deras storlek år från år, har kalkylen här beträffande barnantalet baserats på ett uppskattat medeltal för hela den period, under vilken genomförandet av skoltidsförlängningen tänkes äga rum. Även det på detta sätt uppskattade totalantalet barn i åldrarna motsvarande klasserna 8—9 har givetvis reducerats med hänsyn till de barn, som redan förut, oberoende av den obliga-

toriska skolpliktstidens förlängning, åtnjuta skolundervisning i läroverk och jämförliga skolor.

Resultaten av de olika angivna kostnads-kalkylerna har därefter sammanfattats. De olika kostnadsposterna för respektive folkskoleklasserna 1—7, läroverksorganisationen och de nytillkommande obligatoriska klasserna 8 och 9 inklusive kostnadsökningen för lärarbytet i kl. 7, ha adderats, varvid beträffande den sistnämnda kostnadsposten antagits, att ett mera nämnvärt utbyggande av de 8:e och 9:e skolåren kan taga sin början först under läsåret (budgetåret) 1958—59 för att därefter fullt genomföras på 10 år. I samband med summeringen av de olika kostnadsposterna har slutligen hänsyn tagits till de kostnadsminskningar, jämfört med förut beräknade belopp, som te sig sannolika dels på grund av att skolbarnsantalet (i klasserna 1—7) på 1960-talet kan väntas gå tillbaka något och dels till följd av den förkortning av skoltiden med ett läsår, som ett genomförande av den nya skolorganisationen kommer att innebära för de nuvarande på en 6-klassig folkskola byggande 4-åriga realskolornas elever.

I ett särskilt avslutande avsnitt av framställningen göres därefter ett försök att bedöma, hur stor del av den beräknade kostnadsstegringen, som kan sägas komma att direkt föräledas av den föreslagna skolreformens genomförande. De beräknade kostnaderna för genomförande av de nya obligatoriska 8:e och 9:e skolåren samt för den av skolkommissionen förutsatta omläggningen av klass 7 diskuteras därvid mot bakgrunden av den sannolika kostnadsstegring, som därest skolreformen icke komme till stånd, i stället skulle komma att föräledas av en ytterligare utvidgning av den nuvarande läroverksorganisationen och en fortsatt utbyggnad, inom ramen för nu gällande bestämmelser, av den nuvarande obligatoriska folkskolan.

Samtliga kostnadsberäkningar utgå från läsrespektive budgetåret 1948—49 och, på sätt som framgår av fortsättningen, från det kostnads-läge som då beräknats råda. Lönekostnaderna ingå sålunda med de belopp, som gälla efter den 1947 genomförda löneregleringen. Beträffande ett flertal av övriga delposter gäller att de beräknats med utgångspunkt från belopp, som upptagits i Kungl. Maj:ts i statsverkspropositionen till 1948 års riksdag avgivna förslag till riksstat för budgetåret 1948/49.

Kostnadsberäkningarna inkludera, till skillnad från vad som är fallet med annan vanlig redovisning av skolväsendets kostnader, jämväl *pensionskostnader* för lärarpersonalen, ehuru dessa på grund av omständigheter, som sammanhånga med pensionsväsendets bokföring och redovisning, endast mycket grovt kunnat beräknas. På grund av att pensionskostnaderna medtagits i kalkylen blir, som bör observeras, dess kostnadsiffror icke direkt jämförliga med nuvarande på 8:e huvudtiteln redovisade motsvarande kostnader, men de ge i gengäld ett bättre uttryck för den totala kostnadsbelastningen på statsverket för de här berörda skolformerna och för den föreslagna skolreformens genomförande.

Några kostnader för stipendier eller annan ekonomisk kompensation till föräldrarna för den förlängda skoltiden och barnens därigenom uppskjutna förvärvsverksamhet ha icke upptagits vid beräkningarna. Denna fråga har ansetts ligga vid sidan om den uppgift, som det här närmast gällt att besvara.

Kalkylens uppläggning i övrigt, utnyttjade data och olika antaganden, som lagts till grund för beräkningarna framgå närmare av den efterföljande redogörelsen.

I.

Barnantalet i skolåldrarna.

De beräkningar rörande utvecklingen av barnantalet i skolåldrarna under perioden 1948—1960 (motsvarande läsåren 1948/49—1960/61), som ha utnyttjats för kostnadsberäkningarna äro redovisade i tab. 1. Beräkningarna ha utförts som en vanlig åldersframskrivning av de ifrågakommande årskullarna. Pojkar och flickor ha framskrivits tillsammans, hänsyn till den skiljaktiga dödligheten för könen har tagits på så sätt, att vid framskrivningen som överlevelsetal för resp. åldrar använts ett medeltal av de motsvarande överlevelsetalen för vardera könet. Eftersom mera nämnvärda förändringar av dödlighetsförhållandena icke äro sannolika, kunna de i tabellen angivna siffrorna betraktas som för ändamålet fullt säkra, så långt de grunda sig på redan födda årskullar. Däremot bli givetvis de siffror — i tabellen utmärkta därigenom att de satts med kursiv stil — som utgå från antagna, framtida födelsetal, behäftade med en viss osäkerhet. För att det skall vara möjligt att för hela den av tabellen omfattade perioden beräkna storle-

ken av de åldersgrupper, som ingå i skolåld-
 rarna, är det nödvändigt att införa antaganden
 om de årliga födelsetalen för åren fram t. o. m.
 1953, d. v. s. till och med det år då de barn
 födas som 1960 fylla 7 år och alltså normalt
 få börja skolan. De antaganden, som härvid
 kommit till användning anknyta till en befolknings-
 prognos, som 1945 utfördes av prof. Sten
 Wahlund för socialvårdskommitténs räkning¹⁾
 och som sedermera även legat till grund för
 1945 års seminariesakkunnigas²⁾ beräkningar
 av det framtida barnantalet i skolåldrarna.
 Enligt prof. Wahlunds prognos skulle antalet
 levande födda barn i riket sjunka till 124 500
 år 1950 och till 109 200 år 1960. Framskriv-
 ningen vid den nämnda prognosen skedde i
 intervall, nämligen från 1942 till 1950 och där-
 efter för vart femte år; data för mellanlig-
 gande år ha beräknats endast genom linjär
 interpolation. Vid den här genomförda kal-
 kylen har för enkelhetens skull antalet födda
 från år 1946, då antalet antagits³⁾ vara 133 000,
 för de år, varom här är fråga förutsatts sjunka
 i jämn takt med 2 000 om året — vilket inne-
 bär en godtagbar approximation av prof. Wah-
 lunds prognos — så att de absoluta födelse-
 talen för de ifrågakvarnaren åren blivit:

1946	1947	1948	1949	1950
133 000	131 000	129 000	127 000	125 000
	1951	1952	1953	
	123 000	121 000	119 000	

Som framgår av tab. 1 kan totalantalet barn
 i de åldrar, som motsvara skolklasserna 1—7,
 väntas komma att stiga från omkring 614 000
 år 1948 (läsåret 1948—49) till inemot 860 000
 under åren 1956 och 1957, varefter det ånyo
 kan väntas falla. I de åldrar, som motsvara
 klasserna 8 och 9 uppgår barnantalet till om-
 kring 160 000 år 1948, och detta tal fortsätter
 att stiga under hela den period, som beräk-
 ningarna omfattar; 1960 kan enligt beräkning-
 arna antalet väntas utgöra omkring 250 000.

Av det i tab. 1 redovisade totala barnantalet
 i olika åldrar och under olika år tillgodoses
 som bekant en del, även inom de åldersgrup-
 per som beröras av den allmänna, obligatoriska
 skolplikten, genom den undervisning, som
 meddelas av andra skolor än den obligatoriska
 folkskolan, alltså av läroverk och jämförliga
 skolor. Vid beräkningen av kostnaderna för
 såväl folkskoleklasserna 1—7 som de nytilkom-
 mande obligatoriska klasserna 8 och 9 måste
 tydligen för att ingen dubbelräkning skall ske,
 totalantalet barn inom resp. åldersgrupper
 minskas med det antal barn i motsvarande
 åldersgrupper, vilkas undervisningsbehov redan
 tillgodoses av dessa sistnämnda skolformer.
 Tillgängliga statistiska uppgifter medge endast
 en ungefärlig åldersuppdelning av dessas ele-
 ver, och som grundval för beräkningar avseende
 framtida förhållanden skulle sådana siffror för
 ett enstaka år, även om de stode att få, vara
 osäkra med hänsyn till den förskjutning av
 ålderssammansättningen av elevgruppen i fråga,
 som följer av den pågående stegringen av till-
 strömningen till högre skolor. För åldrarna
 motsvarande 5—7:e skolåren är denna svårig-
 het av underordnad betydelse: om en för stor
 eller för liten del av det totala barnantalet
 hänföres till den ena eller den andra katego-
 rien av skolor spelar ur synpunkten av den
 totala kostnaden för skolväsendet endast den
 roll, som betingas av att undervisningen, per
 elev räknat, kan ställa sig olika dyrbar i olika
 skolor. De kostnader, som på grund av en
 stigande tillströmning till läroverk rätteligen
 borde påföras läroverksorganisationen, skulle
 m. a. o. i stället komma att belasta folkskolan.
 Kunde skolreformen och därmed de nya obli-
 gatoriska klasserna 8 och 9 omedelbart genom-

¹⁾ Se Socialvårdskommitténs betänkande an-
 gående revision av lagen om folkpensionering.
 SOU 1945:46. — De demografiska antaganden,
 som ligga till grund för prognosen innebära i
 stort sett, att *fruktsamheten* antagits bli den-
 samma som 1944 års fruktsamhet för hela
 riket, att *dödligheten* förutsatts bli lika med
 dödligheten under perioden 1938—42, samt att
ingen nettoomflyttning till eller från utlandet
 tänkes äga rum.

²⁾ Se 1945 års seminariesakkunnigas betän-
 kanden angående folkskoleseminariernas orga-
 nisation under budgetåret 1946—47 den 11
 februari 1946 (ej tryckt) samt angående om-
 fattningen av folkskollärautbildningen m. m.
 den 21 jan. 1947 (ej tryckt).

³⁾ Den angivna födelsesiffran för 1946 synes
 enligt nu tillgängliga preliminära uppgifter
 över antalet födda år 1946, vilka icke voro till-
 gängliga då framskrivningen gjordes, ligga
 något i överkant (det prel. födelse-talet c:a
 131 800). Samtidigt förefaller det som om
 talet för 1947 icke skulle komma att sjunka
 lika mycket, som i kalkylen förutsatts. — Även
 det i kalkylen utnyttjade födelse-talet för 1945
 grundade sig på en preliminär uppskattning
 av antalet detta år födda; årskullen antogs ut-
 göra 133 500 mot enl. nu tillgängliga prel.
 siffror drygt 133 800. I intetdera fallet ha av-
 vikelserna ansetts motivera någon omräkning
 av tabellen.

Tab. 1. Beräknade totalantalet barn under läsåren 1948/49—1960/61, fördelade grupper motsvarande

Alder som uppnås under det år, varunder resp. läsår börjar.	Skolår	1948—49	1949—50	1950—51	1951—52	1952—53
7 år	1:a	94 207	107 653	118 007	125 796	126 111
8 »	2:a	90 362	94 087	107 517	117 857	125 636
9 »	3:e	91 760	90 251	93 972	107 384	117 712
10 »	4:e	88 423	91 655	90 147	93 864	107 261
11 »	5:e	84 968	88 327	91 556	90 050	93 762
12 »	6:e	83 529	84 876	88 231	91 456	89 952
13 »	7:e	80 595	83 441	84 786	88 138	91 360
14 »	8:e	79 745	80 508	83 350	84 694	88 042
15 »	9:e	79 569	79 637	80 399	83 237	84 579
16 »	10:e	83 884	79 438	79 505	80 265	83 099
17 »	11:e	84 946	83 738	79 299	79 366	80 125
18 »	12:e	87 694	84 766	83 561	79 132	79 199
19 »	13:e	86 224	87 486	84 565	83 362	78 944
7—13 år	1:a—7:e	613 842	640 289	674 216	714 545	751 794
14—15 »	8:e—9:e	159 314	160 145	163 748	167 930	172 621

Anmärkning: Siffrorna ovanför zig-zag-linjen grunda sig på beräknade födelsetal för åren 1946—sig underskatta antalet födda med drygt 300. I övrigt grunda sig siffrorna på en framskrivning

föras, skulle ett motsvarande resonemang tydligen även gälla de åldrar, som svara mot 8:e och 9:e skolåren.

Trots att så icke är fallet, har som nämnt läroverksorganisationen — varmed här förstås alla statliga såväl som statsunderstödda kommunala och enskilda skolor, som meddela en allmänt teoretisk, icke speciellt yrkesinriktad undervisning parallellt med eller som en överbyggnad på folkskolans undervisning — och det av denna omfattade elevantalet av beräkningstekniska skäl antagits vara konstanta

under hela den period, som kostnadsberäkningarna avse. — Det bör påpekas, att i samma mån som tillströmningen till läroverken även i fortsättningen kommer att stiga, en viss »systematisk» missvisning i kostnadskalkylen uppkommer, som senare närmare kommenteras (jfr sid. 530—32 och avsnittet II nedan).

I anslutning till den valda metoden för beräkningarnas genomförande har läroverksorganisationens elevantal dels endast grovt fördelats på de åldrar, som motsvara 5—7:e, 8—9:e resp. 10:e och högre skolåren och dels totalt sett be-

Tab. 2. Beräknat antal elever läsåren 1948/49—1960/61 i folkskoleklasserna 1—7, obligatoriska klasser 8—9, därest dessa

	1948—49	1949—50	1950—51	1951—52	1952—53
Folkskoleklasserna 1—7	568 800	595 300	629 200	669 500	700 800
Nuvarande »läroverksorganisation»	125 000	125 000	125 000	125 000	125 000
Nya obligatoriska klasserna 8 och 9 ..	114 300	115 100	118 700	122 900	127 600

på ettärsklasser motsvarande resp. 1:a t. o. m. 13:e skolåren samt på åldersskolåren 1—7 och 8—9.

1953—54	1954—55	1955—56	1956—57	1957—58	1958—59	1959—60	1960—61
125 638	123 749	121 860	119 970	118 081	116 191	114 303	112 413
125 950	125 479	123 592	121 705	119 818	117 931	116 044	114 157
125 482	125 796	125 325	123 440	121 555	119 670	117 786	115 902
117 577	125 338	125 652	125 181	123 299	121 416	119 534	117 651
107 145	117 449	125 202	125 515	125 045	123 165	121 284	119 404
93 661	107 029	117 322	125 066	125 379	124 910	123 031	121 153
89 857	93 562	106 916	117 198	124 935	125 247	124 778	122 901
91 261	89 759	93 460	106 800	117 071	124 799	125 111	124 642
87 923	91 137	89 638	93 334	106 655	116 912	124 630	124 941
84 439	87 778	90 986	89 489	93 179	106 478	116 719	124 423
82 954	84 292	87 624	90 827	89 333	93 016	106 293	116 515
79 956	82 779	84 114	87 439	90 635	89 144	92 820	106 068
79 010	79 766	82 582	83 914	87 232	90 420	88 933	92 600
785 310	818 402	845 869	858 075	858 112	848 530	836 760	823 581
179 184	180 896	183 098	200 134	223 726	241 711	249 741	249 583

1953, 1945 års födelsekull framskrevs på grundval av prel. födelsessiffror, som sedermera visat av till storleken kända födelsekullar.

räknats något i överkant, jämfört med nuvarande elevantal i ifrågavarande skolor — det sistnämnda motiverat med hänsyn till den pågående ökningen av tillströmningen. Antalet till läroverksorganisationen hörande elever har sålunda under perioden antagits utgöra sammanlagt 125 000, fördelade på följande sätt:

i åldrar motsvarande 5:e t. o. m. 7:e skolåret 45 000

i åldrar motsvarande 8:e t. o. m. 9:e skolåret 45 000

i till läroverksorganisationen hörande skolor samt i enhetsskolans nytillkommande skulle genomföras under ifrågavarande period.

1953—54	1954—55	1955—56	1956—57	1957—58	1958—59	1959—60	1960—61
740 300	769 400	800 900	813 100	813 100	803 500	791 800	778 600
125 000	125 000	125 000	125 000	125 000	125 000	125 000	125 000
134 200	135 900	138 100	155 100	178 700	196 700	204 700	204 600

elevantalet i till läroverksorganisationen hörande skolor, som ligger till grund för kostnadsberäkningen för dessa, samt slutligen även det beräknade antal elever, som de nya obligatoriska klasserna 8 och 9 skulle få, därest dessa skulle förverkligas under perioden i fråga. Beträffande sistnämnda klasser bör dock anmärkas, att, som redan nämnts, kostnads-kalkylen icke baserats på elevantalet under den av tabellen omfattade perioden utan på ett överslagsvis beräknat genomsnittligt elevantal under den senare period, tioårsperioden 1958—1967, under vilken skolreformen i denna del här tänkes bli förverkligad.

Kostnadsberäkning för folkskoleklasserna 1—7.

Vid beräkningen av kostnaderna för folkskoleklasserna 1—7 har förfarits på följande sätt.

Av de i statsverkspropositionens till 1948 års riksdag under 8:e huvudtiteln upptagna, på folkundervisningen belöpande anslagsposterna har först uttagits alla sådana poster, som avse ändamål för vilka kostnaderna i framtiden kunna antagas i stort sett komma att uppvisa en direkt samvariation med elevantalets utveckling och som icke på något avgörande sätt synas komma att påverkas av ett förverkligande av förslag, som skolkommissionen framför beträffande den framtida skolans utformning. Till dessa från 8:e huvudtiteln hämtade kostnadsposter har vidare lagts en på grundval av från Statens pensionsanstalt inhämtade uppgifter beräknad pensionskostnad för folkskolans lärare, 48 milj. kr. per år. Summan av samtliga dessa kostnadsposter, inklusive pensionskostnaderna, har betraktats som en mot elevantalet direkt proportionell »grundkostnad», som alltså därefter lagts till grund för kalkyleringen av ifrågavarande kostnaders utveckling under olika år och vid olika elevantal helt enkelt på så sätt, att »grundkostnaden», uträknad per elev, multiplicerats med elevantalet för resp. år.

Vissa andra kostnadsposter, för vilka en motsvarande enkel proportionering i förhållande till elevantalet icke syntes rimlig, ha däremot beräknats var för sig för resp. år. Detta gäller sålunda kostnader för nyproduktion av undervisningslokaler, som visserligen stå i samband med utvecklingen av elevantalet, men som uppenbarligen icke kunna kalkyleras med utgångspunkt från nuvarande starkt nedpresade utgifter för detta ändamål. Det gäller vidare kostnader för skolmältiderna, som repre-

sentera en verksamhet under utbyggnad, för vilken de nuvarande utgifterna, vilka tillgodose enbart en liten del av totala elevantalet, lika litet kunna läggas till grund för en beräkning av kostnadens storlek under följande år. Slutligen gäller det kostnader för lärarutbildning samt för inspektion och central administration, kostnadsposter som dels kunna antagas påverkas av förslag, som skolkommissionen framställer, och dels, i fråga om lärarutbildningen, komma att uppvisa en oproportionerlig utveckling på grund av de närmaste årens starka ökning av skolbarnsantalet.

»Grundkostnadens» kalkylering framgår av tab. 3, i vilken däri ingående, för budgetåret 1948/49 tillämpliga delkostnader ha sammanställts. Summan av dessa kostnader uppgår till 283 680 800 kronor. Om denna summa divideras med det för läsåret 1948—1949 beräknade elevantalet i »folkskoleklasserna» 1—7, 568 800, erhålles en »grundkostnad» per elev och år av 498:70 kronor². Detta belopp har för beräkningarna i fortsättningen avrundats till jämnt 500:— kronor.

Beträffande den i »grundkostnaden» ingående pensionskostnadsposten är en särskild anmärkning erforderlig. Man kan principiellt sett tänka sig två olika sätt att vid en kostnadsberäkning som denna redovisa pensionskostnaderna. Det ena är att söka ange beloppet av årligen faktiskt utbetalade respektive för framtiden till utbetalning förfallande pensioner och redovisa detta som den löpande pensionskostnaden. Det andra är att utgå från

² Här liksom i övrigt vid beräkningen av kostnaderna för kl. 1—7 bortses ifrån, att de budgetposter varpå »grundkostnaden» beräknats avse en folkskola, som icke är över lag 7-årig. Vissa skoldistrikt ha genomfört en 8-årig skola, medan andra ännu ha en blott 6-årig sådan. Enligt uppgifter från folkskoleinspektörerna beräknas ännu nästa läsår 355 läraravdelningar behöva uppskov med förverkligande av den 7-åriga skolplikten. Vid innevarande läsår funnos 3 677 läraravdelningar vid 8-åriga skolor, vilket om dessa fördelas jämnt på alla 8 klasserna skulle betyda omkring 450 läraravdelningar i 8:e klassen. Med hänsyn till att den 8-åriga folkskolan främst är genomförd på orter med tillgång till högre skolor och med stark avgång från de högre folkskoleklasserna till dessa, är det sannolikt att detta tal i verkligheten är ännu något lägre. Det synes därför försvarligt, att i kostnadshänseende de ännu icke upprättade 7:e-klasserna kvittas mot de över den normala skolplikten existerande 8:e-klasserna.

Tab. 3. Sammanställning av på folkundervisningen belöpande kostnadsposter, vilka tillhammantagna betraktas som en mot elevantalet direkt proportionell »grundkostnad».

Enligt förslaget till riksstat för budgetåret 1948—49.

Folkskoleväsendet.		Kronor	
Folkskolor m. m.:		Trpt 230 437 000	
20	Bidrag till avlöning åt lärare vid folkskolor, förslagsanslag ..	205 000 000	
21	Bidrag till hälsovården vid folk- och småskolor, förslagsanslag ..	720 000	
22	Resekostnadsersättningar åt skol- lärare vid folk- och småskolor förslagsanslag ..	125 000	
23	Bidrag till avlöning åt lärare i slöjd vid folkskolor, mindre folkskolor eller särskilda slöjd- skolor, förslagsanslag ..	4 250 000	
24	Bidrag till avlöning åt lärarin- nor i hushållsgöromål vid egent- liga folkskolor m. m., förslags- anslag ..	425 000	
25	Bidrag till avlöning åt lärare för vid statsunderstödda sjukvårds- anstalter och vid vissa barnhem intagna barn i skolåldern, förslagsanslag ..	440 000	
26	Folkundervisningens befrämjande i rikets nordligaste gränssorter m. m., förslagsanslag ..	300 000	
27	Bidrag till vissa kostnader för skolundervisning åt lots- och fyr- personalen barn, förslagsanslag ..	20 000	
28	Bidrag till avlöning åt före- ståndarinnor och biträdande före- ståndarinnor vid skolhem och arbetsstugor, förslagsanslag ..	625 000	
29	Understöd åt vissa lärarinnor, som på grund av folkskoleväsen- dets omorganisation förlorat sin anställning, förslagsanslag ..	8 100	
30	Bidrag till inackordering av skol- barn i skolhem, arbetsstugor eller enskilda hem, förslagsanslag ..	2 250 000	
31	Bidrag till anordnande av skol- skjutsar för skolpliktiga barn, förslagsanslag ..	6 500 000	
32	Bidrag till kostnaderna för till- handhållande av fria läroböcker m. m., förslagsanslag ..	5 500 000	
37	Bidrag till undervisningsmateriel, förslagsanslag ..	2 700 000	
38	Byggnadsbidrag till tjänstebo- städer, förslagsanslag ..	1 000 000	
39	Övergångsbidrag till tjänstebo- städer, förslagsanslag ..	475 000	
40	Bidrag till Skytteanska skolan i Tärna, förslagsanslag ..	21 900	
41	Anordnande av kombinerad kor- respondens- och radioundervis- ning, reservationsanslag ..	77 000	
		Trpt 230 437 000	
42	Handledning vid kombinerad korrespondens- och radioundervisning, förslagsanslag ..		40 000
<i>Nomadskolor:</i>			
43	Avlöningar, förslagsanslag		398 000
44	Omkostnader, förslagsanslag ..		242 100
45	Fortsättningskolundervisning för nomadbarn, förslagsanslag ..		26 100
Abnormundervisningen.			
<i>Läroanstalter för blinda:</i>			
56	Avlöningar, förslagsanslag		610 000
57	Omkostnader, förslagsanslag ..		204 000
<i>Vårdanstalten i Lund för blinda med komplicerat lyte:</i>			
58	Avlöningar, förslagsanslag		410 000
59	Omkostnader, förslagsanslag ..		115 000
60	Skrivmaskiner åt avgående blind- skolelever, reservationsanslag ..		10 600
61	Resor för blindskolelever jämte åtföljande vårdare, förslagsanslag		20 000
62	Understöd åt blivande blindlä- rare ..		1 800
63	Tryckning av blindskrifter, reser- vationsanslag ..		10 000
<i>Dövstumskolorna:</i>			
64	Avlöningar, förslagsanslag	2 100 000	
65	Omkostnader, förslagsanslag ..	825 000	
66	Resor för dövstumskolelever jämte åtföljande vårdare, förslagsanslag ..		35 000
67	Stipendier åt vissa fortsättnings- skolpliktiga elever ..		5 000
68	Understöd åt blivande dövstum- lärare ..		21 000
69	Bidrag till förskolor och skolhem för dövstumma barn, förslags- anslag ..		46 000
70	Bidrag till kursverksamhet m.m. för dövstumma ..		12 000
<i>Dövstumpräster och dövstumkonsulenter:</i>			
71	Avlöningar, förslagsanslag		65 900
72	Omkostnader, förslagsanslag ..		21 300
73	Bidrag till tidning för dövstum- ma ..		1 000
74	Anordnande av en kurs för ut- bildning av lärare för hörsel- svaga ..		4 000
	Pensionskostnader ..		48 000 000
			Kronor 283 660 800

de försäkringsmatematiskt beräknade avgifter, som skulle utgå, om pensioneringen vore upp- lagd som en avgiftspensionering och antingen de pensionerade själva hade att svara för hela kostnaden för pensioneringen eller staten gjorde motsvarande fonderingar för ändamålet. Eftersom någon avgiftspensionering numera icke förekommer, icke ens i den meningen att staten gör avsättningar till pensionsfonder, utan medlen för utbetalade pensioner direkt bestridas ur löpande inkomster, är den förra metoden att söka ange pensionskostnaderna den riktiga, *nota bene om man nämligen vill bestämma den faktiska belastningen på budgeten av dessa utgifter*. Då detta självfallet varit syf- tet med de här genomförda kostnadsberäk- ningarna, har det legat närmast till hands att använda denna metod. Den leder emellertid till vissa svårigheter, när det gäller att beräkna pensionsutgifterna för framtida år, eftersom man knappast — annat än möjligen efter en mycket tidskrävande och omständlig ålders- framskrivning av de pensionerade och beräk- ning på denna väg av pensionsfallens framtida successiva »utmognande» resp. bortfall — där- vidlag kan gå till väga på annat sätt än att man med utgångspunkt från nuvarande för- hållanden beräknar de framtida kostnaderna som direkt proportionella mot storleken av den kår, pensioneringen avser. Om det är fråga om en stor kår, vars ålderssammansättning inte un- dergår några större förändringar, bör ett så- dant enkelt förfarande inte bli missvisande, men det kan bli missvisande om, som i det här aktuella fallet, man har att räkna med en stark och snabbt genomförd utvidgning av kå- ren med därav följande förskjutning av dess åldersstruktur. När detta enkla förfarande här ändå tillämpats, innebär det sålunda vilket bör understrykas, att de beräknade pensionsutgif- terna under en första tid (medan alla de ny- anställda lärarna äro unga och föranleda få pensioneringar) sannolikt överstiga de troliga faktiska utgifterna, medan motsatsen blir fal- let längre fram i tiden (då alla de ungefär samtidigt rekryterade och relativt »jämnåriga» lärarna också ungefär samtidigt skola pensio- nerats). I själva verket kommer just på grund av detta förhållande den här tillämpade meto- den för pensioneringskostnadernas beräkning icke att mera väsentligt avvika från den nämnda andra metoden med en försäkrings- matematiskt beräknad avgifts-kostnad för pen- sioneringen.

Den för budgetåret 1948—49 beräknade fak- tiska kostnaden för folkskolans lärarkårs pen- sioner motsvarar i det närmaste 25 procent av den på samma år belöpande lönekostnaden för denna lärarkår, och när i det följande pensions- kostnaderna för de för klasserna 8 och 9 ny- tillkommande lärarna beräknas, antagas dessa uppgå till 25 procent av lönen. Till jämförelse härmed kan nämnas, att försäkringstekniskt be- räknade avgifter för pensionsförmånerna en- ligt beräkningar, som verkstälts för år 1945 års lönekommittés räkning¹, skulle uppgå för en adjunktslön (ca 26) till 28,98 procent, för en folkskollärarlön (ca 21) till 24,83 procent och för en småskollärrinnetlön (ca 13) till 22,55 procent — allt beräknat för orts- grupp 2 och resp. lägsta löneklasser.

Kostnaden för nyproduktion av undervisnings- lokaler har beräknats på följande sätt. På grundval av dels folkskolinspektörernas till skolöverstyrelsen inlevererade femårsprognoser (för tiden t. o. m. läsåret 1952—53) och dels 1945 års seminariesakkunnigas kalkyler (för tiden efter läsåret 1952—53) har beräknats den år från år inträffande ökningen av antalet läraravdelningar i folkskolans klasser 1—7. Nybyggnadsbehovet har därefter uppskattats på så sätt, att det antagits utgöra ett klassrum med tillhörande biutrymmen för varje nyttill- kommen läraravdelning. Den årliga ökningen av antalet läraravdelningar respektive det årliga nybyggnadsbehovet, uttryckt i antalet erforderliga klassrum med biutrymmen, blir i en- lighet därmed:

1948—49	1 009	klassrum med biutrymmen		
1949—50	871	»	»	»
1950—51	1 177	»	»	»
1951—52	1 176	»	»	»
1952—53	1 230	»	»	»
1953—54	1 202	»	»	»
1954—55	1 169	»	»	»
1955—56	974	»	»	»
1956—57	381	»	»	»
1957—58	(—48)	»	»	»
1958—59	(—465)	»	»	»
1959—60	(—473)	»	»	»
1960—61	(—479)	»	»	»

Som framgår av de angivna uppgifterna, kan mot slutet av perioden, från läsåret 1957—1958 antalet läraravdelningar i klasserna 1—7 åno

¹) Se 1945 års lönekommittés betänkande 1 med förslag till statliga löneplaner m. m. SOU 1946:48.

väntas uppvisa en minskning, som inalles för de fyra år det här är fråga om enligt de anförda beräkningarna kommer att uppgå till inemot 1 500 läraravdelningar. Därast på det sätt som här antagits den föregående ökningen av antalet läraravdelningar till fullo »försörjts» med nybyggen, skulle här ett lokalöverskott uppkomma, som t. ex. kunde tagas i anspråk för inrättandet av den föreslagna enhetskolans 8:e och 9:e klasser och för vilket kostnaderna då också rätteligen borde belasta dessa och icke klasserna 1—7. Av skäl som framgår av det följande har vid kostnadsberäkningen för klasserna 1—7 hänsyn till denna omständighet icke tagits.

Utifrån nu angivna förutsättningar har byggnadskostnadsposten beräknats på följande sätt. Byggnadskostnaden per klassrum med tillhörande nödvändiga biutrymmen har antagits utgöra i genomsnitt 100 000 kronor, och statens bidrag till denna kostnad, vilket som bekant utgår i förhållande till kommunernas bärkraft, har på grundval av ecklesiastikdepartementets uppgifter angående under perioden januari—oktober 1947 meddelade statsbidragsbeslut beräknats genomsnittligen utgöra 50 procent av detta belopp. — Den angivna genomsnittliga byggnadskostnaden, 100 000 kronor per klassrum med tillhörande biutrymmen, har beräknats dels med utgångspunkt från aktuella, faktiska byggnadskostnader för ett antal genomgångna, moderna skolbyggen och dels på grundval av för skolkommissionens skolbyggnadsdelegationsräkning uppgjorda förslag till en för den nya skolorganisationen och en normalkommun avpassad »centralskola» av god standard. Det angivna beloppet synes i dagens byggnadskostnadsläge snarare under- än överstiga de faktiska kostnaderna, men med hänsyn till osäkerheten om den framtida utvecklingen av byggnadskostnaderna har det ansetts försvarligt att i denna kalkyl räkna med den angivna, avrundade kostnaden.

De gjorda antagandena kräva ett par ord till kommentar. Ehuru nybyggnadsbehovet bestämt på detta sätt framför allt under periodens första hälft, då den angivna ökningen av antalet läraravdelningar uppgår till mera än 1 000 per år, blir mycket betydande, är det sannolikt, att det faktiska byggnadsbehovet därmed snarare under- än överskattas. Det är visserligen möjligt att en del av skoldistriktet i någon ehuru säkerligen icke betydande utsträckning ha utrymmesreserver, så att nybyggnad icke behöver ifrågakomma för varje nytillkommande

läraravdelning. Häremot bör emellertid ställas det förhållandet, att skoldistriktet redan nu på grund av krigsårens åtstramning av byggandet ha ett betydande eftersläpande byggnadsbehov, som måste tillgodoses oberoende av och utöver det byggnadsbehov, som de närmaste årens ökande antal läraravdelningar medför. Därtill kommer ytterligare det byggnadsbehov, som motsvarar en normal förnyelse av byggnadsbeståndet och som enbart den under en tidsperiod av den längd, som det här är fråga om, torde kunna uppskattas till 2 000 å 3 000 klassrum. Tar man hänsyn härtill synes det inte orimligt att beräkna byggnadsbehovet på det angivna sättet och icke heller orimligt att vid kostnadskalkylen bortse från det teoretiska »lokalöverskott», som uppkommer mot slutet av perioden men som knappast kan sägas fullt motsvara ens det nyssnämnda på perioden belöpande normala förnyelsebehovet.

Kostnaderna för skolmältiderna har beräknats under antagande av att verksamheten successivt och i jämn takt utbygges, så att den är fullt genomförd under läsåret 1956—1957, då den enligt vid reformens genomförande gjorda kostnadsberäkningar beräknas kosta staten omkring 55 miljoner kronor. I förslaget till riksstat för budgetåret 1948/49 upptagas anslag på inalles 14 585 000 kronor för ändamålet. Om detta belopp avrundas till jämnt 14 600 000 kronor, innebär det nyss gjorda antagandet, att denna utgiftspost bör växa med 5 050 000 kronor för varje budgetår till 1956/57, för att nämnda år verksamheten skall vara fullt genomförd och anslagsbelastningen uppgå till 55 000 000 kronor. Vid kalkylen har förfarits på detta sätt. För budgetåren fr. o. m. 1958/59 räknas med en viss minskning av kostnaderna beroende på barnantalets då inträffande tillbakagång. — Det bör observeras, att de här upptagna skolmältidskostnaderna, trots att de redovisas bland kostnaderna för folkskoleklasserna 1—7, även inkludera kostnaderna för skolmältider till läroverksorganisationens elever i likhet med vad fallet är i riksstatens redovisning av dessa kostnader. Skolmältidskostnader för enhetskolans nytillkommande klasser 8—9 inkluderas emellertid icke i de angivna beloppen utan upptagas särskilt i kostnadsberäkningen för dessa.

Kostnaderna för den lärarutbildning, som tillgodoser folkskolan, upptagas i riksstatsförslaget för budgetåret 1948/49 till sammanlagt

12 350 100 kronor. Även om man utginge från att lärarutbildningen icke skulle komma att undergå någon förändring under den period det här är fråga om, skulle denna kostnad under de närmaste åren på grund av de ökade utbildningsbehoven komma att undergå en icke oväsentlig ökning. Tages därtill hänsyn till att den reformering av lärarutbildningen, som nu förberedes, bör komma att så småningom påverka kostnaderna, förefaller det ännu säkrare, att en sådan stegring uppkommer. Några bestämda hållpunkter för en beräkning av de kostnader, som en omläggning av lärarutbildningen kan komma att medföra, föreligga emellertid ännu icke, och ett försök till en noggrannare beräkning av kostnadsstegringen för en utvidgning av den gamla lärarutbildningsorganisationen, vilket i och för sig skulle vara möjligare att genomföra, saknar under anförda förhållanden mening. På grund härav har endast en grov uppskattning av denna kostnadsposts förändring kunnat företagas. För 1948—1949 har riksstatsförslagets anslagsbelopp, avrundat till jämnt 12 350 000 upptagits i kalkylen. Denna kostnad har antagits stiga med 650 000 kronor till 13 miljoner kronor påföljande år och därefter med 1 miljon kronor om året till dess att den budgetåret 1953/54 uppgår till 17 miljoner kronor. Kostnaden har därefter antagits komma att stanna på denna nivå för hela återstoden av perioden. Det behövs ingen särskild anmärkning för att betona att dessa antaganden i viss mån måste bli godtyckliga.

Kostnaderna för fortsättningsskolan ha vid kostnadsberäkningen uppförts med ett för hela tiden oförändrat belopp. Det senaste riksstatsförslaget upptager för detta ändamål anslag på tillhoppa 3 863 900 kronor, som täcka de statliga utgifterna för såväl den tvååriga (360 timmar) fortsättningsskolan för elever från sexårig folkskola som den ettåriga (180 timmar) fortsättningsskolan för elever från sjuårig folkskola. Det är givet att å ena sidan ökningen av elevantalet under 1950-talet måste komma att verka höjande på utgifterna för den på en sjuårig folkskola byggande fortsättningsskolan, men å andra sidan kan väntas en minskning av kostnaderna på grund av dels den förestående slutliga avvecklingen av den sexåriga folkskolan, vilken innebär att fortsättningsskolan för därav berörda elever nedskäres till hälften, och dels ett fortgående införande i vissa skoldistrikt av åttaårig folkskola, som kan

tänkas komma i fråga oberoende av den väntade skolreformen och som i så fall innebär att fortsättningsskolan i dessa fall helt avvecklas. Dessa båda tendenser ha ansetts uppväga varandra, varför kostnaden för varje år i perioden uppförts med nuvarande belopp avrundat till 3 850 000 kronor.

I kalkylen medtages slutligen en post, motsvarande dels en uppskattad, på folkskolväsendet belöpande andel av hela skolväsendets centrala administration och dels kostnader för folkskolinspektionen. I senaste riksstatsförslaget uppgår den förstnämnda posten, avseende skolöverstyrelsens hela verksamhet, till 2 031 500 kronor och den sistnämnda till 1 337 000 kronor eller sammanlagt till 3 368 500 kronor. Med reduktion för den del av det förstnämnda beloppet, som kan anses falla på administration berörande andra skolorformer än folkskolan, har den sammanlagda kostnaden för dessa båda ändamål för budgetåret 1948/49 ansetts utgöra 2 500 000. Med hänsyn till den förstärkning av framför allt inspektionen och därmed jämförlig verksamhet, konsulentverksamhet o. s. v. som skulle bli en följd av skolkommissionens förslag, därest dessa förverkligades, men som också kan komma att nödvändiggöras av genom barnantalets stegring växande arbetsuppgifter, har antagits, att denna post vartannat år skall stiga med 500 000 kronor till dess att den budgetåret 1954/55 uppgår till 4 miljoner kronor, vilket belopp den sedan tänkes motsvara hela perioden ut. Det är givet, att även här siffrorna behäftas av en ofrånkomlig godtycklighet, som inte förbättras av långa kommentarer.

Genomgången av de poster, som medtagits vid kalkyleringen av kostnaderna för vad som här kallats folkskoleklasserna 1—7, är därmed avslutad. Ett par kommentarer till vissa utelämnade poster äro emellertid nödvändiga.

Vid beräkningen av den ovannämnda »grundkostnaden» utelämnades icke endast de olika i riksstatsförslaget upptagna anslagsposterna för byggnadsbidrag till skolbyggnader utan även det däri upptagna anslaget för hyresbidrag till undervisningslokaler m. m. Det sätt att räkna lokalkostnaderna, som här tillämpats, har m. a. o. ansetts täcka även sistnämnda post.

Kostnader för högre folkskolor och folkhögskolor ha vidare icke medtagits i kalkylen. Beträffande den sistnämnda skolorformen tarvar detta förfaringssätt ingen särskild förklaring.

I fråga om de högre folkskolorna däremot bör anmärkas, att dessa och deras elever vid de här genomförda kostnadsberäkningarna ansetts höra till läroverksorganisationen, i vars särskilt beräknade kostnader de sålunda inkluderas.

Slutligen bör anmärkas, att det kan diskuteras, huruvida icke — utöver vad som kan sägas ha skett vid beräkningen av kostnaderna för lärarutbildning samt administration och inspektion — i kalkylen borde ha medtagits vissa kostnadsbelopp, avseende kostnader för sådana reformer inom den nuvarande skolans ram, som skolkommissionens förslag kan komma att aktualisera och som kunna genomföras oberoende av de hinder i fråga om lärar- och lokal-tillgången, som stå i vägen för ett förverkligande inom den närmaste tiden av kommissionens mera långtgående förslag om en utsträckning av skoltidens längd m. m. Till sådana snabbare genomförbara reformer, som tillika måste antagas komma att medföra icke oväsentliga medelsbehov, kunna räknas en förbättring av skolornas utrustning med undervisningsmaterial, anskaffning av olika nya tekniska hjälpmedel för undervisningen (film, radio, etc.), upprustning av skolbiblioteken o. s. v. Det har emellertid, bortsett från svårigheten att nu göra någon uppskattning av storleken av de kostnader det här skulle kunna bli fråga om, med hänsyn till önskemålet att genomföra kostnadsberäkningarna så, att man får möjlighet att skilja mellan sådana kostnadsökningar, som direkt föranledas av den kommande skolreformen och sådana, som oberoende av skolreformen uppkomma på grund av den genom barnantalets ökning under alla förhållanden erforderliga utvidgningen av skolorganisationen, ansetts lämpligt att i denna del av kalkylen icke medtaga några utgiftstegringar för dessa ändamål. Ett visst belopp för dessa kostnader upptages däremot i den särskilda kostnadsberäkningen för enhetsskolans 8:e och 9:e klasser.

Resultatet av den verkställda kostnadsberäkningen för folkskoleklasserna 1—7 har sammanfattats i tab. 4. Som framgår av tabellen komma de ifrågavarande kostnaderna, som för budgetåret 1948/49 uppgå till 368 150 000, att stiga fram till budgetåret 1955/56, då de uppgå till 523 950 000 kr. Därefter inträder en minskning ned till 466 850 000 kr under periodens sista år. Denna minskning är huvudsakligen att hänföra till att, såsom lokalkostnaderna här räknats, utgifterna för bidrag till skolbyggnader efter budgetåret 1952/53 börja

minska och från och med budgetåret 1957/58 helt bortfalla. Innebörden av byggnadskostnadernas beräkning har förut diskuterats. Minskningen är emellertid också, fast till en mindre del, att hänföra till det förhållandet, att »grundkostnads»-beloppet på grund av elevantalets då inträdande minskning från och med budgetåret 1958/59 avtar. Det bör anmärkas, att det kan vara en smula orealistiskt att räkna med denna sistnämnda minskning i kostnaderna. All erfarenhet säger, att det, vad gäller kostnader av det slag det här är fråga om, är svårt att pressa ned en viss kostnadsvolym, sedan den väl en gång uppnåtts. Därtill kommer, att minskningen av elevantalet, när den börjar inträda, antagligen endast i mindre utsträckning kan möjliggöra indragning av läraravdelningar och därmed avgörande kostnadsminskningar. Särskilt på mindre orter och i glesbefolkade skoldistrikt är det sannolikt, att elevminskningen endast resulterar i att det blir en och annan elev mindre i existerande läraravdelningar och att kostnaderna i stort sett bli oförändrade. Ett försök att ta hänsyn till sådana omständigheter skulle emellertid också rätteligen kräva, att man på motsvarande sätt toge hänsyn till det i viss mån elastiska utrymmet för en ökning av elevantalet inom en viss, given organisation, vilket måste förutsättas föreligga även när elevantalet dessförinnan är på uppgång. I själva verket är det troligt, att kostnadskurvan kommer att uppvisa en jämnare utveckling, när »toppen» för elevantalet passerar, än det här tillämpade sättet att räkna ger vid handen. Eftersom emellertid bestämda hållpunkter för en sådan utjämning saknas, har det ansetts riktigast att här avstå från att söka ange den.

Kostnadsberäkning för läroverksorganisationen.

I förslaget till riksstat för budgetåret 1948/49 upptagas på 8:e huvudtiteln under rubriken »H. Allmänna läroverken m. m.» anslag på tillhoppa 86 890 400 kr. Vissa därunder uppförda anslag — t. ex. till statens skolköksseminarium, fackskolan för huslig ekonomi, Göteborgs skolköksseminarium o. s. v. — äro knappast att hänföra till läroverksorganisationen i här tillämpad mening. Däremot böra vissa andra under rubriken »N Diverse» på samma huvudtitel upptagna poster delvis belasta denna, och likaså böra här som i fråga om kostnadsberäkningen för folkskoleklasserna de på huvud-

Tab. 4. Beräknade kostnader för folkskol.

Läs- och budgetåren	1948—49	1949—50	1950—51	1951—52	1952—53
Beräkn. antal elever i folkskoleklasserna 1—7	568 800	595 300	629 200	669 500	706 800
»Grundkostnad», växande i proportion till barnantalet. 500 kr. per elev och år	284 400 000	297 650 000	314 600 000	334 750 000	353 400 000
Behövlig nyproduktion av undervisnings- lokaler — antal klassrum m. biutrym- men	1 009	871	1 177	1 176	1 230
Statliga byggnadsbidrag = 50 % av en total byggkostn. på 100 000 per klass- rum	50 450 000	43 550 000	58 850 000	58 800 000	61 500 000
Skolmåltiderna (inkl. lärov.) (7-årig skola + nuv. lärov. elever)	14 600 000	19 650 000	24 700 000	29 750 000	34 800 000
Läraryt utbildning	12 350 000	13 000 000	14 000 000	15 000 000	16 000 000
Fortsättningskolan	3 850 000	3 850 000	3 850 000	3 850 000	3 850 000
Inspektion + andel av central administra- tion	2 500 000	2 500 000	3 000 000	3 000 000	3 500 000
Total kostnad	368 150 000	380 200 000	419 000 000	445 150 000	473 050 000

titeln icke alls redovisade pensionskostnaderna medtagas i kalkylen. Som anfördes i den föregående redogörelsen för kostnadsberäkningarnas uppläggning, har läroverksorganisationen i denna kalkyl med tanke på den stigande tillströmningen till de högre skolorna avsiktligt tilltagits något i överkant, jämfört med nuvarande förhållanden. Å ena sidan medför detta, att de för budgetåret 1948/49 beräknade kostnaderna icke utan vidare kunna läggas till grund för beräkningarna. Å andra sidan innebär den tillämpade metoden att hålla läroverksorganisationens kostnader konstanta under hela den kalkylerade perioden, att dessa få en i viss mån enbart beräknings-teknisk karaktär: kostnadsvariationer, som olika variabla kostnadselement orsaka, komma till uttryck i andra delar av de genomförda kostnadsberäkningarna, och eventuella »fel» i utgångspunkterna för beräkningen av läroverks-kostnaderna äro sålunda i så måtto mindre väsentliga, som de kvarstå oförändrade under hela perioden och icke kunna ge upphov till nya fel för senare år. Med hänsyn härtill men också med hänsyn till att en stor post bland kostnaderna, pensionskostnaderna, endast mycket nödortfigt kunnat uppskattas — och följaktligen ensam kan avsevärt snedvrida även i övrigt nog-

granna beräkningar — har det ansetts tillräckligt att presentera en mycket summarisk kalkyl av läroverksorganisationens kostnader. Enligt denna ha kostnaderna, fördelade på några huvudrubriker, uppskattats till:

Allmänna läroverken	62 000 000 kronor
Statliga kostnader för övriga hithörande skolor (kommunala läroverk, högre folkskolor, statsunderstödda privatläroverk m. m.)	22 000 000 »
Stipendier	8 000 000 »
Pensionskostnader	15 000 000 »

Summa 107 000 000 kronor

Läroverksorganisationens kostnader ha sålunda uppförts med 107 miljoner kronor per år. Denna summa inkluderar i likhet med den officiella redovisningen av läroverksorganisationens kostnader inga kostnader för läraryt utbildning. — Endast ett par av posterna behöva en kommentar.

Kostnaderna för stipendier, som riksstatsförslaget för budgetåret 1948/49 upptages till 8 000 000 kronor, har här upptagits med oför-

1953—54	1954—55	1955—56	1956—57	1957—58	1958—59	1959—60	1960—61
740 300	769 400	800 900	813 100	813 100	803 500	791 800	778 600
370 150 000	384 700 000	400 450 000	406 550 000	406 550 000	401 750 000	395 900 000	389 300 000
1 202	1 169	974	381	(—48)	(—465)	(—473)	(—479)
60 100 000	58 450 000	48 700 000	19 050 000	—	—	—	—
39 850 000	44 900 000	49 950 000	55 000 000	55 000 000	54 300 000	53 500 000	52 700 000
17 000 000	17 000 000	17 000 000	17 000 000	17 000 000	17 000 000	17 000 000	17 000 000
3 850 000	3 850 000	3 850 000	3 850 000	3 850 000	3 850 000	3 850 000	3 850 000
3 500 000	4 000 000	4 000 000	4 000 000	4 000 000	4 000 000	4 000 000	4 000 000
494 450 000	512 900 000	523 950 000	505 450 000	486 400 000	480 900 000	474 250 000	468 850 000

ändrat belopp. Olika skäl kunde tala för en väsentlig förhöjning av denna post, bland annat det förhållandet, att, eftersom läroverksstipendierna ännu endast funnits till under några få år, det ännu dröjer några år, innan tillströmningen till läroverken av stipendiebehövande men tidigare av ekonomiska skäl från läroverken utestängda elever fullt gjort sig gällande över läroverkens hela skolstadium, och att den effektiva stipendiefterfrågan sålunda alltjämt kan väntas växa. Det är givetvis svårt för att inte säga ogörligt att beräkna, hur mycket i ökade framtida stipendiebehov denna omständighet skall taxeras till. Emellertid blir medelsbehovet för denna form av stipendier i framtiden också beroende på i vilken ordning frågan om stipendier eller studieunderstöd löses för eleverna på den föreslagna kommande enhetsskolans hela högstadium. De nuvarande läroverksstipendierna utgå ju till en väsentlig del till elever, som befinna sig på skolstadier, som denna enhetsskola kommer att täcka. Om man utgår ifrån att, som förefaller ändamålsenligt, frågan ordnas i ett sammanhang för alla elever inom enhetsskolans skolstadium, skulle den här ifrågasvarande stipendieverksamheten i framtiden komma att avse endast

elever på skolstadier fr. o. m. 10:e skolåret, och den skulle då även inom nuvarande kostnadsram ge utrymme för en väsentlig ökning av stipendiebehovet för dessa elever. Av dessa skäl har här icke räknats med någon ytterligare förhöjning av denna kostnadspost.

Det har icke varit möjligt att annat än med en grov uppskattning ange posten pensionskostnader, vilka med hänsyn till sättet för pensionsutgifternas redovisning, som icke skiljer ut pensionsutgifterna för lärare från andra i samma ordning pensionerade statstjänstemän, icke kunna bestämt fastställas, i varje fall icke utan en mycket tidsödande extraundersökning. Den här redovisade pensionsposten har i brist på bättre underlag erhållits genom en jämförande beräkning, vid vilken å ena sidan folkskollärarkårens pensionskostnader — vilka någorlunda tillförlitligt låtit sig beräkna — dess löner, pensionsbelopp och antal tjänsteutövare och pensionärer jämförts med å andra sidan löner, pensionsbelopp och antal tjänsteutövare för läroverkslärarnas vidkommande. Det sålunda beräknade beloppet kan inte göra anspråk på giltighet annat än inom mycket vida felmarginaler.

Kostnadsberäkning för genomförande av de obligatoriska 8:e och 9:e skolåren samt beräkning av den kostnadsökning, som föranledes av övergång från klass- till ämneslärarsystem i 7:e klassen.

Vid beräkningen av kostnaderna för ett genomförande av de nya 8:e och 9:e klasserna respektive kostnadsökningen för övergången till ämneslärarsystem i 7:e klassen har anknytning till uppläggnings av kalkylen för klasserna 1—7 skett på så sätt, att den därvid beräknade »grundkostnaden» även här utnyttjats vid beräkningarnas genomförande. Hänsyn till att de däri ingående löne- och pensionsposterna, representerande små- och folkskollärares löner och pensioner, understiga löne- och pensionskostnaderna för de realskollärare, som enligt skolkommissionens förslag skola tjänstgöra i enhetsskolans klasser 7—9, har därvid tagits på så sätt, att kalkylen belastats med särskilda tillägg för ifrågakvarande löne- och pensionskostnadsskillnader. På samma sätt har särskild hänsyn tagits till att det relativa lärarbehovet på detta skolstadium är högre än på det skolstadium, för vilket »grundkostnaden» beräknats.

Utgångspunkterna för de verkställda beräkningarna redovisas i det följande.

Som tidigare nämnts grundas kalkylerna för genomförandet av enhetsskolans 8:e och 9:e klasser på ett överslagsvis beräknat medelantal elever under den 10-årsperiod under 1950-talets slut och 1960-talet, under vilken skolreformen i denna del tänkes bli genomförd. Som framgått av de i det föregående redovisade beräkningarna över barnantalet, kan antalet barn i de båda årskullar, som motsvara klasserna 8 och 9 fram till 1960 antagas växa till omkring 250 000. Detta antal kan vidare antagas fortsätta att växa något under 1960-talets första år, för att därefter till följd av den nativitetsnedgång som just nu börjat inträffa, ånyo minska. Reduceras detta totala barnantal i de ifrågakvarande båda årskullarna med det antal barn, 45 000, som enligt föregående antaganden förutsatts redan åtnjuta undervisning i läroverk och jämförliga skolor, skulle i varje fall under åren närmast omkring 1960, det återstående antal barn, som skulle behöva beredas undervisning i enhetsskolans nytillkommande klasser 8 och 9, uppgå till drygt 200 000. Även om en minskning av detta elevantal kommer att inträda under mitten och senare delen av

1960-talet, har vid de efterföljande kostnads-kalkylerna antagits, att utbyggandet av de nya klasserna 8 och 9 skall avse ett elevantal av 200 000.

Vid beräkningen av lärar- och lokalbehovet har förfarits så, att $1\frac{1}{3}$ lärare resp. ett nytt klassrum med tillhörande biutrymmen antagits komma att behövas för varje 25-tal elever. Antagandena på denna punkt äro med nödvändighet grova. Medelantalet elever per läraravdelning i folkskolan ligger för närvarande under det här antagna 25, medan medeltalet per klassavdelning i realskolorna något överstiger detta tal. (Höstterminen 1941 var medeltalet i de 4-åriga realskolorna 26 och i de 5-åriga realskolorna 30 elever per klassavdelning). Även om man utgår ifrån, att storkommunernas tillkomst och de väntade och av skolkommissionen föreslagna åtgärderna för en centralisering av enhetsskolans högre klasser skola komma att medföra någon ökning av de nuvarande läraravdelningarnas genomsnittliga storlek, förefaller det icke troligt, att dessa vid de ändå förhållandevis små realskolor, det här blir fråga om, kunna bli lika stora som de nuvarande, till tätorter förlagda realskolornas. — Vad beträffar antagandet rörande lärarbehovet, har detta beräknats med utgångspunkt från en lästid av 36 timmar per vecka och en genomsnittlig tjänstgöringstid per lärare av 27 veckotimmar.

För beräkningen av den kostnadsökning, som kommer att föranledas av den övergång från klasslärarsystem till ämneslärarsystem, som enligt skolkommissionens förslag skall äga rum i 7:e klassen, har utgångspunkten varit, att antalet i folkskolan »kvarvarande» barn i 7:e klassen — alltså det antal barn av ifrågakvarande årskull, som icke åtnjuter läroverksundervisning — uppgår till 90 000 motsvarande 3 600 läraravdelningar. Med nyssnämnda antagande beträffande lärarbehovet i klasser med ämneslärarundervisning skulle detta innebära, att i denna klass i samband med övergången till ämneslärarsystem 3 600 folkskollärare behövde utbytas mot 4 800 ämneslärare. — På samma sätt har vidare lärarbehovet för 8:e och 9:e klassernas beräknade 8 000 klassavdelningar uppskattats komma att uppgå till 10 665 lärare.

Då som redan nämnts den för folkskoleklasserna 1—7 beräknade »grundkostnaden» utnyttjats även för kalkylen i denna del, innebär detta, att redan därigenom löne- och pensions-

kostnader medräknats för ett antal lärare som motsvarar lärarbehovet i folkskolan (en lärare per läraravdelning/klassavdelning) och för löne- och pensionsbelopp, motsvarande löne- och pensionsnivån för folkskolans båda lärarkategorier. Härutöver måste emellertid tydligen hänsyn tagas dels till att antalet behövliga lärare här relativt sett blir större än i folkskolan (1½ lärare i stället för 1 per avdelning eller i 7:e klassen 4 800 lärare i stället för 3 600 och i klasserna 8—9 10 665 lärare i stället för 8 000) och dels till att löne- och pensionsnivån ligger högre för realskolans lärare än för folkskolans. Kalkylen bör sålunda utöver »grundkostnaden» belastas med dels *hela* löne- och pensionskostnaden för 1 200 (4 800—3 600) + 2 665 (10 665—8 000) realskollärare och dels med belopp motsvarande nyssnämnda *skillnad* i löne- och pensionskostnader för 3 600 + 8 000 realskollärare.

En beräkning av de nyssnämnda kostnadsposterna förutsätter en föregående beräkning av genomsnittslönen för de olika lärare, som undervisa i realskolan, övningslärare inbegripna. En jämförelse endast med lönerna för lärare i läsåmnen (adjunkter) skulle bli missvisande, eftersom dessa svara för bara en del, låt vara att den största delen, av realskolans undervisning, och därjämte ha högre löner än övningslärarna. Den genomsnittslön, som bör bli utgångspunkt för beräkningarna, påverkas vidare av lärarnas fördelning på ordinarie, extra ordinarie och extra adjunkter respektive på motsvarande kategorier av ämneslärarinnor och övningslärare m.m. På grundval av uppgifter om lärarkårens sammansättning i nu nämnda hänseenden höstterminen 1947 vid ett antal samrealskolor har en dylik genomsnittslön, beräknad som ett vägt medeltal med hänsyn tagen till antalet lärare i olika kategorier, kalkylerats. Det bör betonas, att kalkylen blir osäker på grund av att tillgängliga uppgifter icke medge en bedömning av i vilken utsträckning övningslärare icke ha full tjänstgöring och för den skull få vidkännas löneavdrag och ej heller ange omfattningen av redovisade timlärares tjänstgöring. En beräkning, som på dessa båda punkter måst hjälpa sig fram med antaganden, gav vid handen, att medellönen för samtliga lärare (deltidstjänstgörande timlärare uppskattningsvis »omräknade» till heltidslärare) vid de ifrågakvarande samrealskolorna, beräknad för ortsgrupp 2 och kalkylerad på löner i respektive lägsta löneklasser, syntes uppgå till inemot men ej överstiga 10 000 kro-

nor per lärare och år. Om genomsnittslönen avrundad uppskattas till jämnt 10 000 kronor, synes detta belopp kunna tagas som utgångspunkt för de fortsatta beräkningarna. Vid en jämförelse med folkskolans löner synes emellertid därjämte en viss hänsyn böra tagas till att folkskolans lärare för närvarande torde vara bättre ställda ifråga om tillgången på ordinarie tjänster än realskolans och att denna skillnad i framtiden näppeligen vare sig bör eller kan upprätthållas, om den mot realskolan svarande undervisningen på den kommande enhetsskolans högstadium skall utbyggas i den omfattning, som skolkommissionen föreslår, och om den härför erforderliga väldiga nyrekryteringen av lärare för detta skolstadium skall vara möjlig att åstadkomma. En viss justering med hänsyn härtill av det förutnämnda medellönebeloppet synes därför böra göras. Denna behövliga justering har uppskattningsvis antagits medföra en höjning av medellönen, räknad som förut i ortsgrupp 2 och i lägsta löneklass, med 500 kronor per år. Vid kostnadskalkylen bör vidare hänsyn tagas till den löneökning, som blir en följd av den vanliga löneklassuppflyttningen. Skillnaden mellan lägsta och högsta löneklasserna för de tjänster det här är fråga om torde genomsnittligen kunna uppskattas till omkring 1 500 kronor, men med hänsyn till att denna löneökningfaktor knappast hinner göra sig fullt gällande under den period, de här genomförda kostnadsberäkningarna avse, har den genom löneklassuppflyttningen föranledda löneökningen här antagits utgöra i medeltal 500 kronor per lärare och år. Den genomsnittliga lön, som antages utgå för lärarna på enhetsskolans högstadium, kommer sålunda i ortsgrupp 2 att uppgå till 11 000 kronor (10 000 + 500 + 500).

Om vidare, från utgångspunkter som angivits i det föregående, pensionskostnaderna uppskattas till 25 procent av lönebeloppet, komma de sammanlagda löne- och pensionskostnaderna per år och lärare att uppgå till 125 procent av 11 000 kronor eller 13 750 kronor. Kostnadskalkylen skall alltså belastas med hela detta belopp för, i fråga om 7:e klassen, 1 200 lärare och, i fråga om klasserna 8 och 9, 2 665 lärare, d. v. s. i båda fallen för det antal lärare, varmed det beräknade lärarbehovet antagits överstiga antalet klassavdelningar.

För den återstående delen av de behövliga lärarna, för 7:e klassen 3 600 och för 8:e och 9:e klasserna 8 000, skall kalkylen som nämnt belastas med skillnaden mellan den på varje

lärare belöpande löne- och pensionskostnad, som redan ingår i »grundkostnaden», och den genomsnittliga löne- och pensionskostnaden per realskollärare. Förfarandet ställer sig här olika för å ena sidan kostnadskalkylen för det lärarbyte, som skall ske i 7:e klassen och å andra sidan kostnadsberäkningen för klasserna 8 och 9. I det förra fallet innebär lärarbytet ju att redan utgående löne- och pensionskostnader för 3 600 folkskollärare bortfalla, medan det i stället tillkommer motsvarande kostnader för samma antal realskollärare. Ett tillägg bör sålunda i detta fall göras med ett belopp motsvarande 3 600 gånger skillnaden mellan löne- och pensionskostnaderna för folkskollärare och realskollärare. I det senare fallet, beräkningen för klasserna 8 och 9, bör tydligen motsvarande kostnadsskillnad avse skillnaden mellan å ena sidan löne- och pensionskostnaderna för en realskollärare och å andra sidan ett medeltal av samma kostnader för små- och folkskollärare, eftersom det är denna medelkostnad som ingår i »grundkostnaden».

Beräkningen av dessa kostnadsskillnader framgår av nedanstående sammanställning:

	Årslöner, inkl. 12 procents rörligt tillägg, ortsgrupp 2.	
	lägsta löneklass	högsta löneklass
småskollärare ¹⁾	5 994	6 760
folkskollärare ¹⁾	8 508	10 093
meddellön för små- och folkskollär. (vägd med hänsyn till deras relativa antal)	7 500	8 750
realskollärare (medeltal för olika kategorier)	10 500	12 000
<hr/>		
löneskillnad, realskollärare—folkskollärare ..	+1 992	+1 907
d:o inkl. pensionskostnad = 125 procent av föreg.	+2 490	+2 384
löneskillnad, realskollärare — meddellön för små- o. folkskollärare	+3 000	+3 250
d:o inkl. pensionskostnad = 125 procent av föreg.	+3 750	+4 063

¹⁾De angivna lönerna för småskollärare och folkskollärare avse — i brist på uppgifter om den faktiska meddellönen för extra, extra ordinarie och ordinarie lärare — ordinarierlöner, vilket blir något missvisande med hänsyn till att de jämföras med en kalkylerad meddellön för realskollärare, som icke är en ren ordinarie-lön, låt

Som synes bli de ifrågavarande löne- och pensionskostnadsskillnaderna något olika beroende på vilka löneklasser jämförelsen avser. Beloppen ha för de efterföljande kalkylerna avrundats till 2 500 kronor för skillnaden realskollärare—folkskollärare och till 4 000 för skillnaden realskollärare—små- och folkskollärare.

Kostnaderna för den extra lärarutbildning, som föranledes av skoltidens förlängning har i denna kalkyl beräknats utgöra 6 500 kronor per utbildad lärare. Detta belopp avser den statliga utbildningskostnaden för den del av utbildningen, som ligger ovanför studentexamen. Det bör betonas, att den angivna kostnaden icke kan göra anspråk på att vara något annat än grov uppskattning, företagen närmast med utgångspunkt från de nuvarande utbildningskostnaderna för folkskollärare. Statens kostnader för den vid folkskoleseminarierna meddelade utbildningen uppgingo enligt budgetredovisningen för budgetåret 1946/47 till 1 750 kronor per lärarkandidat och läsår, vilket ger en sammanlagd utbildningskostnad av 7 000 kronor för folkskollärare, som utbildats på den 4-åriga linjen. Realskollärarytbildningen förutsättes av skolkommissionen för lärare i läsämnen komma att omfatta 4 års akademiska studier jämte 2 år vid lärarhögskola, varav dock två terminer skola upptagas av full aspirant-tjänstgöring. Även om man utgår från att kostnaden per lärarkandidat och år för den akademiska delen av utbildningen blir lägre än den för folkskoleseminarierna angivna, och även om man tar hänsyn till att utbildningskostnaderna för vissa övningslärare och yrkeslärare i klass 9y sannolikt blir lägre än för ämneslärare i läsämnen, ter det sig knappast möjligt att räkna med en mindre utbildningskostnad än den här antagna, i medeltal 6 500 kronor per lärare. Därest det blir nödvändigt att med stipendier stimulera rekryteringen till yrket eller nödvändigt att i större utsträckning lägga utbildningen på »omvägen» över en mellanskollärarytbildning, kunna kostnaderna komma att väsentligt överstiga detta belopp. Vid beräkningen av lärarutbildningskostna-

vara att den korrigerats uppåt för att motsvara en viss förbättring av denna sistnämnda lärargrupps anställningsformer. — Det härigenom uppkomna felet torde dock icke bli större än att det inrymmes inom den avrundning av de kalkylerade löne- och pensionskostnaderna, som företagits, jämför texten.

derna har vad gäller det för klass 7 behövliga antalet nya lärare, medräknats kostnader endast för utbildningen av de 1 200 lärare, som erfordras utöver det nuvarande lärarantalet i denna klass. Utbildningskostnaden för de övriga 3 600 nya realskollärarna, som behövas för undervisningen i denna klass, anses sålunda uppvägd av den motsvarande utbildningskostnad, som staten redan åsamkats för de nuvarande 3 600 folkskollärarna, som genom lärarbytet »friställas» och i stället kunna utnyttjas på enhetsskolans mellanstadium. Vid kostnadsberäkningen har vidare hänsyn tagits endast till engångsbehovet av utbildning. Sålunda har inga kostnader medtagits för en kontinuerlig »ersättningsproduktion» för avgångna lärare, ej heller har räknats med kostnader för utbildning av erforderliga vikarier eller av lärare, som i förtid, t. ex. på grund av giftermål eller övergång till annat yrke, lämna lärarbanan. På dessa punkter innebära de gjorda antagandena, åtminstone på lång sikt sett ett underskattande av de sannolika kostnaderna. Enbart vikariebehovet brukar uppskattas till 5 procent av lärarantalet, och en normal »ersättningsproduktion» för att vidmakthålla kårens storlek måste för en lärarkår av drygt 15 000 lärare komma att uppgå till flera hundra lärare per år, även om den — på grund av den ensidigt »unga» ålderssammansättning, som kåren till en början torde få — inte aktualiseras i någon större grad under den period, som dessa kostnadsberäkningar avse, och för den skull här ansetts icke behöva beaktas.

I likhet med vad fallet var vid beräkningen av byggnadskostnaderna för folkskoleklasserna 1—7 har kostnaden för varje erforderligt nytt klassrum med biutrymmen antagits utgöra 100 000 kronor, varav statsbidrag beräknas utgå med 50 %. Ehuru för närvarande som bekant inga statsbidrag utgå till läroverkens byggnadskostnader, har sålunda här antagits, att i framtiden samma statsbidrag för byggnadskostnader skall utgå för den blivande enhetsskolans hela skolstadium, som nu utgår för folkskolan.

Fria skolmältider har förutsatts skola utgå även till de nytillkommande eleverna i klasserna 8 och 9 och draga samma kostnader, i genomsnitt 60 kronor per elev och år i statligt bidrag, som för övriga skolstadier.

I den »grundkostnad», som utnyttjas även för kostnadsberäkningen i denna del ingår,

som framgår av tab. 3, vissa kostnader för skolskjutsar samt för inackordering av skolbarn i skolhem m. m., nämligen med respektive 6 500 000 och 2 250 000 kronor. Med hänsyn till de väsentligt ökade kostnader för dessa ändamål, som få antagas komma att förmedlas av den nödvändiga ökade centraliseringen av de högre skolklasserna, har i kalkylen här tillagts en ytterligare kostnad härför på 15 000 000 kronor beräknad för en fullt förverkligad 9-årig enhetsskola. Det behöves inte anmärkas, att detta belopp för vars beräkning inga bestämda hållpunkter ges, knappast är annat än en grov gissning.

På samma sätt upptages i kalkylen en tilläggskostnad på 10 000 000 kronor för en förbättring av skolornas utrustning med undervisningsmateriel, bibliotek o. s. v. Även denna post innebär en ökning av de motsvarande kostnadsbelopp, som redan ingå i »grundkostnaden». I likhet med posten för skolskjutsar m. m. är den givetvis endast en grov uppskattning.

Förlängningen av skoltiden och de 3 högsta klassernas omorganisation till »realskola» har vidare antagits medföra en ökning av kostnaderna för central administration, inspektion, ämneskonsulentverksamhet m. m. med 2 000 000 kronor per år. Detta belopp är alltså räknat som en tilläggskostnad utöver de kostnader, som klasserna 1—7 och läroverksorganisationen redan nu draga för dessa ändamål.

I kostnadsberäkningen har vidare förutsatts att förmånen av fria läroböcker skall utsträckas även till de nya klasserna 8 och 9 i enhetsskolan samt att för konsekvensens skull, därvid även de elever på enhetsskolans skolstadium, som nu fått sitt undervisningsbehov tillgodosett genom läroverksorganisationen men för närvarande icke åtnjuta fria läroböcker, också skola erhålla denna förmån. Kostnaden härför har beräknats bli proportionell mot de nuvarande kostnaderna för folkskolan.

Ehuru det redan följer av det föregående, bör till slut anmärkas, att det vid genomförandet av kostnadskalkylen förutsatts, att den uppdelning av 9:e klassen på bl. a. klasserna 9y och 9g, som skolkommissionen föreslår, icke föranleder sådana kostnadsavvikelser från vad som gäller för den övriga undervisningen på högstadiet, att särskild hänsyn härtill ansetts böra tagas. Vissa kostnadsskillnader torde själv-

fallet uppkomma. Lärarkostnaderna få t. ex. antagas bli högre för 9g och, åtminstone i vissa fall, lägre för 9y än för övriga klasser o. s. v. Något särskilt försök till redovisning av dessa kostnadsskillnader har emellertid icke ansetts erforderligt, och den tillämpade metoden för den genomförda kostnadskalkylen kan sägas innebära, att den använder sig av medeltal för olika kostnadsposter, som utjämna och i sig innefatta dylika skillnader.

Av de på klasserna 7—9 belöpande kostnader, för vilkas beräkning nu redogjorts, ha kostnaderna för byggnadsbidrag till undervisningslokaler och kostnaderna för lärarutbildningen karaktären av en av den kommande skolreformen föranledd engångskostnad, som — även om den givetvis måste fördelas på flera år — medför en särskilt hård belastning på statens budget under den period, under vilken reformen genomföres, men som därefter icke kommer att motsvaras av annat än utgifter för en kontinuerlig »ersättningsproduktion» av såväl byggnader som lärare. Övriga kostnadsposter däremot avse ständiga årliga kostnader, vilka sedan reformen genomförts i full omfattning kvarstå oförändrade eller — vid ett givet pris- och kostnads-läge — förändras endast på grund av nya förändringar av skolorganisationen, förändringar i skolbarnsantalet o. s. v.

Om de redovisade beräkningarna sammanfattas med uppdelning på dessa båda huvudgrupper av kostnader, erhållas följande *engångskostnader*:

	kronor
Byggnadsbidrag till 8 000 nya klassrum med tillhörande biutrymmen, 50 procent av en beräknad byggnadskostnad av 100 000 kronor per klassrum	400 000 000
Engångsutbildning av 11 865 realskollärare (1 200 för kl. 7 + 10 665 för kl. 8—9)	77 122 500
Summa engångskostnader	477 122 500

Om på motsvarande sätt övriga kostnadsposter sammanfattas, erhålles följande *ständiga årliga kostnader*, avseende en *fullt genomförd skolreform*:

	kronor
»Grundkostnad» (200 000 elever \times 500:—)	100 000 000
Löne- och pensionskostnadsskillnad för 7:e klassens nuvarande lärarantal (3 600 \times 2 500:—)	9 000 000

	kronor
Löne- och pensionskostnader för de nya lärare för 7:e klassen, som erfordras utöver det nuvarande antalet klasslärare $1\,200 \times 13\,750$:—	16 500 000
Löne- och pensionskostnadsskillnad för klasserna 8—9 (8 000 \times 4 000:—)	32 000 000
Löne- och pensionskostnader för de ytterligare lärare för klasserna 8—9, vilka behövas utöver det antal, som svarar mot antalet klassavdelningar (och för vilket löne- och pensionskostnaderna anses täckta genom »grundkostnaden» + näst föregående löne- och pensionskostnadsskillnad) ($2\,665 \times 13\,750$:—)	36 643 750
Skolmältider för klasserna 8—9 ($200\,000 \times 60$:—)	12 000 000
Skolskjutsar, uppskattad tilläggskostnad till följd av ökad centralisering	15 000 000
Undervisningsmaterial, upprustning av skolbibliotek m. m., uppskattad tilläggskostnad (utöver den som inkluderas i »grundkostnaden») till följd av skolreformen	10 000 000
Fria läroböcker för »läroverksorganisationens» elever på skolstadier upp t. o. m. 9:e skolåret (vilka f. n. icke åtnjuta denna förmån och för vilka kostnadskalkylen för »läroverksorganisationens» icke inkluderar kostnader härför. $90\,000 \times 10$:—)	900 000
	232 043 750

Den faktiska *årliga budgetbelastningen* för de ändamål, som kostnadsberäkningen i denna del avser, alltså för genomförandet av skoltidens förlängning till 9 år samt för omläggningen från klass- till ämneslärarsystem i 7:e klassen, kan beräknas ur de anförda summorna för respektive engångskostnader och ständiga årliga kostnader. Den blir givetvis under den period, som reformen genomföres, beroende av i vilken takt genomförandet äger rum. Det är icke avsikten att här söka taga ställning till denna fråga, som självfallet får bedömas utifrån flera och andra utgångspunkter än som här diskuteras. Det följande har för den skull mera karaktären av ett räkneexempel, som visar hur kostnadsutvecklingen kan komma att te sig under antagande av vissa valda förutsättningar för skolreformens genomförande och som lätt kan ändras och korrigeras med hänsyn till sådana andra utgångs-

punkter härvidlag, som kunna befinnas mera befogade.

Utgångspunkterna för de här gjorda antagandena om reformens genomförande äro följande. Det synes å ena sidan vara klart, att den redan pågående och fram till senare hälften av 1950-talet fortsättande starka ökningen av barnantalet i de nu skolpliktiga åldrarna kommer att ställa sådana anspråk på såväl lärarkrafter som undervisningslokaler, att det, sedan dessa anspråk först tillgodosetts, knappast därutöver kan bli något mera betydande »realutrymme» för ett genomförande under denna tid av den planerade skolreformen. Det är visserligen angeläget att snarast åtminstone vissa experiment med den nya skolorganisationen kunna genomföras, så att erfarenheter därav kunna utnyttjas, när reformen senare skall förverkligas i full omfattning, och en viss, kvantitativt mindre betydande sådan experimentverksamhet lär väl gå att pressa in samtidigt med att samhället skaffar fram lärare och undervisningslokaler för barnantalsstegringen under återstoden av detta årtionde och 1950-talets första 6—7 år. Någon större omfattning torde den emellertid inte kunna få. Vid de här genomförda kostnadsberäkningarna har det ansetts försvarligt att bortse från kostnaderna för denna föregående experimentverksamhet och sålunda räkna med att förverkligandet av skolreformen i den del, varom här är fråga, först kan taga sin början under det år, läsåret 1958—59, då barnantalet i den nuvarande obligatoriska skolan ånyo börjar gå tillbaka. — Om denna »pessimism» beträffande tidpunkten för *påbörjandet* av skolreformens genomförande synes motiverad, talar å andra sidan åtskilligt för att reformen, sedan den väl börjat förverkligas, måste slutföras inom en icke alltför lång tidsperiod, ej gärna mycket längre än 10 år, räknade från nyssnämnda tidpunkt. Till dessa skäl hör att den sammanlagda reformperioden för hela skolreformen då ändå kommer att kunna sägas ha omfattat omkring 20 år, vilket väl får anses vara i längsta laget. Dit hör vidare den omständigheten, att den forcerade lärarutbildning, som redan barnantalets stegring under 50-talet tvingar oss till, ger oss en sådan kapacitet hos lärarutbildningsanstalterna, som möjliggör ett relativt snabbt utbyggande av de 8:e och 9:e skolåren. Och dit hör slutligen det förhållandet, att på 1970-talet en ny nativitetsuppgång kan väntas — den nämligen som de på 40-talet födda stora årgångarna av blivande föräldrar komma att ge upphov till

— vilken skolreformen kan riskera att kollidera med, om den icke är avklarad dessförrinnan. Med hänsyn till dessa skäl har här antagits, att det föreslagna utbyggandet av de nya 8:e och 9:e skolåren väsentligen skall genomföras på 10 effektiva år med början under läsåret 1958—59.

Om man utgår från detta antagande och dessutom förutsätter, att reformen genomföres med under hela perioden jämn takt, m. a. o. med en tiondel per år, innebär detta, att den faktiska budgetbelastningen kommer att uppgå till, vad beträffar engångskostnaderna, $\frac{1}{10}$ av dessa årligen och, vad gäller de ständiga årliga kostnaderna med ett belopp, som första året uppgår till likaledes $\frac{1}{10}$ av det för den fullt genomförda reformen beräknade kostnadsbeloppet, och som därefter stiger med $\frac{1}{10}$ om året. Om engångskostnaderna, som enligt det föregående uppgå till 477 122 500 kronor, här först avrundas till jämnt 477 miljoner kronor, och om på samma sätt de för en fullt genomförd reform beräknade ständiga årliga kostnaderna, i det föregående kakylade till 232 043 750 kronor, avrundas till 232 miljoner kronor, komma sålunda de sammanlagda kostnaderna för de enskilda åren under den period, varunder reformen tänkes genomförd, att uppgå till

1:a året	23,2 + 47,7 milj. kr.	=	70,9 milj. kr.
2:a »	46,4 + 47,7 »	=	94,1 » »
3:e »	69,6 + 47,7 »	=	117,8 » »
4:e »	92,8 + 47,7 »	=	140,5 » »
5:e »	106,0 + 47,7 »	=	163,7 » »
6:e »	139,2 + 47,7 »	=	186,9 » »
7:e »	162,4 + 47,7 »	=	210,1 » »
8:e »	185,6 + 47,7 »	=	233,8 » »
9:e »	208,8 + 47,7 »	=	256,5 » »
10:e »	232,0 + 47,7 »	=	279,7 » »
11:e och följande år . . .	232,0 + 0 »	=	232,0 » »

Som framgår av ovanstående sammanställning skulle sålunda enligt denna beräkning kostnaderna för genomförandet av de 8:e och 9:e skolåren samt för omläggningen från klasslärarsystem till ämneslärarsystem i 7:e klassen komma att stiga från drygt 70 miljoner kronor det år, då reformen börjar genomföras, till maximalt omkring 280 miljoner kronor det år, då reformens förverkligande tänkes avslutat. De årliga kostnaderna skulle därefter — i varje fall om man alltså bortser från utgif-

ter för den på lång sikt sett erforderliga kontinuerliga »ersättningsproduktionen» av lärare och lokaler — falla till att motsvara de ständiga årskostnaderna, 232 miljoner kronor.

Det bör betonas, att även om de anförda siffrorna ange den faktiska budgetbelastningen, denna ändå till en del, närmare bestämt till den del som hänför sig till de nämnda engångskostnadernas täckande, ger ett i viss mån missvisande uttryck för skolreformens eller i varje fall den nya skolorganisationens kostnader. För att få ett mera rättvisande uttryck härför borde egentligen de stora engångskostnaderna för anskaffning av lokaler och utbildning av lärare fördelas på en längre period, svarande mot den genomsnittliga utnyttjande-tiden för såväl lokaler som lärare. I här förevarande sammanhang har det dock i främsta hand ansetts vara av intresse att beräkna den faktiska budgetbelastningen.

Överslagskalkyl över besparingar till följd av barnantalets sannolika tillbakagång under 1960-talet samt till följd av att skoltiden för de nuvarande fyraåriga real-skolornas elever genom den nya skolorganisationen minskas med ett år.

De i det föregående redovisade beräkningarna avseende kostnaderna för folkskoleklasserna 1—7 ha år för år utförts endast för perioden t. o. m. budgetåret (läsåret) 1960—1961, och det får, med hänsyn främst till omöjligheten att för tiden därefter någorlunda bestämt förutse barnantalets utveckling, anses sakna mening att för denna tid söka beräkna kostnaderna för varje enskilt år. Då ändock beräkningarna i övrigt fullföljas för ytterligare en tioårsperiod efter nyssnämnda år, under vilken skolreformens mest genomgripande förändringar väsentligen tänkas genomförda, förfares, vad kostnaderna för folkskoleklasserna beträffar, så att den för budgetåret 1960/61 beräknade totalkostnaden i fortsättningen hålles konstant. En viss hänsyn synes emellertid böra tagas till den minskning av barnantalet i »folkskoleåldrarna», som om den också inte låter sig bestämt fastställa, av allt att döma kommer att inträffa under 1960-talet. Detta har beaktats på så sätt, att en överslagsberäkning av en mot barnantalsminskningen svarande kostnadsbesparing verkställes, vilken sedan utföres som en minuspost i den sammanfattande sammanställningen av kostna-

derna för alla de av dessa kostnadsberäkningar berörda delarna av skolväsendet (tab. 5).

På enahanda sätt har förfarits med en annan kostnadsminskning, som sammanhänger med skolreformen och föranledes av att den sammanlagda lästiden för en grupp av läroverkens elever, eleverna i de fyraåriga realskollinjerna, genom den föreslagna nya skolorganisationen förkortas med ett år. Även i detta fall utföres, samtidigt som huvudposten för läroverksorganisationens kostnader hålles konstant, en särskild minuspost för den ifrågavarande kostnadsminskningen i den slutliga sammanfattande kostnads-kalkylen.

Som framgick redan av tab. 1, kan man vänta, att barnantalet i åldrarna motsvarande 1:a—7:e skolåren, som uppnår ett maximum omkring 1957 med drygt 850 000 barn, därefter ånyo kommer att falla. Denna minskning, som kan väntas fortsätta under 1960-talet, beror på den sammankrympning av befolkningen i de barnafödande åldrarna, som nativitetsfallet under slutet av 1920-talet och början av 1930-talet måste föranleda och den är följaktligen ofrånkomlig, även om nuvarande gynnsamma frukt-samhets- och giftermålsförhållanden bli bestående. Takten och storleken av minskningen är däremot vansklig att förutsäga, eftersom sådana förutsägelser här inte ens till någon del kunna grundas sig på enbart en framskrivning av redan födda barn utan helt måste utgå från beräkningar om de framtida födelsetalen. Eftersom sådana beräkningar måste röra sig med många osäkra faktorer har som nämnts försök till en detaljerad kalkyl här inte ansetts motiverade. En grov överslagsberäkning ger emellertid vid handen, att en minskning av totala barnantalet i åldrarna motsvarande kl. 1—7 ned till omkring 750 000 — alltså en minskning med i runt tal 100 000 barn från toppen i slutet på 50-talet — icke förefaller osannolik. Av denna minskning faller redan ungefär $\frac{1}{3}$ på åren 1957—58 till 1960—61, och till den härav föranledda kostnadsminskningen har redan full hänsyn (i verkligheten sannolikt för stor hänsyn, jfr ovan sid. 519) tagits i beräkningarna i tab. 4. Om man antar att den återstående minskningen kommer att jämt fördela sig på hela 1960-talet skulle barnantalet i ifrågavarande åldersgrupper under detta årtionde komma att minska med ungefär 6 500 barn per år. Om man vidare antog, att denna minskning av barnantalet ledde till en fullt proportionell minskning av *dels* »grundkostnaden» för folk-

skoleklasserna 1—7 (500 kronor per barn och år) och dels kostnaderna för skolmåltiderna (cirka 60 kronor per barn och år), skulle den sammanlagda kostnadsminskningen första året uppgå till 3 640 000 kronor och den skulle därefter stiga i ordningen:

2:a året: 7,28 miljoner; 3:e året 10,92 miljoner; 4:e året 14,56 miljoner... o. s. v.

Antagligen är det emellertid, av skäl som redan i det föregående antytts, orealistiskt att förutsätta att en sådan fullt proportionell kostnadsminskning skall kunna ernås. I många fall, framför allt på landsbygden, kommer den på varje skolområde fallande minskningen av barnantalet icke, även om den relativt sett är betydande, att möjliggöra någon minskning av antalet läraravdelningar, och därmed bortfaller också större delen av den möjliga kostnadsminskningen. Även bortsett från detta har man att ta hänsyn till att det är svårt att pressa ihop ett kostnadsbelopp, sedan det en gång uppnåtts. Om man för den skull antar, att besparingen inte kommer att uppgå till mer än hälften av den nyss angivna — alltså till 280 kronor per barn och år i stället för 560 kronor — har man antagligen ändå inte tilltagit besparingen i underkant. Besparingen skulle då komma att uppgå till:

Budgetåret 1961/62	1 820 000 kr.
» 1962/63	3 640 000 »
» 1963/64	5 460 000 »
» 1964/65	7 280 000 »
» 1965/66	9 100 000 »
» 1966/67	10 920 000 »
» 1967/68	12 740 000 »
» 1968/69	14 560 000 »
» 1969/70	16 380 000 »
» 1970/71	18 200 000 »

Den andra nämnda kostnadsbesparingen, till vilken hänsyn bör tagas i detta sammanhang, uppkommer som nämnt i samma mån som förverkligandet av den nya skolorganisationen medför en avveckling av de nuvarande på en sexårig folkskola byggande fyraåriga realskolorna och därmed en förkortning av lästiden med ett år för dessas elever. Någon noggrannare beräkning av storleken av denna besparing är i varje fall icke utan ett mycket tidsödande extraarbete möjlig att genomföra på grundval av tillgängliga uppgifter, men en grov överslagsberäkning, som

i detta sammanhang också bör vara till fyllest, kan, vad gäller de allmänna läroverken, utgå från det nuvarande elevantalet i dessa läroverks fyraåriga realskollinjer och dettas relation till totalantalet elever. För närvarande synas av hela antalet elever vid de allmänna läroverken 37—38 procent komma på den fyraåriga realskolan. Om man utgår från den årskostnad för de allmänna läroverken, 62 miljoner kronor exklusive pensionskostnader och stipendier, varmed förut räknats i denna kalkyl, kan man måhända grovt uppskatta den andel därav, som faller på de fyraåriga realskolorna till 20 miljoner kronor. Därtill kommer kostnaderna för lärarnas pensionering, vilka lika grovt kunna anslås till 4 miljoner kronor, och slutligen tillkommer det statliga anslag, som utgår till de ännu återstående kommunala mellanskolorna, i riksstatsförslaget för budgetåret 1948/49 uppfört med 3,5 miljoner kronor. Om man i detta sammanhang bortser från stipendieposten, skulle de totala, på den fyraåriga realskolan belöpande kostnader för statsverket, vilka skulle påverkas av den ifrågavarande förkortningen av lästiden, för närvarande enligt denna beräkning sålunda uppgå till omkring 27,5 miljoner kronor. Med hänsyn till att det förtgående förstatligandet av de kommunala mellanskolorna kommer att ytterligare öka statens kostnader för dessas elever, kan denna siffra antagligen anses ligga i underkant, även om den avrundas uppåt till jämnt 28 miljoner kronor. Om man förutsätter, att den inbesparing av lästid med 1/4, som den förändrade skolorganisationen innebär, också motsvaras av en kostnadsbesparing med 1/4, skulle denna sålunda uppgå till 7 miljoner kronor, när omläggningen helt genomförts. Om denna, såsom här antagits beträffande reformen i övrigt, i jämn takt genomföres på 10 år men besparingen icke antages börja »utmogna» förrän 4:e året (budgetåret 1961/62) efter det omläggningen påbörjats (läsåret 1958—1959), skulle den årliga kostnadsbesparingen uppgå till

Budgetåret 1961/62	700 000 kr.
» 1962/63	1 400 000 »
» 1963/64	2 100 000 »
» 1964/65	2 800 000 »
» 1965/66	3 500 000 »
» 1966/67	4 200 000 »
» 1967/68	4 900 000 »
» 1968/69	5 600 000 »
» 1969/70	6 300 000 »
» 1970/71	7 000 000 »

Tab. 5. De beräknade kostnaderna för folkskoleklasserna 1—7, den nuvarande läroverket av 8:e och 9:e skolåren och en övergång i samband därmed

Läs- och budgetåren	1948—49	1949—50	1950—51	1951—52	1952—53
Folkskoleklasserna 1—7 kr.	368 150 000	380 200 000	419 000 000	445 150 000	473 050 000
Läroverksorganisationen »	107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000
Enhetskolans klasser 8 och 9 jämte kostnader för övergång till ämneslärarsystem i kl. 7 »	—	—	—	—	—
Summa kr.	475 150 000	487 200 000	526 000 000	552 150 000	580 050 000
Läs- och budgetåren	1961—62	1962—63	1963—64	1964—65	
Folkskoleklasserna 1—7 kr.	466 850 000	466 850 000	466 850 000	466 850 000	466 850 000
Läroverksorganisationen »	107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000
Enhetskolans klasser 8 och 9 jämte kostnader för övergång till ämneslärarsystem i kl. 7 »	140 500 000	163 700 000	186 900 000	210 100 000	
Avgår besparing på grund av barnantalets minskning och den 4-åriga realskolans avveckling »	— 2 520 000	— 5 040 000	— 7 560 000	— 10 080 000	
Summa kr.	711 830 000	732 510 000	753 190 000	773 870 000	

Om båda de beräknade serierna av besparingsposter sammanslås, erhållas följande sammanlagda kostnadsminskningar vilka som nämnt utföras som minusposter i den sammanfattande kostnadsberäkning, som redovisas i tab. 5:

budgetåret 1961/62	2 520 000 kr.
» 1962/63	5 040 000 »
» 1963/64	7 560 000 »
» 1964/65	10 080 000 »
» 1965/66	12 600 000 »
» 1966/67	15 120 000 »
» 1967/68	17 640 000 »
» 1968/69	20 160 000 »
» 1969/70	22 680 000 »
» 1970/71	25 200 000 »

Sammanfattning av de genomförda kostnadsberäkningarnas resultat.

Resultaten av de olika leden i de genomförda kostnadsberäkningarna ha sammanfattats i tab. 5, som för hela den behandlade perioden från och med läsåret/budgetåret 1948

—1949 till och med läsåret/budgetåret 1970—1971 redovisar de beräknade kostnaderna för var för sig folkskoleklasserna 1—7, läroverksorganisationen och genomförandet av enhetskolans 8:e och 9:e klasser samt i samband därmed övergången från klasslärarsystem till ämneslärarsystem i kl. 7. I denna sammanfattningstabell har därjämte hänsyn tagits till de förutnämnda kostnadsbesparingar, som ha samband med dels den väntade minskningen av barnantalet under 1960-talet och dels avvecklingen av den fyraåriga realskolan.

Som framgår av tabellen kommer enligt de genomförda kalkylerna den sammanlagda årskostnaden för hela det skolväsen, som beräkningarna omfatta, att stiga från i runt tal 475 miljoner kronor för budgetåret 1948/49 till omkring 835 miljoner kronor för budgetåret 1967/68, då genomförandet av enhetskolans 8:e och 9:e klasser avslutas och kostnaderna når ett maximum. Kostnaden kan därefter, till följd av att de dryga engångsutgifterna för den nyssnämnda reformens genomförande bortfalla, ånyo väntas sjunka till omkring 780 miljoner kronor.

Kostnaden för folkskoleklasserna 1—7, vil-

Organisationen samt för ett från och med läsåret 1958—59 påbörjat 10-årigt genomförande av klasslärarsystem till ämneslärarsystem i 7:e klassen.

1953—54	1954—55	1955—56	1956—57	1957—58	1958—59	1959—60	1960—61
94 450 000	512 900 000	523 950 000	505 450 000	486 400 000	480 900 000	474 250 000	466 850 000
107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000
—	—	—	—	—	70 900 000	94 100 000	117 300 000
01 450 000	619 900 000	630 950 000	612 450 000	593 400 000	658 800 000	675 350 000	691 150 000
1965—66	1966—67	1967—68	1968—69	1969—70	1970—71		
466 850 000	466 850 000	466 850 000	466 850 000	466 850 000	466 850 000		
107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000	107 000 000		
233 300 000	256 500 000	279 700 000	232 000 000	232 000 000	232 000 000		
— 12 600 000	— 15 120 000	— 17 640 000	— 20 160 000	— 22 680 000	— 25 200 000		
794 550 000	815 230 000	835 910 000	785 690 000	783 170 000	780 650 000		

ken med den uppläggning som kalkylen haft beräknats så att den i princip icke påverkas av den planerade skolreformen, kommer enligt beräkningarna att stiga från 368 miljoner kronor budgetåret 1948/49 till maximalt närmare 525 miljoner kronor för budgetåret 1955/56, varefter den faller till omkring 467 miljoner kronor för budgetåret 1960/61. Den har som nämnt för återstoden av perioden icke beräknats för de enskilda åren, men tar man hänsyn till den mycket grovt uppskattade kostnadsbesparing, som kan antagas följa av en sannolik minskning under 1960-talet av barnantalet i de åldrar, som motsvara 1:a—7:e skolåren, synes man kunna räkna med en ytterligare reduktion av kostnaden ned till omkring 450 miljoner kronor.

De årliga kostnaderna för genomförandet av de 8:e och 9:e obligatoriska skolåren och för en i samband därmed genomförd övergång från klasslärarsystem till ämneslärarsystem i 7:e klassen komma under den 10-årsperiod, räknad från 1958—59, under vilken reformen tänkes bli förverkligad, att stiga från 70 miljoner kronor nyssnämnda år till maximalt omkring 280 miljoner kronor under genomförande-pe-

riodens sista år, 1967—68. De kunna därefter väntas falla till drygt 230 miljoner kronor, som representera de beräknade ständiga, årliga kostnaderna, sedan engångsutgifterna för själva genomförandet av reformen avverkats. — Om därjämte här hänsyn toges till den förutnämnda kostnadsbesparingen på grund av den fyraåriga realskolans avveckling, reduceras de angivna kostnadsbeloppen med 7 miljoner kronor till omkring 275 respektive 225 miljoner kronor. Det bör dock anmärkas, att det sistnämnda kostnadsbeloppet på lång sikt torde vara för lågt beräknat med hänsyn till att det icke inkluderar några kostnader för en kontinuerlig utbildning av lärare för att ersätta avgång ur kåren och ej heller kostnader för en fortlöpande förnyelse av lokalbeståndet — i båda fallen kostnader, vilka emellertid icke torde komma att aktualiseras i någon större utsträckning under den period, som det här är fråga om.

Beträffande beräkning och redovisning av den upptagna kostnaden, 107 miljoner kronor, för läroverksorganisationen hänvisas till den föregående redogörelsen. Såsom framgått av denna avser den kostnad, som redovisats här, en läroverksorganisation, som under hela perioden för-

utsatts vara konstant till sin omfattning, och den innebär alltså intet försök till en bedömning av hur läroverksorganisationens kostnader i framtiden faktiskt komma att utveckla sig.

Det bör betonas, att hela den presenterade kalkylen får ses som ett försök till beräkning av de ifrågavarande skolformernas framtida kostnader *under angivna förutsättning beträffande läroverksorganisationen*. Denna uppläggning av kalkylen har valts, därför att kostnader för läroverksorganisationen i viss mån framstå som alternativa både (i fråga om elever på skolstadier, som falla inom den nuvarande obligatoriska skolan) till kostnader för folkskolan, kl. 5—7, och (när den planerade skolreformens nya obligatoriska klasser 8 och 9 genomförts) till kostnader för enhetskolans båda högsta klasser. Ökad tillströmning till den undervisning, som de nuvarande läroverken lämna, betyder ökade kostnader för läroverksorganisationen men samtidigt minskad belastning för de nuvarande folkskoleklasserna 5—7 och för den kommande enhetskolans klasser 8—9, när dessa skola genomföras eller ha genomförts. Då så är förhållandet, då vidare några fullt säkra, icke godtyckliga hållpunkter för en bedömning av tillströmningen till läroverken ens under den närmaste framtiden stå till buds, och då slutligen det är uppenbart, att den nuvarande läroverksorganisationen kommer att bestå oförändrad *och i minst sin nuvarande omfattning* under ännu någon tid, till dess skolreformen förverkligas, har det tett sig riktigast att genomföra kostnadskalkylerna på det angivna sättet.

Som redan betonats bör emellertid kalkylens resultat bedömas med detta förhållande för ögonen. En fortsatt stegring av tillströmningen till läroverken, som utifrån nu bedömbara förhållanden måste betraktas som mycket sannolik, kommer att leda till att de faktiska kostnaderna för läroverksorganisationen så småningom kommer att överstiga det i kalkylen upptagna beloppet. Men den kommer dessutom tydligen att medföra, att även de *totala kostnaderna* för de av kalkylen omfattade skolformerna kan väntas komma att överstiga de i tab. 5 angivna, detta framför allt under den period, som förflyter innan skolreformens utbyggande av de nya obligatoriska klasserna 8 och 9 kommer till stånd. I båda dessa avseenden blir stegringen beroende av den takt, i vilken tillströmningen till läroverken ökar. Storleksordningen av de förändringar det här

kan bli fråga om — det är här med nödvändighet fråga om en bedömning, som måste företagas på ännu svagare grunder än dem varpå de föregående kalkylerna byggd — behandlas i följande avsnitt i samband med en diskussion av en tänkbar fortsatt läroverksexpansions innebörd med avseende på storleken, av den egentliga merkostnad för samhället, som skolreformens genomförande föranleder.

II.

Kostnadsstegringarnas samband med den föreslagna skolreformen. Diskussion av kostnadsutvecklingen därest reformen icke genomföres.

Vill man söka bedöma, hur stor del av den beräknade sammanlagda kostnadsstegringen för här ifrågavarande skolformer, som direkt föranledes av den föreslagna skolreformen, och hur stor del därav, som kan väntas uppkomma, oavsett om skolreformen genomföres eller ej, kan man som redan framgått av det föregående i stort sett säga, att i första hand den beräknade kostnadsstegringen för folkskoleklasserna 1—7 är oberoende av skolreformen, alltså att den uppkommer även om ingen skolreform genomföres. Men man kan vidare tydligen säga, att icke heller de angivna beräknade kostnaderna för genomförande av enhetskolans klasser 8 och 9 och för den förutsatta omläggningen av klass 7 representera av skolreformen direkt föranledda kostnadsstegringar *annat än under den förutsättningen, att en utebliven skolreform icke i stället skulle medföra en ytterligare utvidgning av den nuvarande läroverksorganisationen och/jeller en sådan fortsatt utbyggnad av den nuvarande obligatoriska skolan, i första hand till åttaårig skoltid, som i och för sig är möjlig även inom ramen för den nuvarande folkskolestadgans bestämmelser och som av flera kommuner redan påbörjats*.

Det torde få anses vara alldeles uppenbart, att därest den föreslagna skolreformen och därmed den obligatoriska skolans utbyggande till en »realskola» för alla barn icke komme till stånd, en fortsatt utbyggnad av den nuvarande skolorganisationen — både av den obligatoriska skolan och av läroverken — skulle vara ofrånkomlig. Den egentliga merkostnaden för skolreformens genomförande bör ur den synpunkten ses som skillnaden mellan å ena sidan de angivna nytillkommande totala kostnaderna för klasserna 7—9 och å andra sidan de kostnads-

Tab. 6. Antalet lärjungar åren 1931—47 i högre skolors begynnelseklasser, anknnytan- de till folkskolans 4:e och 6:e klasser, samt i gymnasiers och jämförliga skolors begynnelseklasser. I procent av antalet födda respektive 11, 13 och 17 år tidigare.

År	Antalet elever i de högre skolors begynnelseklasser, som anknnyta till folkskolans 4:e klass, i % av antalet födda 11 år tidigare	Antalet elever i de högre skolors begynnelseklasser, som anknnyta till folkskolans 6:e klass, i % av antalet födda 13 år tidigare	Antalet elever i gymnasiers och jämförliga skolors begynnelseklasser i % av antalet födda 17 år tidigare
1931	5,72	6,18	3,60
1932	5,88	6,84	4,21
1933	6,18	6,15	4,51
1934	6,42	6,99	4,66
1935	6,92	7,67	4,76
1936	7,20	8,82	5,20
1937	7,57	8,76	4,50
1938	8,14	9,58	5,12
1939	8,54	10,27	5,96
1940	8,78	10,18	5,86
1941	8,85	10,70	6,82
1942	9,67	11,98	6,54
1943	10,18	12,49	7,20
1944	11,18	13,56	7,96
1945	11,48	14,01	8,47
1946	11,98	15,59	9,04
1947	12,88	16,46	9,91

En belysning av hur den relativa tillströmningen till de högre skolor, som anknnyta till folkskolans 4:e respektive 6:e klasser, samt till undervisningen på gymnasietadiet, utvecklats sig under åren 1931—1947 ge bredvidstående, i tab. 6 återgivna av skolöverstyrelsen beräknade tal över ifrågavarande högre skolors begynnelseklassers elevantal, uttryckta i procent av antalet födda respektive 11, 13 och 17 år tidigare:

Till de högre skolor, som anknnyta till folkskolans 4:e klass ha hänförts den femåriga realskolan, de kommunala flickskolornas sjuåriga linjer samt motsvarande linjer vid av staten kontrollerade privatskolor, varjämte även kvarstående rester av sexåriga realskolelinjer och åttaåriga flickskolelinjer under periodens första år sammanförts med motsvarande klasser av de förnämnda skolformerna.

Till den grupp av högre skolor, som anknnyta till folkskolans 6:e klass, ha hänförts den fyraåriga realskolan, de kommunala flickskolornas 6-åriga linjer, de kommunala mellanskolorna och de allmänna högre folkskolorna samt de praktiska mellanskolorna och vissa klasser av de yrkesbestämde högre folkskolor, som under åren 1933—1936 ombildades till praktiska mellanskolor.

Till gruppen gymnasier och jämförliga högre skolor ha slutligen räknats förutom de vanliga, statliga, kommunala och enskilda gymnasierna även de tekniska gymnasierna och fackskolorna, handelsgymnasiernas 2-åriga kurser samt de fyraåriga folkskoleseminarierna och småskoleseminarierna.

Ökningar för en ytterligare expanderande läroverksorganisation och ett fortgående kommunalt utbyggande av den obligatoriska folkskolan, som vid utebliven skolreform skulle uppkomma. Det är givetvis ogörligt att med bestämdhet förutsäga till vilka belopp dylika kostnadsökningar i ett sådant läge skulle komma att uppgå, framför allt därför att de ju bleve beroende icke endast av hur föräldrars och barns efterfrågan på högre skolutbildning i framtiden kommer att utveckla sig, utan även av myndigheternas ställningstagande till i vilken utsträckning en växande dylik efterfrågan skall tillgodoses. Något försök till bestämda förutsägelser skall icke heller här göras, men vissa data till belysning av den hittillsvarande utvecklingen av tillströmningen till den högre skolundervisningen kunna ge i varje fall några hållpunkter för en bedömning av frågan.

De i tabellen angivna procenttalen äro som nämnt uträknade på respektive årskullars storlek vid födelsen, alltså icke på antalet av ifrågavarande årskullar kvarlevande vid 11, 13 och 17 års ålder. På grund härav samt vidare på grund av att de icke inkludera elever vid en del privata, av myndigheterna okontrollerade skolor, korrespondensrealskolor etc., få talen närmast å ena sidan anses vara något för låga som uttryck för den relativa tillströmningen från lägre skolor till ifrågavarande högre skolformer under de angivna åren. Å andra sidan äro de — eftersom de endast avse begynnelseklassernas elevantal — för höga som mått på elevantalet i respektive skolformers samtliga klasser (hela skolstadium) under de angivna åren, detta dels därför att en del elever lämna skolan utan att fullfölja skolgången genom samtliga klasser, och dels därför att, under en period som denna av stigande tillströmning till begynnelseklas-

Tab. 7. Antalet barn i åldern 13—16 år samt antalet elever i de allmänna läroverkens 4- och 5-åriga realskolor och i de kommunala mellanskolorna åren 1935—47.

År	Det beräknade totalantalet kvarlevande barn i åldern 13—16 år (mot-svarande den 4-åriga realsko-lans ålders-stadium)	Antalet elever i de allmänna läroverkens realskolor och i kommunala mellanskolor	Antalet elever i % av total-antalet barn i åldern 13—16 år
1935	466 900	43 386	9,29
1936	465 196	44 489	9,56
1937	437 406	44 929	10,27
1938	417 353	46 040	11,08
1939	403 703	47 183	11,69
1940	388 905	47 191	12,18
1941	378 434	48 319	12,77
1942	365 859	49 559	13,55
1943	358 575	51 634	14,40
1944	352 093	53 777	15,27
1945	344 524	55 825	16,20
1946	337 170	57 746	17,18
1947	328 626	60 312	18,85

serna, elevantalet i de högre klasserna ständigt kommer att vara »eftersläpande», m. a. o. relativt sett mindre än i 1:a klassen.

En motsvarande beräkning av elevantalet i vissa realskolors *samtliga* klasser, alltså ej blott begynnelseklassen, har verkställts för åren 1935—1947 och redovisas i tab. 7. I detta fall har endast medtagits eleverna i de allmänna läroverkens fyra- och femåriga realskolelinjer samt i de kommunala mellanskolorna; det för varje år redovisade sammanlagda elevantalet i dessa skolor har ställts i relation till det för motsvarande år beräknade totalantalet *kvarlevande* barn i åldern 13—14 år, alltså den ålder som motsvarar den fyraåriga realskolans åldersstadium.

Båda de anförda beräkningarna visa, som är att vänta, samma utvecklingstendens. Medan antalet elever i de högre skolans begynnelseklasser, vilka anknäta till folkskolans 4:e och 6:e klasser, år 1931 uppgick till 11,85 % (5,72 + 6,13 %) av hela årskullen, hade motsvarande tal för 1935 stigit till 14,59 % (6,92 + 7,67 %) och för 1947 till 28,79 % (12,33 + 16,46 %). Mellan de sistnämnda båda åren hade m. a. o. den relativa tillströmningen till

ifrågarvarande högre skolor i det närmaste fördubblats. — På samma sätt hade mellan nämnda år hela antalet elever (eleverna i samtliga klasser) i de allmänna läroverkens realskolor och i de kommunala mellanskolorna stigit från 9,29 % av totalantalet kvarlevande barn i åldern 13—16 år till 18,35 %, alltså även här i det närmaste en fördubbling av det relativa antalet.

En motsvarande uppfattning om i vilken takt inrättandet av obligatoriska 8-åriga folkskolor fortskridit under de år en sådan utveckling pågått kan man få av uppgifter rörande antalet från sådana skolans 8:e klasser avgångna elever. Enligt från skolöverstyrelsen inhämtade uppgifter utgjorde detta antal åren 1942—47:

1942	76 elever
1943	165 »
1944	203 »
1945	1 926 »
1946	3 858 »
1947	4 419 »

Under dessa år hade t. o. m. läsåret 1946—47 inalles 28 skoldistrikt genomfört 8-årig obligatorisk folkskola. Enligt senare uppgifter kan man räkna med att detta antal sedan ytterligare stigit, så att innevarande läsår omkring 35 skoldistrikt förverkligat en 8-årig obligatorisk folkskola.

Det är givet att även om, som framgår av de återgivna tabellerna, den relativa tillströmningen till högre skolor under hela den observerade perioden stigit praktiskt taget oavbrutet och i mycket jämn och stadig takt, man inte utan vidare kan förutsätta, att denna utveckling skall fortsätta på samma sätt i framtiden. Om man bortser från de första åren efter 1931, har den konstaterade utvecklingen ägt rum under en period med i stort sett oavbrutet stigande konjunkturer, som böra ha medfört ökade möjligheter för föräldrarna att hålla barnen i högre skolor. Det framgår visserligen av de ovan anförda siffrorna för åren 1931—34, att tillströmningen även under dessa lågkonjunkturår steg (utom ett år, 1933, då tillströmningen till skolor, anknäta till folkskolans 6:e klass, ej önk något jämfört med närmast föregående år), men det förefaller ändå icke osannolikt, att den starkare stegringen under senare år har ett visst samband med de ekonomiska konjunkturerna. En mindre utpräg-lad högkonjunktur kan tänkas medföra i varje fall en avmattning i stegringstendensen.

En annan omständighet, som kan tänkas medföra en retardering av stegringstakten i tillströmningen till högre skolor, kan antagas ligga däri att allt eftersom tillströmningen stiger den måste komma att beröra begåvningsmässigt svagare och svagare individer. Om under en sådan utveckling de högre skolorna söka och kunna upprätthålla sina gängse krav på begåvning och studielämplighet hos eleverna, måste elevrekryteringen efter hand nå fram till en gräns, utöver vilken den inte kan drivas längre. I fråga om många städer och tätorter, där redan nu en mycket stor del, i Stockholm t. ex. 70 % och på många andra håll 40—50 % eller mera, av barnen går till högre skolor, kan det uppenbarligen ifrågasättas, om det finns något större utrymme kvar för en ytterligare ökning av tillströmningen, förutsatt att begåvningskraven icke anpassas nedåt. För andra orter däremot, i första hand för hela den egentliga landsbygden, där ännu rekryteringen till de högre skolorna är jämförelsevis liten, böra i varje fall icke sådana hinder för en ökning av tillströmningen göra sig gällande, och här kan man tydligen tänka sig, att den så småningom stiger till kanhända samma nivå, som uppnåts i de förutnämnda orterna med hög övergångsprocent.

Man kan emellertid även beträffande dessa sistnämnda orter fråga sig om det i längden kommer att vara möjligt för skolorna att inför en stigande efterfrågan på högre skolundervisning från föräldrars och barns sida upprätthålla sina nuvarande krav på begåvning och studielämplighet och på den vägen bromsa tillströmningen. I någon mån har väl antagligen redan på sådana orter en viss anpassning nedåt av kraven ägt rum. Den har måhända kommit till stånd mera genom upprättandet av praktiska linjer, praktiska mellanskolor o. s. v. och genom att den examensfria flickskolan erbjuder en mindre krävande utbildningsgång, än genom att de teoretiska examenslinjerna sänkt sina krav, men den kan i så fall icke desto mindre representera en genomsnittlig sänkning av begåvningskraven för det elevklientel, som de högre skolorna sammantagna tillgodose. En fortsatt utveckling efter i varje fall denna linje är helt visst tänkbar, och överhuvud taget får man, när man söker bedöma de högre skolornas möjligheter att på lång sikt hävda sina begåvningskrav, taga hänsyn till att föräldrarnas krav på utbildningsmöjligheter för sina barn allmänt sett får anses utgöra en stark opinions-

faktor, som i längden knappast kan lämna vare sig skolans målsmän eller myndigheterna opåverkade.

Även om det är omöjligt att angiva i vilken mån hittillsvarande tendenser i fråga om stegringen av den *relativa* tillströmningen till läroverk och jämförliga högre skolor kommer att stå sig i fortsättningen, kan det knappast råda något tvivel om att ifrågavarande skolor under den närmaste tiden måste rustas för att taga emot ett större *absolut* elevantal än för närvarande. Detta sammanhänger med den kommande utvecklingen av barnantalet i de åldrar, som motsvara nämnda skolors undervisningsstadium. Medan t. ex. det totala antalet barn i vårt land i åldrarna 13—16 år, motsvarande den 4-åriga realskolans ålderstadium, under tiden mellan 1935 och 1947 minskat från omkring 477 000 till omkring 329 000, kommer efter ytterligare någon nedgång till 323 000 under de närmaste båda åren antalet att därefter kraftigt stiga, tills ett nytt maximum uppnås omkring 1960, då det kan beräknas utgöra i det närmaste 500 000 barn (enligt den framskrivning, som redovisas i tab. 1, 496 900). Detta motsvarar en stegring, jämfört med 1947, på omkring 50 %, och följaktligen skulle redan vid oförändrad relativ tillströmning till de högre skolorna dessas elevantal på ifrågavarande ålderstadium komma att stiga med lika mycket. Redan barnantalsstegringen skulle sålunda komma att medföra en ökning av elevantalet i de allmänna läroverkens realskolor och i de kommunala mellanskolorna från f. n. 60 000 till omkring 90 000. Om, som förefaller sannolikt, till denna stegringsfaktor därjämte får läggas effekten av en fortsatt uppgång av den relativa tillströmningen till de högre skolorna, kommer elevantalet att stiga ännu mera.

Om man — mera för att illustrera storleksordningen av de kvantitativa förändringar, det kan bli fråga om, än för att formulera förutsägelser om den framtida, sannolika utvecklingen — utginge från den i det föregående redovisade stegringen av det procentuella antalet elever i allmänna realskolor och kommunala mellanskolor under perioden 1935—47 och antog, att denna stegring komme att fortsätta i samma genomsnittliga takt fram till 1960, skulle de nämnda skolorna läsåret 1960—61 ha ungefär 28 % av det totala antalet barn i åldrarna 13—16 år som elever. Vid ett beräknat

barnantal nämnda år av 496 900 skulle detta betyda ett elevantal i de ifrågavarande skolorna av drygt 139 000 mot nuvarande omkring 60 000, vilket skulle motsvara en stegring av elevantalet med cirka 132 %. Om man vidare antog, att sistnämnda stegring vore representativ för den samtidiga stegringen av elevantalet inom alla till läroverksorganisationen hörande skolor, m. a. o. att övriga högre skolor ökade sitt elevantal lika mycket som de allmänna realskolorna och de kommunala mellanskolorna, och dessutom kunde grovt förutsätta, att statens kostnader för läroverksorganisationen skulle stiga proportionellt med elevantalet, så skulle, om den förut kalkylerade men i överkant tilltagna nuvarande kostnaden först avrundades nedåt till jämnt 100 miljoner kronor, denna komma att stiga med 132 miljoner kronor till 232 miljoner kronor budgetåret 1960/61. Av denna kostnadsstegring — som väl att märka icke inkluderar några kostnader för den ökade utbildning av läroverkslärare, som utvidgningen av läroverksorganisationen skulle föra med sig — skulle tydligen en del, grovt uppskattat kanhända en tredjedel hänföra sig till skolstadier ovanför realskolans nivå, som icke beröras av den planerade enhetskolans genomförande, och följaktligen icke kunna »inbesparas» genom den föreslagna skolreformen. Men återstoden, två tredjedelar av 132 miljoner kronor eller 88 miljoner kronor, skulle — om man tills vidare bortser från en viss kostnadsminskning för folkskolan till följd av att ett ökat antal av dess elever flyttats över till läroverken — uppenbarligen kunna ses som en kostnadsstegring, som därför att den skulle inträffa även om skolreformen icke genomfördes kan sägas minska de egentliga merkostnader, som dennas genomförande kommer att åsamka statsverket.

Den i detta räkneexempel förutsatta utvidgningen av läroverksorganisationen skulle som nämnt uppnås redan till 1960—61. Om stegringen av den relativa tillströmningen till högre skolor antages komma att fortsätta även för tiden därefter, skulle visserligen effekten därav antagligen komma att till någon del uppvägas av en sannolik minskning av barnantalet i »läroverksåldrarna» under 1960-talet, men en viss ytterligare utvidgning av läroverksorganisationen och ökning av kostnaderna för denna — och därmed också en minskning av de egentliga merkostnaderna för skolreformen — skulle tydligen kunna uppkomma även under detta årtionde.

På samma sätt kan man antaga, att ett fortsatt genomförande inom enskilda kommuner av en 8-årig obligatorisk skola vid utebliven skolreform kommer att leda till kostnadsstegringar, som i motsvarande mån reducera de egentliga merkostnaderna för skolreformen. Det hittillsvarande utbyggandet av en 8-årig obligatorisk skola har emellertid pågått under så få år och omfattar hittills ett så litet antal skoldistrikt — låt vara bland dem landets största — att det här är ännu vanskeligare än beträffande läroverksorganisationen att på grundval av den föregående utvecklingen söka bedöma de framtida utvecklingstendenserna. Att ett fortsatt lokalt upprättande av obligatoriska 8:e klasser kommer till stånd, därest icke skoltiden genom den föreslagna skolreformen utsträcker för alla skoldistrikt, har man emellertid all anledning att antaga, även om det är ogörligt att förutsäga i vilken utsträckning det kommer att ske och vilka kostnader det kan medföra.

Om man utifrån överväganden och »räkneexempel» som de här anförda överhuvud taget skall ge sig på den vanskliga uppgiften att söka bilda sig ett mera definitivt omdöme om storleksordningen av de sammanlagda kostnadsökningar, som statsverket vid en utebliven skolreform kunde tänkas komma att åsamka för en expanderande läroverksorganisation och ett fortsatt lokalt utbyggande av den nuvarande obligatoriska skolan — och som i samma mån får ses som en minskning av den egentliga merkostnaden för en genomförd skolreform — bjuder i varje fall försiktigheten, att man räknar med att den hittillsvarande starka stegringstakten i tillströmningen till högre skolor så småningom kommer att avmattas. Det är överflödigt att påpeka, att en sådan avmattning en gång måste komma — om inte förr så, i sista hand, när man börjar närma sig en 100-procentig övergång till högre skolor. Frågan är, när den inträffar.

Man kan komma den frågan något närmare in på livet med följande jämförelse. Om man — för att nå jämförlighet med den tidigare kalkylen rörande elevantalet i de allmänna läroverkens och de kommunala mellanskolornas samtliga realskoleklasser i förhållande till totalantalet barn i åldrarna 13—16 år — bland de höstterminen 1947 till högre skolor övergångna eleverna skiljer ut dem, som gått till de allmänna läroverkens klasser 1^o och 1^a samt till de kommunala mellanskolornas 1:a

klasser, kan man konstatera, att dessa utgjorde sammanlagt 21,67 % av antalet kvarlevande i respektive årskullar. Vill man jämföra denna siffra med den förut angivna siffra för det elevantal i ifrågavarande skolor, som skulle uppnås 1960—61 under förutsättning av oförändrad stegringstakt i tillströmningen — 28 % av 13—16-åringarna — måste detta sistnämnda tal först korrigeras med hänsyn till att det baserats på endast fyra årskullar (i stället för på fyra årskullar för de 4-åriga utbildningslinjerna och på fem årskullar för den 5-åriga). En sådan korrigering ger vid handen, att det för 1960—61 antagna elevantalet behöver motsvara ungefär 25 % av de årskullar, varifrån eleverna faktiskt rekryterats. Jämföres denna siffra med siffran för övergången till de ifrågavarande skolornas begynnelseklasser höstterminen 1947, nämligen 21,67 % kan man tydligen konstatera, att tillströmningen i fortsättningen behöver stiga med dels ca 3,5 % och dels därutöver med vad som erfordras för att »täcka» den normala förtidiga avgången från skolorna samt sedan stabiliseras på den sålunda uppnådda nivån, för att elevantalet (sedan den stegrade tillströmningen hunnit göra sig gällande över hela skolstadiet) skall uppgå till 25 % av hela antalet kvarlevande i de ifrågavarande årskullarna eller, räknat på dessas storlek 1960, till absolut taget 139 000 elever. Den nyssnämnda särskilda ökning av tillströmningen, som behövs för att »ersätta» i förtid avgångna elever, kan om man tar hänsyn till att även dessa elever, kvarsittningsår inberäknade, genomsnittligen torde belasta skolorna i cirka 3 år, innan de försvinna, överslagsvis beräknas till 2,5 %.¹ Tillströmningen skulle sålunda behöva stiga med sammanlagt ytterligare omkring 6 % (3,5 + 2,5 %) från 1947 års nivå, för att det i det föregående »räkneexplet» antagna elevantalet — för läsåret 1960—61 — skulle uppnås.

Om man undersöker, hur tillströmningen till de här ifrågavarande skolornas begynnelseklas-

¹ Om 30 % av eleverna ej fullfölja skolgången motsvarar detta 7,5 % av årskullarna (antalet elever = 25 % av årskullarna). Om de i förtid avgångna eleverna i genomsnitt belasta skolorna i 3 år, motsvarar detta i medeltal för 5-årig och 4-årig skoltid två tredjedelar av skoltiden. Den förtidiga avgången motsvarar alltså en minskad elevbelastning för skolorna av en tredjedel av antalet i förtid avgångna elever. $1/3$ av $7,5\% = 2,5\%$ av årskullarna.

ser utvecklats år från år under den senaste tiden, finner man att stegringen av den relativa tillströmningen från 1935 till 1947 utgjort i genomsnitt per år 0,89 % av årskullarna. Enbart på de senaste fem åren, från 1942 till 1947, har stegringen uppgått till 6,04 % av årskullarna eller *m. a. o. lika mycket, som tillströmningen behövde ytterligare stegas för att det ovan antagna relativa elevantalet skulle uppnås*. Även om det finns all anledning att vara försiktig med det slags extrapolation in i framtiden av konstaterade, hittillsvarande utvecklingstendenser, som detta sätt att räkna innebär, förefaller det, som om det inte vore alltför djärvt att mot bakgrunden av nuvarande livliga intresse för högre skolbildning förutsätta, att den nuvarande utvecklingen skall hålla i sig i ytterligare fem år eller i varje fall att man på en något längre period, t. ex. fram till 1960—61, skall nå fram till samma slutresultat.

Anser man sig kunna konstatera detta i fråga om tillströmningen till de högre skolornas teoretiska examenslinjer, för vilka en efter hand inträdande knapphet på begåvade, studielämpliga elever i första rummet kunde tänkas verka begränsande på rekryteringen, har man knappast anledning att vänta, att övriga, mindre krävande former av högre skolor komma att uppvisa en svagare utveckling. I själva verket har också tillströmningen till dessa senare skolformer under det senaste årtiondet relativt sett ökat väl så starkt som tillströmningen till realskolorna. Det är riktigt, att det elevklientel det här är fråga om troligen i än högre grad än realskolornas rekryterats från de större städerna, där flickskolorna äro upprättade och där möjligheterna i övrigt att skapa ett rikt differentierat högre skolväsen varit goda, men det finns knappast ändå någon anledning att antaga, att tillströmningen till dessa skolor för de skull nått någon övre gräns. Dels måste den som nämnt anses vara mindre hämmad av krav på begåvning och studielämplighet, och dels torde man kunna räkna med att även landsorten i stigande utsträckning kommer att differentiera sitt högre skolväsen på ett sätt, som ger ökat utrymme för en sådan elevtillströmning, samt att det nyligen genomförda stipendiesystemet i större utsträckning gör städernas ifrågavarande skolor tillgängliga för elever från landsorten.

Att slutligen också gymnasiets och därmed jämförliga skolors elevrekrytering kan väntas komma att i fortsättningen uppvisa minst

samma stigande utveckling som realskolornas, torde det knappast behöva råda några delade meningar om. I detta sammanhang kan emellertid den frågan lämnas därhän, eftersom den tänkbara kostnadsstegring, som hänför sig till detta skolstadium, icke har betydelse för bedömningen av skolreformens merkostnader.

Det är givet att, såsom redan påpekats, en växande tillströmning till de högre skolorna även förutsätter, att vederbörande myndigheter och i sista hand riksdagen äro beredda att acceptera den och »försörja» den genom att tillhandahålla nya skolor i erforderlig omfattning, inrätta nya avdelningar och lärartjänster, lämna statsbidrag till kommunala skolor o. s. v. En restriktiv politik härvidlag är naturligtvis i och för sig tänkbar. Man kan på den punkten endast konstatera, att en sådan politik hittills knappast kan sägas ha försökts i någon nämnvärd utsträckning — och i varje fall att om och när den har försökts, den knappast varit varaktigt framgångsrik. Vill man bedöma, hur i detta avseende tolerant myndigheternas inställning hittills varit, kan man konstatera, att t. ex. Stockholm tillätits utvidga sitt högre skolväsen i sådan utsträckning, att f. n. icke mindre än omkring 70 % av stadens folkeskoleelever från 4:e—6:e klasserna övergå till högre skolor, och att sannolikt även andra orter kunna uppletas med lika höga eller kanske högre motsvarande tal. Jämför man detta med talet för hela riket, knappt 29 % år 1947, eller riktigare med förhållandena i detta avseende på den egentliga landsbygden, står det klart, att det finns ett mycket betydande utrymme för en fortsatt expansion av det högre skolväsendet, utan att denna för den skull behöver gå utanför ramen för de ekonomiska utfästelser, som statsmakterna redan kunna sägas ha påtagit sig, nämligen gentemot de i skolavseende f. n. mest gynnade städerna.

Vill man sammanfatta de anställda övernåddena, synes man vara berättigad att säga, att en fortsatt ökning av tillströmningen till de högre skolorna av åtminstone sådan omfattning, att elevantalet på grund därav — och på grund av den samtidiga stegringen av det totala barnantalet i ifrågavarande åldrar — fram till läsåret 1960—61 kan komma att uppvisa en ökning, enligt en i det föregående redovisad kalkyl, med drygt 130 %, icke förefaller osannolik. En ännu större ökning är icke utesluten. Under antagande av en mot elevantalet pro-

portionell stegring av statens årliga kostnader för läroverksorganisationen skulle den angivna ökningen medföra en kostnadsstegring för denna med likaledes omkring 130 miljoner kronor per år, varav uppskattningsvis omkring två tredjedelar eller inemot 90 miljoner kronor skulle falla på skolstadier, som beröras av den planerade enhetsskolans genomförande. Vill man bedöma denna kostnad med hänsyn till i vad mån den får ses som en minskning av de egentliga merkostnaderna för skolreformens genomförande, har man vidare att beakta dels å ena sidan den kostnadsminskning för folkskolan, som följer av att ett ökat antal av dess elever flyttats över till läroverken, och dels å andra sidan de här ej medräknade kostnaderna för den ökade utbildning av läroverkslärare, som den antagna fortsatta expansionen av läroverksorganisationen skulle nödvändiggöra.

Det är svårt — och med hänsyn till den hypotetiska karaktären av hela resonemanget i detta sammanhang också föga meningsfyllt — att söka genomföra någon noggrannare beräkning av den förstnämnda kostnadsminskningen för folkskolans vidkommande. Det skulle vara missvisande att utgå ifrån att kostnadsminskningen för de från folkskolan bortflyttade eleverna skulle bli fullt proportionell mot kostnaderna för folkskolans kvarvarande elever, eftersom den ökade överflyttningen i många fall icke skulle leda till någon minskning av antalet läraravdelningar och behövliga lokalutrymmen i folkskolan utan enbart innebära en minskning av läraravdelningarnas storlek i de högre klasserna. Framför allt på landsbygden kommer detta att vara fallet, och det är kanske just från landsbygden, som man kan vänta den kraftigaste stegringen av tillströmningen till läroverken i fortsättningen. — Kostnadsminskningen för folkskolan blir vidare beroende av i vilken utsträckning elevavtappingen kommer från folkskolans 4:e eller 6:e klasser. F. n. går ungefär fyra sjundedelar av läroverks eleverna till läroverken först efter folkskolans 6:e klass, och den andelen kan, mot bakgrunden av det nyss sagda, snarast väntas komma att stiga ytterligare.

Lika svårt är det att bestämt beräkna kostnaderna för den för expansionen av läroverksorganisationen erforderliga utbildningen av nya läroverkslärare, en kostnad som rätteligen bör adderas till den förut angivna kostnadsstegringen för den utvidgade läroverksorganisationen. Att den blir mycket betydande står klart, om man tar hänsyn till den mycket kraftiga

ökning av det absoluta elevantalet i läroverken, som det i enlighet med de gjorda antagandena skulle bli fråga om och som sammanhänger icke endast med den förutsatta stegringen av den relativa tillströmningen till dessa skolor utan även med den motsedda ökningen av barnantalet i de ifrågavarande åldrarna. — Grova överslagsberäkningar ger vid handen, att de årliga, för den här diskuterade perioden aktuella kostnaderna för denna lärutbildning kunna antagas komma att i varje fall mer än motväga den nys behandlade årliga kostnadsminskningen för folkskolan på grund av elevbortflyttningen från denna.

Utgår man från detta, och tager man dessutom hänsyn till att vid en utebliven skolreform förutom den antagna utvidgningen av den nuvarande läroverksorganisationen sannolikt även ett visst fortsatt lokalt utbyggande av folkskolan med en 8:e obligatorisk klass skulle komma till stånd, torde man utan risk kunna avrunda det förut angivna kostnadsbeloppet för enbart den enhetsskolans skolstadium berörande läroverksexpansionen, 90 miljoner kronor, till ett belopp av storleksordningen 100 miljoner kronor.

De förut beräknade kostnaderna för genomförande av enhetsskolans nytillkommande 8:e och 9:e klasser samt för omläggningen av 7:e klassen — vilka som framgått av det föregående stiga till maximalt omkring 275 miljoner kronor under genomförande-periodens sista år och som därefter, sedan de med reformen förenade engångskostnaderna avverkats, beräknas falla till omkring 225 miljoner kronor per år — skulle sålunda kunna reduceras med detta belopp, 100 miljoner kronor. De egentliga merkostnaderna för skolreformens genomförande skulle därmed stanna vid maximalt omkring 175 miljoner kronor respektive, efter engångskostnadernas avverkning, 125 miljoner kronor per år.

Det anförda gäller, som framgått av det föregående, perioden fram till läsåret 1960—61, under vilket barnantalet i »realskole-åldern» efter en föregående kraftig stegring kan beräknas kulminera. För bedömande av utvecklingen för tiden därefter har man knappast några andra bestämda hållpunkter än den, att det då med all sannolikhet fallande barnantalet kommer att ge utrymme för en viss ökning av den relativa tillströmningen till skolorna, utan att organisationen absolut sett därför behöver ökas. Eftersom man ej nu — även om man kan förutse, att barnantalet kommer att gå

tillbaka — kan ange, *hur stor* minskningen blir, kan man ej heller ange den övre gräns, ovanför vilken en fortgående stegring av tillströmningen till de högre skolorna skulle leda till en fortsatt stegring av dessa skolors absoluta elevantal och därmed av deras kostnader. Ett nytt räkneexempel kan emellertid ange, vilka marginaler det *kan* bli fråga om. Om — i approximativ anslutning till de antaganden, som lägo till grund för den i tab. 1 redovisade framskrivningen av barnen i skolåldrarna — under första hälften av 1950-talet antalet årligen födda antages uppgå till i medeltal 120 000, kommer fyra årgångar därav under senare hälften av 1960-talet att utgöra ungefär 450 000 kvarlevande 13—16-åringar. Med samma relativa antal elever i allmänna realskolor och kommunala mellanskolor, som beräknats för 1960—61 (28 % av barnantalet i åldern 13—16 år), skulle man få ett elevantal i de nämnda skolorna av 126 000 i stället för det för 1960—61 beräknade antalet 139 000. Sistnämnda elevantal motsvarar 30,9 % av 450 000 13—16-åringar. Detta innebär alltså, att den relativa tillströmningen till de ifrågavarande skolorna under 1960-talet kunde stiga med inemot 3 % utöver den för 1960—61 antagna nivån, innan denna stegring ledde till en ökning av 1960—61 års absoluta elevantal och därmed till en kostnadsstegring.

Det förefaller att döma av en överslagsberäkning som denna icke vara uteslutet eller osannolikt, att även under 1960-talet tillströmningen till de högre skolorna kan fortsätta att stiga och därvid även stiga med mera, än vad som uppväges av den samtida minskningen av barnantalet i de ifrågavarande åldrarna. Om så bleve fallet, skulle man även under detta årtionde vid utebliven skolreform ha att räkna med en fortsatt stegring av kostnaderna för läroverksorganisationen, en stegring som i samma mån finge ses som en ytterligare reduktion av de egentliga merutgifter, som den föreslagna skolreformens genomförande skulle föranleda. Även om försiktigheten motiverar, att man avstår från att söka uppskatta den besparingspost, sedd ur synpunkten av skolreformens kostnader, som denna möjlighet kan innebära, förefaller det vara berättigat att säga, att den i varje fall utgör en omständighet, som ger ökad sannolikhet åt att den förut kalkylerade, på 1950-talet belöpande motsvarande besparingsposten av storleksordningen 100 miljoner kronor realiseraras.

Per Asbrink

**Sammanställning över yrken, för vilka studier på gymnasiet
komma i fråga, fördelade på respektive linjer.**

Teckenförklaringar:

L = studentbetyg i ett eller flera ämnen på latinlinjen fordras för närvarande.

R = studentbetyg i ett eller flera ämnen på reallinjen fordras för närvarande.

V = studentexamen på valfri linje fordras för närvarande.

Ingen markering av detta slag innebär, att yrket ifråga för närvarande icke uppställer direkta krav på studentbetyg men att det i större eller mindre utsträckning rekryteras med gymnasieutbildade.

1) = studierna kunna lämpligen avslutas efter 3:e gymnasieåret (eller med lägre allmän skolutbildning).

2) = gruppen är heterogen: för en del yrkesmän inom denna grupp kan det anses tillräckligt med 3 gymnasieår eller lägre skolutbildning, för andra däremot krävs fullständig studentexamen.

3) = möjligheten att avsluta studierna efter 3:e gymnasieåret bör diskuteras.

I Latinlinjen:

L Teologer
präst
kristendoms lärare

L »Humanister»
lärare i språk, historia o. a. humanistiska ämnen
bibliotekarie
arkivtjänsteman
tjänsteman vid historiska o. likn. museer, fornminnessamlingar o. dyl.
konstvärdare vid enskilda och offentliga samlingar
musik-, konst- och litteraturrecensent²⁾

Översättare och litteratör

II Latinlinjen eller allmänna linjen

L Jurister
domare
advokat
förvaltningstjänsteman (jfr V)
affärsjurist, ombudsman
åklagare
Musiker med högre utbildning¹⁾
Skådespelare¹⁾
Journalist och skriftställare²⁾
Missionär²⁾
Förlagstjänsteman²⁾
Bokhandelsmedhjälpare¹⁾
Kvalificerad kontorist (sekreterare, stenograf, korrespondent m. fl.)¹⁾

III Reallinjen

R Högskoleingenjörer
civilingenjör
bergsingenjör
arkitekt (ev. under grupp IV)
lantmätare
lantbruksingenjör
fiskeriingenjör
mariningenjör
flygingenjör
R Mejeriingenjör
R Agronom
R Civiljägmästare
R Apotekare (apotekselev inom grupp A)
R Farmaceut (apotekselev inom grupp B)²⁾
R Veterinär
R Tandläkare
R Högre trafikbefäl vid telegrafverket
R Kammar skrivare vid tullverket³⁾
R Brandbefäl³⁾
R Yrken, som kräva universitetsstudier i matematik och naturvetenskapliga ämnen

lärare i matematik och naturvetenskapliga ämnen (betr. biologilärare se dock även under grupp IV)

laborator

konservator och tjänsteman vid naturvetenskapliga museer och samlingar

astronom

meteorolog

geolog

geodet

aktuarie och statistiker av annat slag

fiskeritjänsteman

tjänsteman vid växtskyddsanstalter o. dyl.

Tjänsteman vid frökontroll- och växtförädlingsanstalter³⁾

Röntgen- och laboratoriesköterska¹⁾

Laboratris och laboratoriebiträde (av mera kvalificerat slag¹⁾)

Preparatris¹⁾

Sjöbefäl på maskinlinjen¹⁾

IV Reallinjen eller allmänna linjen

R Läkare

V Officer²⁾

V Gymnastikdirektör³⁾

R Lärare i biologi

(Om allmänna linjen får ett relativt rikligt mått av biologiundervisning på sitt program, böra de blivande biologilärarna även ha möjlighet att gå den linjen. Utpräglade zoologer, botaniker, ärftlighetsforskare, biokemister äro till sin läggning ofta ganska olika dem, som intressera sig för matematik, fysik, oorganisk kemi och teknologi, och kunna ibland ha mindre lätt att klara ämnen av sistnämnda slag. Dessutom vore det säkerligen i åtskilliga fall lämpligt med biologi och psykologi som lärarkombination. För dem, som vilja inrikta sig på denna kombination, bör allmänna linjen vara minst lika lämplig som real-linjen.)

V Civilekonom

Tjänsteman med kameralt arbete¹⁾

Banktjänsteman¹⁾

Försäkringstjänsteman¹⁾ (betr. aktuarie se grupp III och inspektör grupp V)

V Stationssskrivare¹⁾

Sjöbefäl på nautisk linje¹⁾

Lanthruksbefäl¹⁾

Skolköks- och lanthushållslärlarinna¹⁾

Sjukgymnast¹⁾

Möbel- och inredningsarkitekt¹⁾

Teckningslärare¹⁾ (f. n. fordras kunskaper i matematik motsvarande studentexamen på latinlinjen)

V Driftsledare, ateljéchef el. dyl. inom grafiska facket¹⁾

V Allmänna linjen

V Fackhögskollärare i samhällsvetenskapliga ämnen

Klasslärare i mellanskolan

» » småskolan¹⁾

Förskollärare¹⁾

Lärare i skolor för mentalt särpräglade²⁾

Vissa övnings- och yrkeslärare¹⁾

Bosättningskonsulent och liknande¹⁾

V Fackpsykologer

skolpsykolog

psykolog inom psykisk barnavård²⁾

psykolog knuten till yrkesvägledningen

psykolog vid psykotekniska o. liknande institutioner

militärpsykolog

industripsykolog

Sjuksköterska¹⁾ (se även under grupp III)

Sysselsättningsterapeut¹⁾

Föreståndare för barnhem, ålderdomshem, ungdomsvårdsskolor, alkoholistanstalter o. dyl.¹⁾

Kurator¹⁾

Barnavårdsman¹⁾

Socialassistent¹⁾

Yrkesvägledare²⁾

Arbetsvårdstjänsteman¹⁾

Arbetsförmedlingstjänsteman²⁾

Personalkonsulent¹⁾

Personalassistent¹⁾

Ekonomiföreståndarinna¹⁾

Restaurangchef²⁾ och hotellpersonal av mera kvalificerat slag¹⁾

Försäkringsinspektör (ackvisitör)¹⁾
Resebyråtjänsteman¹⁾
Speditör¹⁾
Posttjänsteman¹⁾
Landsfiskal *) (ev. under grupp II)
Polis¹⁾
Polissyster¹⁾
Tjänsteman i statlig och kommunal
förvaltning²⁾ (jfr II)
Tjänsteman med merkantilt arbete¹⁾

Sekreterare, ombudsman eller redak-
tör hos organisationer³⁾ (se även
II)
Reklamman¹⁾

Anmärkning:

Gruppen forskare och vetenskapsmän, som
fördelar sig på samtliga linjer, har ej
upptagits i förteckningen.

Ejnar Neymark.

**P. M. angående 1947 års musikutrednings förslag rörande
musikundervisningen i skolorna.**

Allmänt.

I sina överväganden om musikundervisningen i skolorna har musikutredningen funnit att musikens ställning i skolan ingalunda motsvarar den betydelse som ur både kvalitativ och kvantitativ synpunkt tillerkännes musiken utanför skolan. Vid planerandet av framtidens skola synes det därför nödvändigt att söka ge ämnet musik en karaktär som gör rättvisa både åt sångens förmåga att skapa arbetsglädje och gemenskapskänsla och åt musikens bildningsvärde såsom ett framträdande drag i tidens allmänna kultur.

Att låta barnen taga med sig ut i livet en väl inpräglad sångskatt har av ålder ansetts vara en av skolmusikens främsta uppgifter. Det kan emellertid tyvärr icke sägas att skolan lyckats i sina strävanden att göra vårt folk till ett sjungande folk. I den mån det sjunges har man i regel lärt det vid folkhögskolor och olika ungdomsorganisationer. Att man på dessa områden med påtaglig framgång lockat folk till sång kan rimligen icke bero på annat än att sjungandet här satts in i ett levande sammanhang med verksamheten i övrigt. Det angelägnaste med alla reformer av musikundervisningen synes därför vara att låta musiken få en funktion inom skolans arbete som motsvarar dess faktiska betydelse för den vuxne medborgaren.

Syftet med musikutredningens förslag till kursplaner.

De förslag till kursplaner och anvisningar musikutredningen framlagt syfta till att uppdraga riktlinjer mindre för en undervisning i ordets trängre mening än för ett skolans eget musikliv, vars atmosfär kan skapa verksamhetslust och arbetsglädje och som för skolan kan göra sången och musiken till något av dess »andes stämna i världen». De vilja locka fram kärlek till att spela och sjunga och övervinna den blyghet inför musiken som är

en så vanlig attityd hos stora delar av vårt folk. De ta sikte på dels att låta de blivande medborgarna förvärva en levande repertoar av gemensamhetssånger, dels skänka dem en sådan förtrogenhet med sjungande och spelande att musiklärans enklaste teoretiska begrepp bli konkreta erfarenheter och icke död bokstavs-kunskap, dels att ge eleverna en sådan orientering om musikens uttrycksmedel att de på ett för personligheten fruktbringande sätt bli mottagliga för tonkonstens andliga värden. De avse också att ge möjlighet att i tid uppdaga musikaliska begåvningar och inom skolans ram ge dessas övriga skolstudier en ändamålsenlig inriktning. De vilja slutligen även i form av frivillig musikundervisning på de högre stadierna undanröja de svåraste ekonomiska hindren för mindre bemedlade att erhålla den speciella förutbildning som på musikerbanan är nödvändig redan före den egentliga yrkesutbildningen.

Musiken i enhetsskolan.

I enhetsskolan blir musikundervisningens mål att hos eleverna skapa ett levande intresse för musik och att bidra till en harmonisk personlighetsutveckling genom musikens förmåga att utveckla känslolivet och stärka gemenskapen. Undervisningen skall därför eftersträva att under stimulerande former och med utnyttjande av elevernas självverksamhet lära dem sjunga och lyssna till god musik samt skänka dem ett konkret kunskapsstoff i form av en värdefull repertoar av sånger och en elementär musikalisk allmänbildning.

Det är uppenbart att ett visst antal barn redan på ett tidigt stadium kommer att visa en påfallande musikalisk begåvning. En del av dessa kan beräknas efter klass 8 komma att övergå till 9 y med yrkesutbildning i musikaliska ämnen. Då det för musikerutbildningen i allmänhet är av största vikt att fackstudierna sätta in redan tidigt, synes det lämpligt och nödvändigt att bereda dem som visa sådan

fallenhet att de kunna tänkas bli musiker tillfälle till utvidgade musikstudier inom skolans ram.

I enhetsskolans sex första klasser kommer musikundervisningen att handhas av klassläraren. I sjunde och åttonde klasserna bör man däremot eftersträva att få ämneslärare. Undervisningen på detta stadium kräver en sådan teknisk behärskning av musik att lärare med endast allmän lärarutbildning i allmänhet icke kunna beräknas meddela fullgod undervisning.

Tekniska hjälpmedel.

För genomförandet av de kursplaner musikutredningen föreslår äro vissa materiella hjälpmedel nödvändiga. Sålunda bör varje skola utrustas med en uppsättning enkla instrument. Redan under första skolåret böra barnen bli bekanta med enkla slaginstrument (triangel, tamburin m. fl.), vilka kunna sammanställas till rytmorkester. Något senare utgöra primitiva melodiinstrument såsom tonett, blockflöjt m. fl. ovärderliga hjälpmedel för att åskådliggöra tonsystemet och för att bilda musikensembler bland eleverna. I stor utsträckning bör också grammfonen anlitas för att låta eleverna stifta bekantskap med olika slag av musik. Skolradions musikstunder liksom radions allmänna program utgöra ävenledes viktiga hjälpmedel för skolarbetet.

Musiken på gymnasiet.

På gymnasiestadiet blir musikundervisningen såväl till form som till innehåll en annan än under de åtta första skolåren. Under dessa ha barnen i olika aktivitetsformer erfarit musiken såsom faktor i skolans liv, de ha genom egen praktisk musikverksamhet blivit förtrogna med musikens enkla uttrycksmedel och även genom ett omfattande lyssningsprogram stiftat bekantskap med den såsom estetisk företeelse. Därvid ha de också förvärvat ett visst mått av teoretiska kunskaper, främst musiklärans elementa. Denna praktiska kontakt med musiken skall naturligtvis icke upphöra. Men med inträdet i gymnasieåldern ha eleverna nått den intellektuella mognad som sätter dem i stånd att småningen medvetet sammanfatta sina erfarenheter och göra dem till ett led i en personligt förvärvat allmänbildning. Vid sidan av att vara en verksamhet inom skolan blir musiken på gymnasiet ett bildningsämne.

Om gymnasiestudierna över huvud taget avse

att bibringa de unga grunderna för en mångsidig allmänbildning, så synes det klart att även en viss kännedom om musikens teori och historia hör till den orientering i omvärlden som gymnasiet vill ge. Det kan icke på allvar bestridas att kunskapen om tonkonstens storverk och allmänna utveckling är en lika integrerande del av en allmän medborgerlig bildning som kunskaper i exempelvis kyrkohistoria och kemi. Därutöver har musiken i likhet med andra estetiska ämnen på skolschemat — litteratur samt teckning med konsthistoria — ett obestridligt värde för danandet av personlighetens emotionella sidor.

Musikundervisningen på gymnasiet bör sålunda omfatta såväl en organiskt framvuxen fortsättning av enhetsskolans musikaliska verksamhet som musikkunskap. Av dessa båda ämnesgrenar är musikkunskapen ett *läroämne*, där undervisningen måste ske *klassvis* och där eleverna skola redovisa sina kunskaper och få dem betygsatta på sätt som gäller för övriga läroämnena. Betyg i ämnet musikkunskap bör i kompensationshänseende vara jämställt med betyg i andra läroämnena.

Den praktiska musikövningen kan uppenbarligen med fördel bedrivas endast av dem som äga spontant intresse och någon fallenhet därför. Deltagandet bör därför icke vara obligatoriskt. Å andra sidan kan det med hänsyn till musikverksamhetens utomordentliga betydelse för skolans inre och yttre liv icke vara riktigt att icke sång och musikutövning få sin plats på schemat. Med de resultat man har rätt att hoppas av den starkt aktiviserande musikverksamheten i enhetsskolan torde man kunna räkna med att åtminstone halva antalet elever skall finna det lämpligt att fortsätta musikverksamheten även på gymnasiestadiet.

Musikutredningen föreslår därför att musikkunskap erhåller *en fast veckotimme* genom gymnasiet alla klasser och att praktisk musikövning tilldelas likaledes en fast veckotimme *alternativt* med teckning. Deltagarna i den praktiska musikverksamheten böra tänkas sammanföras i avdelningar omfattande lämpliga klasser från hela gymnasiet.

Frivillig musikundervisning.

Utöver den schemabundna musikundervisningen har sedan länge vid realskolor och gymnasier funnits frivillig musikundervisning. Sådan har även organiserats i avsevärd omfattning vid folkskolor i en del städer och större orter. Det

har överallt visat sig att denna frivilliga undervisning fyller ett stort behov och flitigt utnyttjas där den finnes. Det är deltagarna i denna frivilliga musikundervisning som rekrytera de orkestrar, mindre instrumentalesembler och elitkörer som, där de finnas, utgöra skolans stolthet och verka utomordentligt livgivande på hela musikärbetet bland ungdomen. Här förenas elever av olika åldrar och från skilda sociala grupper kring ett gemensamt intresse som utom sitt eget mål också har att tjäna livet och samvaron i skolan. Musikutredningen finner det därför nödvändigt att varje skoldistrikt utrustas med anslag för frivillig musikundervisning. Överallt där det finnes kompetenta lärare och tillräckligt antal elever anmäler sig bör sådan undervisning anordnas.

Blivande musiker.

Man kan utgå ifrån att ett visst antal av de elever som deltaga i den frivilliga musikundervisningen komma att ägna sig åt musiken såsom yrke, och det är musikutredningens uppfattning att dessa genom skolstudiernas anordning böra erhålla liknande förutsättningar att starta en livsbana som skolan beflitar sig att ge övriga ungdomar. Erfarenheten ger många exempel på konfliktsituationer, då begåvade ungdomar ställts i valet mellan att i förtid avbryta sina skolstudier eller avstå från att i tid förvärva grundvalarna för den egentliga yrkesutbildningen. Man kan knappast förneka att den genomsnittliga allmänbildningen bland svenska musiker icke är så betydande man kunde önska och knappast sätter dem i stånd att verka i sitt yrke på ett sätt som ger musiken det erkännande såsom kulturfaktor den förtjänar. Å andra sidan ha de som på grund av längre skolstudier relativt sent gripit sig an med specialstudier svårt att göra sig gällande gentemot de kamrater som genom tidigare fackutbildning redan vunnit ett visst övertag inom yrkets tekniska sida. Det är uppenbarligen en angelägen uppgift att ge blivande musiker och musikutövare möjligheter samtidigt till personlighetsutvecklande och allmänbildande studier och till en viss teknisk specialutbildning.

Individuell undervisning.

Platsen härför är den frivilliga musikundervisningen i skolans högre klasser, och musikutredningen anser det vara i överensstämmelse

med den demokratiska grundtanken att bildning och utbildningsmöjligheter skola vara tillgängliga för alla att den frivilliga musikundervisningen på skolans högstadium jämväl omfattar individuell undervisning i olika instrument, solosång och harmonilära. Då skolans musiklärare i regel icke torde vara kompetenta att ge specialundervisning av den natur här ifrågakommer blir det nödvändigt att till skolan kayta privatpedagoger.

Stipendier.

Beträffande finansieringen av denna frivilliga individuella musikundervisning för dem som efter genomgång av gymnasiet ämna bli musiker tänker sig musikutredningen att ett antal musikstipendier ställas till lämplig central skolmyndighets disposition för att bestrida synnerligen begåvade, ekonomiskt mindre bemedlade skolelevers studier hos lämpliga kompetenta privatlärare på orten. Stipendier böra tilldelas endast sådana elever som enligt rektors och den ansvarige musiklärarens bedömande anses lämpliga för musikeryrket och som i övrigt kunna förväntas tillgodogöra sig såväl denna undervisning som skolundervisningen i allmänhet. Genom stipendiet skall eleven hänvisas till en bestämd lärare och denne skall av stipendiet genom skolans försorg erhålla betalning för lektioner enligt fastställd taxa. Lärarens kompetens bör omsorgsfullt prövas och särskilt krav på vitsordad pedagogisk kunnskap ställas. Musikutredningen avser att i annat sammanhang upptaga frågan om privatlärarnas kompetens till utförligare behandling.

Krav på lärare.

Genomförandet av det av musikutredningen skisserade programmet för musikundervisningen i enhetsskolan och i gymnasiet medför givetvis konsekvenser även för lärarutbildningen. För facklärare i sjunde och åttonde klasserna samt på gymnasiestadiet bör som hittills krävas examen från musikhögskola. Rörande innehållet av denna examen ämnar musikutredningen återkomma i särskilt yttrande. I de sex lägre klasserna kommer undervisningen i musik att skötas av klassläraren som endast i sällsynta undantagsfall kommer att ha någon speciell musikutbildning utöver den som meddelas vid lärarhögskolor.

Musiken i lärarhögskolor.

Musikundervisningen vid lärarhögskolorna kommer därför att bli grundläggande betydelse för landets musikkultur. Musikutredningen anser sig i detta sammanhang böra konstatera att i den hittillsvarande seminarieundervisningen intet ämne varit så dåligt tillgodosett som musiken. Med förvåning har utredningen erfarit att kraven på musikkunskap för inträde i seminarium icke ens motsvarar kursen för andra skolåret. I allmänhet torde för närvarande de gällande kursplanerna icke kunna följas på grund av de katastrofalt låga kunskapsmått varmed seminarieeleverna börja sina studier i musik. Den begränsade tid som i seminarieundervisningen står till buds för musik måste upptas av inlärandet av musikens enklaste elementa. Detta hindrar avsevärt förberedelserna för själva lärareuppgiften. För att lärareutbildningen i större grad än hittills skall kunna inrymma praktiska övningar är en höjning av inträdesfordringarna obetingat nödvändig. Musikutredningen kan icke finna det rimligt att icke för ämnet musik kräva principiellt samma kunskapsmått vid inträdet som för andra ämnen, d. v. s. kunskaper motsvarande kurserna i realskolans respektive gymnasiets högsta klass.

Musikkonsulenter. Fortbildningskurser.

Musikverksamheten i skolorna kommer otvivelaktigt att bli ytterst skiftande i olika skolor och i olika skoldistrikt. Häri ligger ett värde men också vissa faromoment. Lärarnas personliga förutsättningar äro i detta ämne mera avgörande än i kanske något annat. Det är därför av största vikt att genom ett välorganiserat konsulentväsen sörja för erforderlig stimulans åt lärarkåren. Likaså måste medel ställas till förfogande för anordnandet av fortbildningskurser i musik. Först genom lärarnas ändamålsenliga utbildning i musik och förtlöppande kontakt med nya pedagogiska rön kan musiken erövrå och hävda den ställning i skolan som tillkommer den och som musikutredningens program för skolmusiken vill möjliggöra. För att ge nödig säkerhet angående mål och medel för musikundervisningen i den nya skolan finner utredningen vidare nödvändigt, att det på auktoritativt initiativ utarbetas en handbok, som ger exempel och uppslag rörande undervisningens anordnande i skilda åldrar och beträffande olika grenar och detaljer av den musikaliska verksamheten inom skolan.

För 1947 års musikutredning.

Tage Lindbom
ordf.

**Sammanställning av Film- och radiodelegationens rundfråga
ang. film, radio m. m.**

I. Film m. m.

Folkskolor.

1. Visning m. m.

	Antal	% av hela antalet skoldistr.	% av filmanv. distr.
Antal distrikt, som tillfrågats	2 453		
» » » besvarat rundfrågan	2 373	96,7	
» » » använt film i undervisningen	1 911	77,9	
» » » använt film <i>regelbundet</i>	565	22,6	
» läraravdelningar pr visning, medeltal	3,8		
» barn, samlade till samma visning, medeltal	79		
» skoldistrikt, där filmen visats av <i>klasslärare</i> ¹	720	—	37,6
» » » » » <i>annan lärare</i>	234	—	12,2
» » » » » <i>annan person</i>	1 001	—	52,3
» » » » » i <i>klassrum</i>	1 519	—	79,4
» » » » » <i>specialrum</i>	147	—	7,6
» » » » » <i>biograf</i>	121	—	6,8
» » » » » <i>annan lokal</i>	187	—	9,7

2. Projektörer.

Antal skoldistrikt, som disponerar projektörer	698	28,4	36,5
Av dessa är a) 16 mm stumprojektörer	812		
b) 16 » ljudprojektörer	27		
c) 35 » stumprojektörer	19		
d) 35 » ljudprojektörer	6		
Antal distrikt, vars projektörer varit tillgängliga för bildnings- och andra organ	413		
Projektörerna äges av a) skoldistriktet	607		
b) lärarna	20		
c) annan person eller myndighet	75		

3. Arkiv.

Antal skoldistrikt, som har <i>egna arkiv</i>	108	4,4	5,6
antal filmer	1 870		
inköpssumma 1945/46 kr. 53 583:—			
» 1946/47 » 54 341:—			
Antal skoldistrikt, anslutna till <i>regionala arkiv</i>	511	20,8	26,7
antal förhyrda filmer 1946/47	6 928		
kostnaden läsåret 1946/47 kr. 39 989:—			
Antal skoldistrikt, som förhyr film från <i>centrala arkiv</i> 1946/47	485	19,7	24,8
kostnaden härför 1946/47 kr. 91 207:—			
Besöktes av ambulerande filmvisare 1945/46	977	39,8	51,1
» » » » 1946/47	937	37,7	48,9

¹ I vissa skoldistrikt har filmen visats av såväl klasslärare som annan person, varför sammanlagda procenttalet blir mer än 100. Detsamma är förhållandet med vissa andra uppgifter.

	Antal	% av hela antalet skoldistr.	% av filmanv. distr.
4. Kostnadernas bestridande.			
a) betalas av skoldistriktet	1 109	—	58,0
b) » » barnen	748	—	39,1
c) » på annat sätt	54	—	2,8
Anslag till filmundervisning 1947 kr. 310 489:—			
5. Annan visuell utrustning.			
a) Antal skoldistrikt, som disponerar skioptikonapparater	970	39,6	
<i>Antal apparater 1 598</i>			
b) » » » » balloptikonapparater	779	31,7	
<i>Antal apparater 1 315</i>			
c) » » » » filmbandsapparater	341	13,9	
<i>Antal apparater 688</i>			
6. Arkiv för övrig visuell utrustning.			
a) Antal skioptionbilder			c:a 260 000
b) » balloptikonbilder			» 513 000
c) » filmband			» 20 000
7. Grammofoner.			
Antal skoldistrikt, som disponerar grammofoner	211	8,6	
<i>Antal apparater a) portabla 371</i>			
<i>b) anslutna till radio 139</i>			
<i>c) » » centralradio 38</i>			
8. Skrivmaskiner.			
Antal skoldistrikt, som disponerar skrivmaskin	82	3,3	
<i>Antal maskiner 619</i>			
9. Dupliceringsmaskiner.			
Antal skoldistrikt, som disponerar dupliceringsmaskiner	344	14,0	
<i>Antal maskiner 423</i>			
Högre skolor.			
	Antal	% av hela antalet skolor	% av filmanv. skolor
1. Visning m. m.			
Antal skolor, som tillfrågats	614		
» » » besvarat frågan	476	77,6	
» » » använt film i undervisningen	300	48,8	
» » » » » regelbundet	62	10,1	26,6
» läraravdelningar pr visning, medeltal	3,81		
» skolor, där filmen visats av lärare	212	—	76,6
» » » » » annan person	127	—	42,3
» » » » » i skolan	253	—	84,3
» » » » » biograf	98	—	32,6
» » » » » annan lokal	15	—	5,0

	Antal	% av hela antalet skolor	% av filmanv. skolor
2. Projektorer.			
Antal skolor, som disponerar projektor	201	32,7	67,0
Av dessa är a) 16 mm stum	194		
b) 16 » ljud	10		
c) 35 » stum	10		
d) 35 » ljud	12		
Projektorererna ägas av a) skolan	174		
b) annan person eller myndighet	29		
3. Arkiv.			
Antal skolor, som äger arkiv i skolan	54	8,7	18,0
	<i>Antal filmer 668</i>		
Kostnad för filmköp 1945/46 kr. 3 773:—			
» » » 1946/47 » 10 088:—			
Antal skolor, som hyrt film från centralarkiv	193	31,4	64,8
kostnaden härför 1946/47 kr. 18 319:—			
Antal skolor, som besöktes av ambulerande filmföreläsare 1945/46 .	34	5,5	11,8
» » » » » » » 1946/47 .	36	5,8	12,0
4. Kostnadernas bestridande.			
a) Betalas av skolan	228	37,1	76,0
b) » » eleverna	72	11,7	24,0
5. Annan visuell utrustning.			
a) Antal skolor, som disponerar skioptikonapparater	339	55,2	
	<i>Antal apparater 496</i>		
b) » » » » balloptikonapparater	217	35,8	
	<i>Antal apparater 317</i>		
c) » » » » filmbandsapparater	261	42,5	
	<i>Antal apparater 298</i>		
6. Arkiv för övrig visuell utrustning.			
a) Antal skioptikonbilder			c:a 146 000
b) » balloptikonbilder »			255 000
c) » filmband »			13 000
7. Grammofoner.			
Antal skolor, som disponerar grammofoner	364	59,2	
a) antal portabla			470
b) » anslutna till radio			176
c) » » » centralradio			9
8. Skrivmaskiner.			
Antal skolor, som disponerar skrivmaskiner	203	33,0	
	<i>Antal maskiner 1 674</i>		
9. Dupliceringsmaskiner.			
Antal skolor, som disponerar dupliceringsmaskiner	391	63,6	
	<i>Antal maskiner 442</i>		

II. Skolradio.

Folkskolor.			Antal
Antal skoldistrikt, som tillfrågats			2 453
» » » insänt svar			2 362
Antal läraravdelningar och elever.			
Skolform	Lär.avd.	Lär.avd. som lysnar	
A	6 782	4 699	69,1 %
a (småsk.)	4 892	2 344	47,9 %
B 1	4 717	3 402	72,1 %
b (småsk.)	5 010	2 620	52,3 %
B 2	2 801	2 179	77,8 %
B 3	1 151	583	50,7 %
Övriga	1 798	261	14,5 %
	27 151	16 078	
			16 078 (59,1 %)
Teknisk utrustning.			
Besvarad av 1876 skoldistrikt			(77 %)
a) <i>Radioapparater.</i>			
Äges av skoldistriktet			4 063
» » läraren			4 224
» » andra			128
			8 415
b) <i>Centralradioanläggningar.</i>			
Antal anläggningar			181
» högtalare			1 802
därav 4—6 högtalare			82 skolor
7—10 »			50 »
11—20 »			32 »
mer än 20 »			17 »
Bekostade av skoldistriktet			180
» » andra			1
Lokal för avlyssnande.			
Besvarad av 940 skoldistrikt (34,2 %) och avsåg 5 149 skolor. Följande lokaler användes:			
Klassrummen			4 937
Samlingssalar			39
Lärarens bostad			49
Naturkunnighetsrum			56
Materielrum			1
Andra lokaler			3
Skolradiomottagare i bildningsarbetets tjänst.			
Besvarad av 19 skoldistrikt.			
Därav för språkcirklar i engelska			4
studier i andra ämnen			5
radiocirkl. i anslutn. till andra organisationer			10

Anläggningar planeras under läsåret 1947—48.		Antal	
Besvarad av 294 skoldistrikt.			
Centralradioanläggning	142 skolor		
Lösa radiomottagare	152 »		
Sändningarnas hörbarhet.			
Besvarad av 1882 skoldistrikt.			
Fullt tillfredsställande hörbarhet	1 579		
Otillfredsställande	33		
»Ofta mindre störningar»	170		
Avlyssningens omfattning.			
Besvarad av 1852 skoldistrikt.			
Mera regelbundet	913		
Mindre regelbundet	939		
(Från de större skoldistrikt föreligger icke exakta siffror, utan det har uppgivits, att i vissa klasser med för radioundervisning intresserade lärare lyssnas regelbundet.)			
Övriga upplysningar och önskemål.			
Besvarad av 160 skoldistrikt.			
I de i förhållande till materielets storlek i övrigt ringa antalet yttranden som avgivits har bl. a. berörts önskvärdheten av ökat statsbidrag till teknisk utrustning samt om licensbefrielse och därvid framhållits, att distrikt med många skolor skulle kunna inköpa en apparat per år för licensavgiften.			
Högre skolor.			
Antal skolor som tillfrågats		470	
» » » insänt svar		465	
Skolform	Antal skolor		
	som lämnat uppgift	som har radioanläggning	som lyssnar
Seminarier	24	14	12
H. allmänna lärov.	60	46	20
Flickskolor	50	9	5
Handelsgymnasier	8	2	—
Samrealskolor	158	114	84
Komm. mellanskolor }			
Yrkesskolor	43	20	3
Folkhögskolor	54	56	12
Högre folkskolor	46	46	18
Skolhem	22	—	—
	465 (91 %)	307 (65 %)	154 (33 %)

	Antal
Teknisk utrustning.	
<i>a) Centralradioanläggningar.</i>	
Antalet anläggningar	30
» högtalare	286
<i>b) Radioapparater.</i>	
Antalet lösa radioapparater	406
Därav som äges av skolan	266
lärarna	20
andra	7
Finansiering av radioanläggning.	
Besvarad av 221 skolor.	
Statsbidrag	31
Kommunala bidrag	83
Inventariemedel	4
Bibl. o. mater.-kassan	25
Byggnadsfond	3
Andra skolans medel	35
Skolfester	12
Gåva	22
Elevernas matkassa	6
Radiomottagare i bildningsarbetets tjänst.	
Besvarad av 268 skolor.	
Undervisning i engelska	4
Dramatikserier	1
Studiecirklar i danska	2
»Samhället och folkhälsan»	1
»Rysk dramatik»	1
»Världen i stöpsleven»	1
Övriga studiecirklar	50
	60
Anläggningar planeras.	
Besvarad av 323 skolor.	
Centralradioanläggningar eller inköp av lösa mottagare	56
Den tekniska hörbarheten.	
Besvarad av 289 skolor.	
Fullständig hörbarhet	241
Otillfredsställande hörbarhet	48

SAKREGISTER

(Registret är närmast avsett som ett komplement till innehållsförteckningen och upptar i regel inte beteckningar som lättast sökes i denna.

Registret omfattar inte bilagorna.)

- Adjunktexamen i Norge* 398
Adjunktskompetens 379, 385 ff, 422 f
— *begränsad* 390 ff, 422
Affjärskorrespondens, skolämne 201, 227
Aga se *Beteenderubbnings* och *Disciplin!*
Aktivitetspedagogik 5, 111, 114, 335, 354, 450.
Se vidare *Arbetskolemetoder* och *Undervisningsmetoder!*
Aktuell timme 167
Allmänbildning 7, 29, 37, 86, 222, 227, 257 ff, 266 f, 268, 295, 355, 369, 379, 384, 403, 503
Anknytningsfrågan 59
Anlag se *Begåvning!*
Apologistklass, -skola 200
Arbetsböcker 83, 104, 113, 127
Arbetsböroda, elevernas 134 f, 177, 215, 225, 228, 346
Arbetsglädje se *Arbetsvilja* och *Studielust!*
Arbetsförmedlingen 244, 245, 246, 254
Arbetskraftsproblem 11, 48 f, 223, 287
Arbetsmarknadens yrkesråd 219
Arbetsmarknadsstyrelsen 246, 248, 454
Arbetskolemetoder 5, 9, 114, 332, 350, 353, 420, 453, 454, 461
Arbets sätt se *Undervisningsmetoder!*
Arbetsuppgiftsmetoden 113
Arbetsvecka 136 ff, 228, 240
Arbetsvilja 5, 26, 107, 123, 180, 181, 352
Arbetsövningar se *Hembygdskunskap* och *Orientering!*
Aspirantlärare (-tjänster), *aspirantår* 379 f, 383 f, 386, 404 ff, 413 ff, 416 ff, 421, 423 f, 426, 496, 498
Assistenter se *Infödda språklärare* och *Skolpsykologer!*
Auktoritet, *lärarens* 351
Auktoritär undervisning 2, 3, 5, 354, 503
Avgång från skolan se *Skolplikt!*
Baccalauréat 304
Balloptikon 482
Barnavård, skolämne 169, 179, 201, 375
Barnavårdsmyndigheter 455
Barnbidrag 443 f, 487
Barnstuga se *Förskola!*
Befordringsmöjligheter, *lärarnas* 363, 364, 379, 410, 493
Befrielse från skolplikt se *Skolplikt!*
Begåvning, *anlag* 9 f, 24, 25, 33, 66 ff, 123, 144 f, 248 f, 261 ff, 274 ff, 305, 350, 359, 416, 420 f, 446, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 459, 461, 463, 487. Se vidare *Differentiering* och *Testning!*
Begåvningarnas tillvaratagande 60, 63, 64, 65, 71, 263, 341 f, 441. Se vidare *Differentiering*, *Individualisering* och *Stipendier!*
Bergsskolan i Falun 220
Beteenderubbnings 4, 127, 145, 359, 417, 420, 445, 447, 448, 452, 455 ff, 463, 464
Betyg, *betygsättning* 3, 19, 106 ff, 145, 181, 196, 206 ff, 242, 274 ff, 353, 359, 417, 420, 448, 454, 462
Bibliotek, -*skunskap* 83, 91, 117, 122, 123, 136, 150, 199, 360, 418, 421, 442, 468 f
— , *pedagogiskt* 413, 426, 431
Bildningsämne i *tolfte klassen* 309, 310, 311, 312, 313, 314, 316 ff, 338
Biologi med hälsolära, skolämne 31, 33, 34, 46, 72, 154, 162 f, 168, 170, 184, 194, 195, 201, 259, 283, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 308, 309, 310, 311, 313, 316 ff, 322, 326, 329, 344, 370, 371, 387, 390, 416, 469
Bokföring, skolämne 201, 227
Bostadskunskap 167, 178 f. Se vidare *Teckning!*
Bottenskola 8, 40, 41, 42, 63
Bygdeskolor 11, 58, 432, 467. Se vidare *Centralisering!*
Byggnadslära, skolämne 179
Byråkratism i *skolväsendet* 2, 16, 430. Se vidare *Decentralisation* och *Frighet!*

- Censorsinstitutionen* 337 ff
Centrala instanser 246 f, 251, 254, 500. Se vidare *Skolöverstyrelsen*, *Överstyrelsen för yrkesutbildning m. fl.*!
Centrala verkstadsskolor 214, 216
Centralisering, centralskolor 11, 54 ff, 143, 387, 429, 432 f, 441, 443, 467, 468, 499
Cirkulärundervisning 171
College-år se *Gymnasiet!*
Community centres 16, 468, 471
- Daghem* se *Förskola!*
Daltonplanen 113
Dans se *Fysisk fostran!*
Danska 28 f, 128, 267
Decentralisation av skolväsendet 16, 428, 431, 435
Delad klass se *Förstärkningsanordningar!*
Demokrati i uppfostran 3, 4, 22, 23, 503
Demokratisering av skolväsendet 1 ff, 444
Differentiering 9 f, 59 ff, 417, 421, 445, 447, 453. Se vidare *Gymnasiet!*
Dimissionsexamen 14, 311, 314, 336 ff, 343, 380, 381, 382, 383, 388, 403, 424
Disciplin 128 f, 346, 356, 369, 417, 421, 446, 455
Disputation 2. Se *Filosofie doktorsgrad!*
Domkapitel 427, 431
Domänstyrelsen 246 f
Dramatisk framställning 32, 35, 83, 92, 128, 151, 158, 182, 468
Driftsledarkurser 217
Dubbel realexamenskompetens 197 f
Dubbeltimmar 133
Duplikatorer 92, 473, 482
- Effektivitet, metodernas* 117 f
Esterprövning i lärarexamen 422, i övriga examina se dessa!
Ekonomilära, ekonomiundervisning 164, 165, 167, 168, 179, 201, 215, 227, 344, 360, 418
Elementarskola 44
Elevantalet i klasserna 4, 6, 93, 111, 144, 183, 333, 466
 —, i högre teoretiska skolor 50 ff, 61, 64, 261 ff, 344, 401, 485, 486, 493
 —, inom den svenska skolorganisationen se *Lärarbehov!*
 —, pr skolenhet 466 f
 —, i lärarhögskolorna 405 ff
Elevhem 216, 217, 443, 446
Elevkort 107, 449, 450, 464
Elevnämnd, -råd, -styrelse se *Självstyrelse!*
Engelska, skolämne 7, 13, 14, 29, 61 f, 65, 66, 72, 74 ff, 95, 96, 143, 149, 153, 157 ff, 178, 193 ff, 201, 210 f, 215, 267, 280, 290 ff, 296 ff, 308 ff, 318, 322, 324, 334, 366, 368, 382, 388, 390, 391, 398, 424, 474, 493
Enhet i skolarbetet 114 f, 131 ff, 181, 194
Enhetsskoleprincipen 8, 39 ff, 54
Enseignement propédeutique ou préuniversitaire 304
Enskilt arbete 294, 295, 304, 321
Estetisk fostran, estetiska ämnen 7, 21, 30 ff, 37, 86, 120, 123, 128, 133, 181 ff, 196, 330, 331, 346, 353, 354, 357, 361, 418, 471. Se vidare *Modersmålet*, *Teckning*, *Musik*, *Slöjd!*
Etik, etisk fostran 21, 36, 171 ff, 354, 416, 420, 503. Se vidare *Personlighetsdämning!*
Examen 2, 5, 88, 101, 103 f, 175, 202, 206 ff, 279, 294, 336 ff, 342, 343, 345, 347, 348, 368, 417, 420, 421, 445. Se vidare *Dimissions-examen*, *Studentexamen*, *Realexamen*, *Lärarutbildning!*
Examensarbete i lärarutbildningen 419, 421
Experiment se *Försöksverksamhet!*
- Facklig ledning, skolans* 429, 435, 438
Fackämne i tolfte klassen 309, 310, 311, 312, 314 ff, 338
Familjekunskap 165, 167, 227
Ferier se *Fritid!*
Ferievistelse på landet 443
Film 31, 158, 182, 248 ff, 253, 326, 472 f, 478 ff, 500
Filosofi, skolämne 37, 168 f, 283, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 309, 310, 311, 312, 313, 316, 318, 327, 328, 329, 398. Se vidare *Psykologi!*
Filosofie doktorsgrad 374, 394 ff, 404
Filosofie kandidatexamen i Finland 397
Filosofie licentiatexamen 374, 395 ff, 404, 425
Filosofisk ämbetsexamen 372 ff, 385 ff, 392, 394, 404, 422 ff, 491, 497
Finnska, skolämne 298, 323
Flickornas utbildning 21, 41 f, 243, 253, 332, 343 ff. Se vidare *Samundervisning!*
Flickskola 44, 200, 271, 279, 343 ff, 427, 433, 436, 441 f, 444, 495, 499, 504 f
Flyttning 142. Se även *Kvarstättning!*
Folkbildningsarbetet 12, 27, 147, 199, 271, 325, 416, 420, 471, 473, 474, 475, 480, 481
Folkhögskola 12, 199, 342, 344, 500
 —, lärare vid 426
Folkskollärare som yrkesbeteckning 382. Se eljest *Mellanskollärare* och *Lärarutbildning!*
Formalistiskt bildningsideal 2, 6
Forskning, psykologisk, pedagogisk 84, 86 ff, 115, 174, 352, 409, 412, 420, 431, 463, 501
Fortskridande skolreform 17, 84 ff, 502
Fortsättningskola 8, 200, 223, 226, 233

- Fotografering* 183
- Franska*, skolämne 29, 149, 157, 196, 268, 272, 284, 285, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 308, 309, 310, 311, 316, 318, 322 f, 334, 370, 398, 495
- Fria klassen* 280 f
- Frihet*, skolans, lärarens, den lokala ledningens 16 f, 84, 85, 88, 99, 111, 115, 117, 120 f, 123, 132, 174, 335, 349, 379, 429, 430, 431, 432, 437, 439, 462, 467, 480, 502, 503 f
- Fritid*, fritidsintressen, -sysselsättning 20, 25, 120, 123, 179, 182, 183, 331, 436, 442, 481
- Fritt valt arbete* i enhetsskolan 10, 72, 125 f, 181, 194, 195, 197
- Fyllnadsprövningar* 320, 338, 367, 370 f
- Fysik*, skolämne 10, 46, 72, 154, 158, 162 f, 194, 196, 201, 260, 272, 273, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 308, 309, 310, 311, 316 ff, 329, 331, 332, 344, 346, 370, 371, 387, 390, 399, 461, 469, 495
- Fysikslöjd* se *Slöjd!*
- Fysisk fostran*, gymnastik 21, 34, 86, 128, 132, 193, 194, 195, 201, 228, 229, 240, 254, 319, 330, 331, 350, 360, 375, 378, 380, 383, 389, 415, 418, 420 ff, 442 f, 468, 469, 471, 483
- Fältmätning*, skolämne 201
- Föreningar*, föreningsliv, lärjungarnas 31 f, 35, 128, 130, 131, 135, 167, 325, 481
- Föreningsteknik* se *Föreningar!*
- Förskola* 138, 140, 142, 185 ff, 192, 432, 442
- Förskolelärare* 187, 422, 426, 498
- Förstärkningsanordningar* 63, 67, 94, 112, 117, 137 ff, 143, 161, 192, 333 ff, 451, 500
- Försvarets läroverk* 371
- Försöksskolor* 89, 100 f, 413, 500
- Försöksverksamhet* 2, 5, 15, 16, 17, 45, 82 ff, 84, 88 ff, 100 f, 110, 115, 117 f, 120, 126, 129, 133, 135, 139, 146, 160 ff, 190, 210, 238, 254, 278, 281, 304, 347, 431, 435, 439, 444, 450, 472, 482, 489, 500, 501, 502
- Föräldraföreningar*, -möten 24, 135, 141, 143, 192, 250, 471. Se vidare *Hemmet!*
- Geografi*, skolämne 6, 31, 36, 46, 79, 122, 124, 125, 126, 128, 132, 149, 158, 163, 170, 193, 194, 196, 201, 227, 259, 268, 283, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 299, 308, 309, 310, 311, 316, 318, 326 f, 334, 370, 371, 390, 399, 474
- Gesällprov* 215, 219
- Grafiska institutet* i Stockholm 220
- Grafisk reproduktion* 183
- Grammofon* 92, 158, 473, 476, 483
- Grekiska*, skolämne 260, 293, 296, 298, 309, 318, 322 f, 334
- Grundkurser* se *Studieplaner!*
- Grupparbete* (samt gruppindelning) 20, 27, 35, 83, 112, 115 f, 127, 128, 142, 144, 183, 199, 295, 326, 331, 334, 335, 358, 416, 417, 420, 473
- Gymnasielärare* 378, 379, 394 ff, 425, 438, 498
- Gymnasiet* 10 ff, 73, 198, 256 ff, 377 f, 388, 401, 422 f, 427 f, 432 f, 441 f, 444, 470, 505
- Gymnastik* se *Fysisk fostran!*
- Handarbetsseminarium* 202
- Handelsgymnasium* 202, 220 f, 229, 272, 288, 289, 344, 397, 433
- Handelslära* (med *handelsrätt*), skolämne 201, 215, 227
- Handelsräkning*, skolämne 201, 227
- Handelsskolor* 214, 215, 223, 239 f, 344
- Handelsteknisk linje* 203
- Handledare* 414
- Hantverksskola* 252
- Hantverksutbildning* i näringslivet 219
- Hem*, yrkespraktik i 232, 254
- Hemarbete*, *läxor* 2, 101, 104, 125, 133 ff, 321, 333, 334, 355, 367
- Hembygðskunskap*, skolämne 6, 79, 132, 163, 169, 186, 193, 461
- Hemkunskap*, skolämne 21, 32, 34, 147, 154, 177 ff, 194, 195, 201, 215, 227, 331, 418, 423, 469, 500
- Hemmet*, samarbete med 4, 23 f, 109 f, 192, 359, 417, 436, 440, 455 f, 500
- Hemsjukvård*, skolämne 201
- Hemskrivningar* se *Hemarbete!*
- Hemvård* (slära), skolämne 201, 215, 227
- Historia* (med *samhällslära*), skolämne 6, 21, 31, 36, 46, 79, 128, 132, 149, 158, 163 ff, 168, 170, 193, 194, 201, 259, 268, 290, 293, 296, 297, 299, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 318, 320, 324 ff, 329, 331, 344, 371, 388, 390, 399, 411, 416, 495. Se vidare *Samhällskunskap!*
- Hjälpklass*, -lärare 65, 143 ff, 359, 446, 447, 450, 451, 453, 457, 463
- Husdjurslära*, skolämne 227
- Hushållsgöromål*, skolämne 201, 228
- Hushållsskolor*, *husmodersskolor* 214, 215, 223, 239 f, 344
- Hushållsteknisk linje* 203
- Huslig ekonomi*, lärare i 375
- Huvudlärare* 363, 364, 378, 395 ff, 400, 425
- Hållfasthetslära*, skolämne 179
- Hälsofostran* 33, 37, 86, 183 f
- Hälsokort* 450, 454

- Hälsolära*, skolämne 227, 254, 344. Se vidare *Biologi!*
- Hälsovård* 4, 25, 442, 444. Se vidare *Skolläkare!*
- Högre folkskolor* 200 ff
- Idéhistorisk orientering*, skolämne 313, 318, 328
- Idrott* se *Fysisk fostran!*
- Inackordering* 55, 57, 443. Se vidare *Elevhem!*
- Inbyggda praktiska linjer* 200 ff, 285
- Individualisering* av undervisning och fostran 3, 9, 19, 20, 24, 25, 31, 62, 67, 71, 73, 83, 111, 112 ff, 115 f, 121, 123 ff, 141, 143, 144, 149, 158, 161, 162, 166, 189, 208, 230, 244, 254, 276 f, 280, 294, 303, 326, 332, 335, 339, 342, 348, 350, 352, 353, 358, 366, 416, 417, 420, 440, 445, 446, 448, 449, 450, 451, 453, 473
- Industriell ekonomi*, skolämne 201
- Infödda språklärare* 314
- Inköps- och försäljningsteknik*, skolämne 201
- Inspektion* 84, 99 ff, 208 ff, 340, 379, 394, 427, 429, 431 f
- Intellektuell skolning* 335, 336, 378
- Intagning* i den obligatoriska skolan 10, 64, 187. Se vidare *Skolmognad!*
- Intellektuell arbetskraft* 261 ff, 275, 307, 441, 493
- Intresse*, elevernas, som grund och mål för undervisningen 114, 119 ff, 123, 124, 147, 151, 178, 180, 182, 208, 260, 267, 269, 286 ff, 303, 348, 350, 354, 356, 417, 421, 440, 444, 446, 453
- Intresseområden* (units) 83, 114 f, 132, 167, 171, 416, 417, 420. Se även *Samlad undervisning!*
- Inträdesprövningar* 69, 448
- Inträdesvillkor* i gymnasiet 274 ff
- , i lärarhögskola 415, 423
- Inventering*, skolkommissionens, av försöksverksamheten 5, 82 ff, 147, 501
- Italienska*, skolämne 323
- Jordbrukets yrkesskolor* 217, 227, 239 f
- Jordbruksekonomi*, skolämne 227
- Jordbrukslära*, skolämne 227
- Jordbruksteknisk linje* 203
- Journalföring*, pedagogisk 25, 106 f, 449
- Junior college* 304
- Juridiska grundbegrepp* 167, 418
- Karaktärsfostran* se *Personlighetsdanning!*
- Kemi*, skolämne 10, 46, 72, 154, 158, 162 f, 194, 196, 201, 259, 260, 273 f, 283, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 308, 309, 310, 311, 316 ff, 329, 332, 334, 344, 346, 370, 371, 387, 390, 399, 461, 469, 495
- Kemisk-teknisk linje* 203
- Kindergarten* se *Förskola!*
- Klassens timme* 130, 131, 353
- Klassföreståndare* 4, 96, 360, 366, 369, 384, 385, 420, 440
- Klasslärarsystemet* 4, 8 f, 13, 64, 75 f, 81, 95 f, 126, 131, 193, 194, 360, 366, 378, 382, 384, 440
- Klassrum* 469 f
- Klassundervisning* 5, 112 ff, 115, 331, 350, 353, 355, 358, 365, 367, 416, 420
- Klippslöjd* se *Slöjd!*
- Kolarskolor* 218
- Kollegium* 130, 429, 432
- Kommerskollegiet* 246
- Kommunala mellanskolor* 11, 427, 436, 499
- Kommunalisering av skolan* 16, 427 ff, 499
- Kommunindelningsreformen* 11, 52 f, 54, 57, 143, 489, 499
- Komplettering* av studentexamensbetyg se *Fyllnadsprövningar!*
- Kompletteringskurser vid seminarierna* 371
- Konkurrens* mellan lärjungarna 3
- Koncentrationsläsning* 115, 133, 333, 404
- Konferenser*, pedagogiska 410
- Konst* se *Estetisk fostran!*
- Konsthistoria* 31, 320, 327, 331. Se vidare *Teckning!*
- Konstnärlig utsmyckning* av skolorna 471
- Konsulentverksamhet* 100 f, 379, 394, 474
- Korrespondensrealskolor* 11
- Korrespondensundervisning* 90, 199, 236 ff, 244, 252, 254, 279, 342, 344, 474, 475
- Kostlära*, skolämne 215, 227
- Kostnader för skolan, skolreformen* 427, 429, 484 ff
- Kristendomskunskap*, skolämne 36, 37, 46, 128, 149, 168, 170, 171 ff, 193, 194, 201, 268, 290, 293, 296, 297, 298, 299, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 318, 327 f, 329, 334, 344, 370, 371, 375, 391 ff, 394, 424, 425, 502 ff
- Kristendomslärare* 375, 391 ff, 424, 425, 503
- Kritiskt sinnelag* som mål för fostran 4, 5, 326
- Kulturkontakt*, i lärarutbildningen 415, 418, 420, 421
- Kurator* 442, 445, 446, 448, 456, 465
- Kursplaner* 2, 5, 83, 84, 97, 111, 315, 335, 352. Se vidare *Studieplaner!*
- Kursverksamhet vid yrkesutbildning* 233 ff, 254
- Kvarsättning* 140 ff
- Kyrkohistoria* se *Kristendomskunskap!*

- Laborativa metoder* 5, 295. Se vidare *Arbets-skolemetoder!*
- Landsbygdens skolproblem* 11, 52, 54 ff, 61, 62, 79, 441, 467, 473, 476, 480
- Lantbruksskolor* 216, 218
- Lantbruksstyrelsen* 217, 246 f
- Lanthushållslärarynnor* 231
- Lanthushållsskolor* 217, 218, 239
- Lantmannaskolor* 217, 218, 239
- Latin*, skolämne 260, 272 f, 283, 285, 286, 290, 292, 293, 296, 298, 299, 308, 309, 310, 311, 314 f, 318, 319, 320, 321 f, 324, 334, 398, 495
- Ledighet från skolarbetet (lov)* 140
- Lek se Fysisk fostran!*
- Lekmannainflytande* 16, 431, 432
- Lekplan* 468, 471
- Lekskola se Förskola!*
- Lektor* 364, 374, 378, 379, 393 ff, 425, 436
- Lektoreksamen i Norge* 398
- Lerslöjd se Slöjd!*
- Linjer se Differentiering, Gymnasiet och Flick-skola!*
- Litteraturkänedom, -historia se Modersmålet!*
- Livsåskådning* 37 f, 169, 174 ff, 353, 502 ff
- Logik se Filosofi!*
- Lokal ledning och organisation* 16, 45, 58 f, 244 ff, 428 ff, 489, 499, 501
- Lokalfrågor se Skolbyggnader!*
- Lokalstyrelse vid läroverken* 427, 499
- Lycéer* 256
- Lämplighetsprövning för läraryrket* 364 f, 383, 415, 419, 430
- Länsarbetsnämnd* 246
- Lärarbehov, -brist* 49 f, 93, 377, 379, 382, 383, 386, 398 ff, 404, 407, 466, 484 f, 489, 490 ff, 497
- Lärarens personlighet och uppgifter* 4, 23 f, 75, 351 ff, 417, 465. Se även *Lämplighet!*
- Lärarhögskolor* 15, 364, 377, 380, 381, 384, 390, 405 ff, 419, 421, 423, 424, 497, 498
- , lärare vid 364, 381, 407, 409 ff, 425 f
- Lärarkandidatexamen i Finland* 397
- Lärarinneseminariet, Högre* 343, 347
- Lärarprov* 415, 418, 419, 421
- Lärartillsättning* 427, 430, 432, 434, 436 ff
- Lärarytelse* 4, 5, 14, 15, 44, 49, 80, 84, 90, 100, 111, 117, 158, 289 f, 306, 335, 350 ff, 454, 472, 482, 489, 492, 501
- Läraryrket* 14, 15, 350 ff
- Lärlingsgårdar* 231
- Lärlingskurser, -utbildning* 214, 216, 219, 224, 227, 231, 240, 241 ff, 253
- Lärlingslagstiftning* 218 f, 232
- Lärlingsnämnder* 219, 231, 245
- Lärlingsråd* 219
- Lärlingsskolor* 214, 215, 225, 344
- Läro- och läseböcker* 62, 71, 84, 85, 90 f, 97, 111, 119, 122, 158 f, 162, 253, 326, 346, 352, 417, 500
- Läroverksadjunkter, utbildning* 372 ff
- Läsklasser se Specialklasser!*
- Läs- och skrivvårigheter* 4, 145, 151, 152, 359, 418, 447, 450, 451, 464
- Läsår* 140, 228, 434
- Lättja se Beteenderubbningar!*
- Läxor se Hemarbete!*
- Magisterkurser* 368
- Manuella ämnen* 7, 21, 32, 37, 120, 123, 177 ff. Se även *Praktiska ämnen!*
- Maskinlära*, skolämne 179, 201, 227
- Maskinskrivning*, skolämne 33, 194, 201, 215, 227, 331, 442
- Maskinteknisk linje* 203
- Matematik*, skolämne 29, 37, 120, 122, 124, 125, 132, 133, 143, 153 ff, 186, 193, 194, 196, 201, 210 f, 227, 228, 260, 272 f, 283, 284, 285, 286, 287, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 308, 309, 310, 311, 314 f, 316 ff, 329, 331, 344, 345, 370, 371, 390, 399, 416, 450, 451, 453, 462, 495
- Materiel, -inköp, -vård* 83, 84, 91 f, 111, 117, 379, 421, 428, 433, 442, 444, 500
- Medborgarkunskap se Samhällskunskap!*
- Mejerikurser* 217
- Mekanik*, skolämne 179, 201
- Mellaninstanser, skolväsendets* 246, 431 f, 437, 438, 457, 501
- Mellanskola (stadium)* 77, 81, 378, 380
- Mellanskollärare* 378, 379, 382 ff, 388, 393, 421, 496 ff
- Mental omvårdnad om eleverna* 4, 24, 25, 359, 442, 444 ff
- Meritvärdering, principer för* 363, 378, 394, 395, 402, 410, 430, 437, 438
- Metallslöjd se Slöjd!*
- Metodik, studier i, vid lärarytelsen* 365, 368, 369
- Modellbyggande se Slöjd!*
- Modellering se Teckning!*
- Modersmålet*, skolämne 7, 21, 28, 31, 32, 46, 125, 128, 130, 131, 132, 133, 147, 149 ff, 178, 182, 193, 194, 196, 201, 206, 210 f, 215, 227, 228, 253, 259, 267 f, 290, 293, 296, 297, 299, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 318, 327, 328, 329, 331, 335, 344, 360, 368, 370, 371, 387, 388, 390, 398, 411, 416, 421, 462, 473, 474
- Moral se Etik och Personlighetsdanning!*

- Morgonandakt* 175 ff, 503 ff
- Muntlig framställning* se *Modersmålet och Tal!*
- Musik* (sång) 21, 31, 32, 73, 92, 125, 132, 181 ff, 193, 194, 195, 201, 228, 268, 297, 313, 318, 320, 327 f, 330, 331, 375, 378, 380, 383, 418, 423, 424, 442, 468, 469, 474, 479, 483
- Musiklärare* se *Övningslärare!*
- Mål* för skolarbetet 3, 18 ff, 84, 85 f, 336, 346 f, 356, 416, 420
- Målning* se *Teckning!*
- Månadsväxling* 230
- Naturkunnighet*, skolämne 6, 72, 79, 122, 132, 162 f, 168, 170, 193, 194
- Navigationsskolor* 218
- Normalskolan för flickor* 343
- Normalskolekompetens* se *Flickskola!*
- Norska* 28 f, 128, 267
- Nyktighetsundervisning* 6, 34, 163, 165, 167, 168, 171, 415, 418, 421
- Objektivitet i undervisningen* 3, 173, 502
- Observationsklasser* se *Specialklasser!*
- Omvårdnad* om eleverna 23 ff, 37, 75, 186, 417, 440 ff. Se vidare *Mental omvårdnad!*
- Ordningsföreskrifter* 129. Se vidare *Disciplin!*
- Orientering*, ämne på lågstadiet 132, 172, 177, 193, 503
- Orienteringsämnen*, definition 98
- Ouppmärksamhet* se *Beteenderubbingar!*
- Pappslöjd* se *Slöjd!*
- Parallellskolesystem* 8, 40
- Pedagogik* i lärarutbildningen 358, 368, 375, 376, 379, 380, 381, 386, 387, 403, 404, 407, 411, 412, 413, 415, 416, 417, 420, 423. Se vidare *Metodik* och *Undervisningsmetoder!*
- Pedagogisk utveckling* 5, 379, 396, 410, 417, 428, 429, 431, 432, 435
- Personlighetsdanning* 3, 18, 19, 20, 22, 26, 36 ff, 86, 126, 181, 183, 335, 336, 351, 376, 417
- Praktisk realskola (mellanskola), praktisk real-examen* 44, 179, 200 ff, 433
- Praktisk bildning* 7
- Praktiska ämnen* 10, 32, 36, 37, 71, 72 f, 123, 133, 157, 167, 177 ff, 194, 196, 201, 212, 228, 330, 331, 418. Se även *Bokföring*, *Hemkunskap*, *Maskinskrivning*, *Slöjd*, *Stenografi*, *Manuella ämnen*, *Yrkesorientering*, *Yrkespraktik!*
- Projektionsapparater* 472, 482
- Prov* 5 f, 83, 84, 85, 101 ff, 117, 127, 149, 151 f, 154, 155 f, 159 ff, 175, 206 ff, 334, 337, 417, 418, 420, 421, 452, 454, 462, 463
- Provdret* 368 f, 372, 403, 412, 413 f, 498
- Psykologi* 4, 36, 37, 168 f, 268, 290, 344, 348, 350, 354, 355, 359, 368, 369, 375 f, 379, 380, 381, 403, 404, 409, 411, 412, 415, 416, 420, 423
- Psykologisk-pedagogiska institutet* 87, 100 f, 278, 431, 463
- Psykotekniska prov* 416, 451, 458, 461
- Radio* 31, 90, 92, 158, 199, 279, 326, 472—478, 482 f, 500
- Realexamen* 8, 47, 202, 204, 206 ff
- Realskolan* (stadium) 81, 378, 381
- Realskollärare* 378, 379, 384 ff, 424, 498
- Regionala instanser* se *Mellaninstanser!*
- Regionala förvaltningsorgan för yrkesutbildningen* i 9 y 246
- Rekreation*, under lärarutb. 415, 418, 420, 421
- Rektor* 245, 254, 363, 366, 379, 393 f, 414, 427, 429, 432, 434, 436, 438, 439, 468 f
- Religionskunskap* se *Kristendomskunskap!*
- Ritteknik*, skolämne 201
- Ryska*, skolämne 157, 268, 297, 298, 323
- Rytmik* se *Fysisk fostran!*
- Rådgivningscentraler* 445, 457
- Räkning* se *Matematik!*
- Rättskrivning* se *Stavning!*
- Röst- och talrubbingar* 418
- Samarbete* 4, 5, 19, 21, 27, 34, 115, 126—129, 130, 183
- Samhällscentrum* se *Community centres!*
- Samhällskunskap*, skolämne 7, 30, 35, 36, 46, 120, 122, 128, 130, 132, 147, 154, 163, 165 ff, 193, 194, 196, 227, 254, 268, 273, 290, 292, 296, 297, 299, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 318, 324 ff, 329, 353, 357, 360, 366, 418, 474, 493, 500
- Samlad undervisning* 83, 132, 170, 193, 194, 416, 417, 418. Se även *Intresseområden!*
- Samlingssal* 468 f
- Samstyrelse* 129 f
- Samundervisning pojkar—flickor* 345 ff, 348 f, 505
- Samverkan* mellan ämnena se *Enhet!*
- Samverkande läroanstalter* 379, 410, 413, 420, 498
- Schemabundenhet* 320 f, 337, 404, 412
- Seminarieutbildning*, nuvarande 367, 369 ff, 384, 403, 412
- Seminarieövningar* i lärarutbildningen 358, 368, 404, 417
- Sexualundervisning* 6, 34, 36, 163, 167, 171
- Simundervisning* 34, 183, 360, 442 f. Se vidare *Fysisk fostran!*
- Sixth form* 304, 315 f
- Självstudier* 199

- Jälvstyrelse** 20 f, 36, 129 f, 131, 325
- Jälvständighet**, elevernas 2, 4, 5, 112, 199, 294, 295, 303, 311, 312, 316, 320, 335, 440, 502
- Jälvverksamhet**, elevernas 114, 121 ff, 123, 162, 230, 276 f, 295, 325, 332, 335, 336, 351, 353, 503
- Sjöfartsteknisk linje** 203
- Sjömansskolor** 216
- Skioptikonbilder, -apparater** 482
- Skivarkiv** se *Grammofon!*
- Skogsmästarskola**, statens 218
- Skogsskolor** 217 f, 239
- Skogsskötsel**, skolämne 227
- Skogsstyrelsen** 246 f
- Skoladministration**, utbildning för 422
- Skolbokföring** 418
- Skolbyggnader** 31, 58, 93, 138, 243, 427, 433, 443, 466 ff, 481, 484, 489, 501
- Skolchefsinstitutionen** 438 f
- Skolembedsöksamen i Danmark** 397
- Skolenheter** 58, 428, 432 ff, 467, 499
- Skolfilm** se *Film!*
- Skolform** i folkskolan 55 ff
- Skolhygien** 359, 368, 415, 418, 420
- Skolk** se *Beteenderubbnings!*
- Skolkök** 177 f, 243, 468
- Skolkökslärarinnor** 231
- Skolköksundervisning** se *Hemkunskap!*
- Skolköksseminarium** 202
- Skolleda** se *Beteenderubbnings!*
- Skollousskolonier** 443
- Skolläkare, medicinsk expertis** 4, 183, 248 f, 251, 359, 442, 449, 453, 455, 457, 464, 468
- Skolmognads(prövning)** 142, 152, 186, 187 ff, 416, 418, 446, 447, 448, 449, 459, 461, 463, 464, 500
- Skolmognadsklasser** 140 f, 189, 500. Se vidare *Skolmognad!*
- Skolmåltider** 33, 443, 468 f, 471
- Skolorganisationen** i lärarutbildningen 368, 417, 421
- Skolplikt** 8, 11, 39, 42, 45 ff, 54, 140 f, 377, 485 f, 487 f, 494, 496
- Skolpsykolog, skolpsykologisk verksamhet** 4, 24, 250, 251, 359, 432, 442, 444—465, 500 f
- Skolreformerna** i framtiden 16 f
- Skolresor** 163, 443
- Skolskjutsar** 55, 57, 138
- Skolsociala anordningar** 55, 359, 418, 420, 440 ff, 500
- Skolstyrelse** 141, 245, 254, 429, 433 ff, 499
- Skolverkstad** 243
- Skolöverstyrelsen** 16, 17, 101, 246 f, 251, 254, 282, 368, 385, 427 ff, 430 ff, 436, 438, 458, 476, 477, 478, 481, 499, 501
- Skrivmaskiner** 92, 473, 482
- Skrivningar** se *Prov!*
- Skytning**, skolämne 227
- Slöjd**, skolämnen 21, 32, 128, 132, 177 ff, 193, 194, 195, 228, 319, 330, 331, 332, 375 f, 380, 383, 418, 423, 424, 462, 468, 469, 470
- Slöjdlärare** 375
- Slöjdseminarium** 376
- Småskola** (stadium) 74 ff
- Småskollärare** 370, 378, 379 ff, 415 ff, 423 f, 496, 498
- Snatteri** se *Beteenderubbnings!*
- Socialekonomi**, skolämne 283
- Social fostran** 34, 37, 86, 115, 144, 163, 167, 174, 185, 325. Se vidare *Samarbete!*
- Socialpedagogiska anordningar** se *Skolsociala anordningar!*
- Sommarkurser** för inträde vid lärarhögskola 380
- Spanska**, skolämne 157, 268, 297, 298, 322 f
- Sparsamhetsfostran, sparverksamhet** 6, 442
- Specialgymnasiet** för lantbruks- mejeri- och skogsstuderande 371
- Specialklasser** 145, 447, 451, 458. Se även *Hjälpklass!*
- Speciallärare** 378, 379, 421, 425, 498
- Spplittring** i skolarbetet se *Enhet!*
- Språkassistenter** se *Infödda språklärare!*
- Språkbegävnings** 66
- Språkmognad** 157
- Språk, språkundervisning** 28 f, 37, 46, 60, 65 ff, 103, 125, 147, 149, 157 ff, 227, 228, 229, 259, 260, 267 f, 282 ff, 287, 289, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 309, 310, 313, 317 ff, 321, 322 f, 329, 335, 344, 345, 346, 370, 371, 399, 473, 474, 476, 479
- Språkämne** i tolfte klassen 309, 310, 311, 312, 317 ff, 338
- Stadier** inom enhetsskolan 8, 73 ff, 433
- Stadsplanering** 468
- Standardiserade prov** 6, 105, 208, 337, 359
- Statens uppgifter** i skolsystemet 427 ff, 436
- Statistik** 284, 418, 421, 458
- Stavning, rättskrivning** 28, 69, 101, 151
- Stenografi**, skolämne 201, 215, 227
- Stilistik**, kurs i 314
- Ställbilder** 482
- Stipendier** 11, 13, 47, 60, 216, 217, 221, 339, 401, 426, 440 ff, 443, 444, 487, 493
- Studentexamen** 14, 294, 305, 306, 307, 308, 336 ff, 343, 380
- Studiecirkelmetoder** 12, 26 f, 128, 167, 182, 295, 332

- Studieföstran, -teknik, -vana* 26 f, 37, 86, 122, 128, 148, 164, 267, 378
Studielust 27, 198 f
Studiemålsman 230, 245, 246, 254
Studieplaner 71, 97 ff, 100, 115, 117, 119, 120, 124, 133, 146 ff, 195, 417, 420, 444, 476, 479, 495, 500, 501, 503
Studietid se Utbildningstid!
Studieresor 410
Synkronisering 175, 327 f
Syslöjd se Slöjd!
Sång se Musik!
Säsongsväxling 230
Sömnad (steori), skolämne 201, 215, 227, 228

Tal, konsten att tala 28, 46, 415, 421
Tal- och röstvård 415, 418, 421
Tankefrihet 176, 303
Teater 326
Teckning, skolämne 21, 31, 32, 73, 125, 132, 181 ff, 193, 194, 195, 201, 228, 268, 297, 313, 318, 327, 330, 331, 378, 380, 383, 418, 423, 424, 462, 468, 469, 470, 474
Teckningslärare se Övningslärare!
Tekniska elementarskolor 200, 220
Tekniska fackskolor 200, 220
Tekniska gymnasier (läroverk) 200, 202, 216, 220 f, 229, 252, 272, 288, 289, 371, 397, 433
Tekniska hjälpmedel 360, 415, 418, 420, 472 ff, 500
Tekniska skolor 216
Teknisk realskola 44, 203
Teknisk varukännedom, skolämne 201
Teknologi, skolämne 226, 227
Teologie kandidatexamen 391
Teologisk-filosofisk ämbetsexamen 393, 423
Terminologiskt latin 319 f, 418
Terminsaugifter 428, 440, 442
Testning 9, 10, 69, 72, 190, 275, 278, 354, 359, 416 f, 418, 421, 446, 447, 448, 449, 450, 451 ff, 500
Textilinstitut 220
Textilslöjd se Slöjd!
Textning, skolämne 227
Tidningsläsning 122 f, 166, 314, 325
Tidpunkt för skolreformens genomförande 484, 493, 494, 496
Tillsynslärare för yrkesutbildningen i 9 y 244, 245, 250 ff, 254
Timplaner 229, 242, 299, 300, 309, 311, 320, 501
Trafikundervisning 6
Tredagarsväxling 229

Trots se Beteenderubbningsar!
Tryckeri 92, 153
Trädgårdsskolor 217
Trädgårdsskötsel, skolämne 33, 178 f, 193, 194, 418
Tyska, skolämne 10, 29, 72, 75, 141 f, 157 ff, 178, 194, 195, 196, 197, 201, 206, 210, 212, 268, 280, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 308, 309, 310, 311, 316, 318, 323 f, 370, 388

Undervisningsenheter (units) se Intresseområden!
Undervisningsmetoder 2, 5, 26, 83, 85, 86, 112 ff, 277, 295, 298, 303, 307, 312, 330, 331, 332 ff, 339, 346, 350—358, 369, 404, 411, 413, 417, 444, 450, 453, 454, 461, 475, 500, 501
Undervisningsnämnder vid universiteten 373, 386
Undervisningsövningar se Övningsundervisning!
Ungdomsförmedlingen 244, 248 ff, 454 f
Ungdomsläger 250
Universitetslektor i skolämnen 411 f, 426
Uppsatsskrivning se Modersmålet!
Utbildningstid för lärarna 370 ff, 379 ff, 386 f, 401, 423, 491

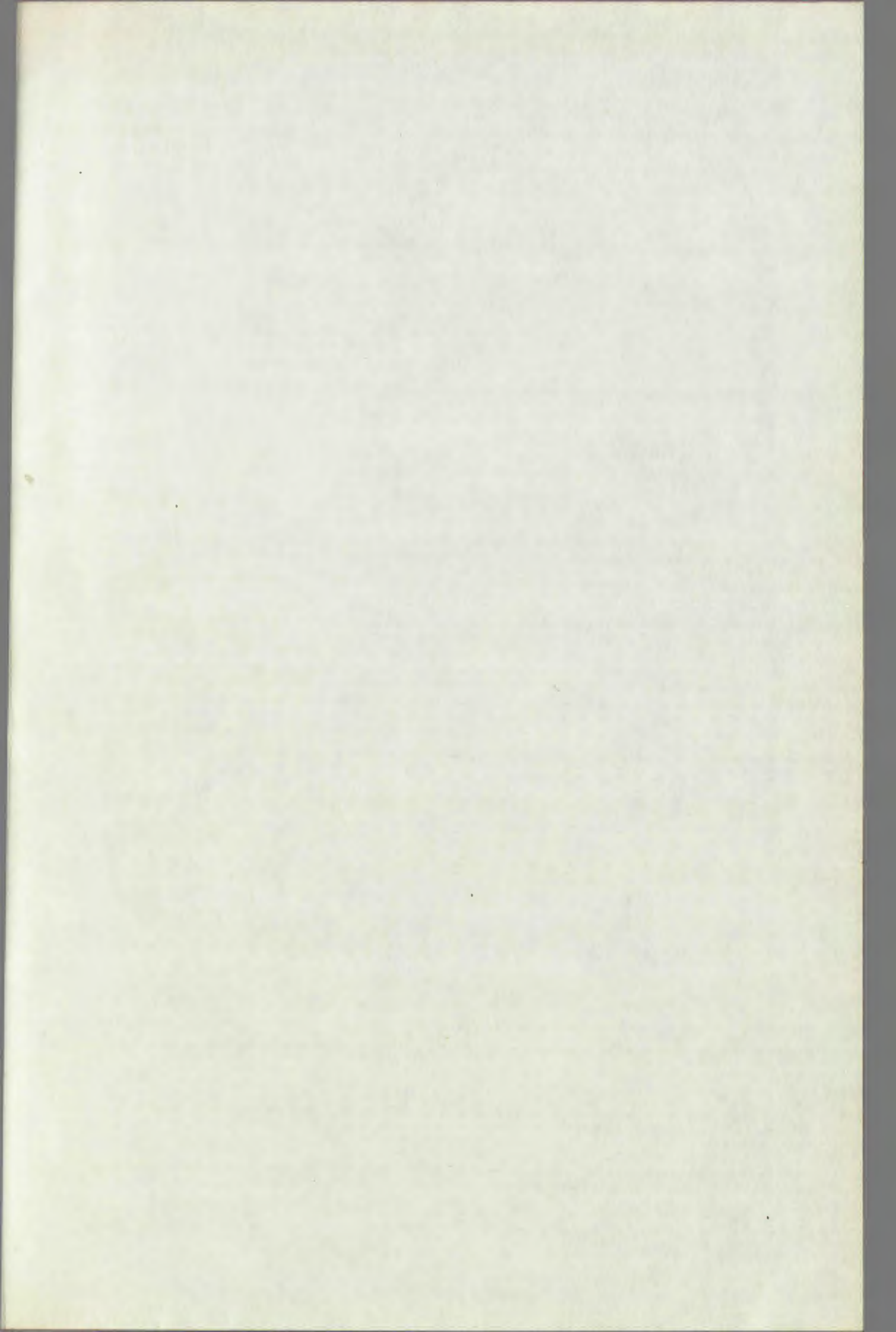
Vagabonderande barn se Beteenderubbningsar!
Varukunskap, skolämne 179
Veckotimmar 133, 320, 500
Verkstadsarbete 201
Verkstadsskolor 214 f, 219, 223, 225, 239 f
Vidareutbildning, lärarnas 15, 362, 363, 380, 383, 388—390, 422, 423, 435, 451, 472, 475, 482, 500, 501
Välskrivning, skolämne 120, 152 f, 201
Växelutbildning 215, 225, 239, 241, 253

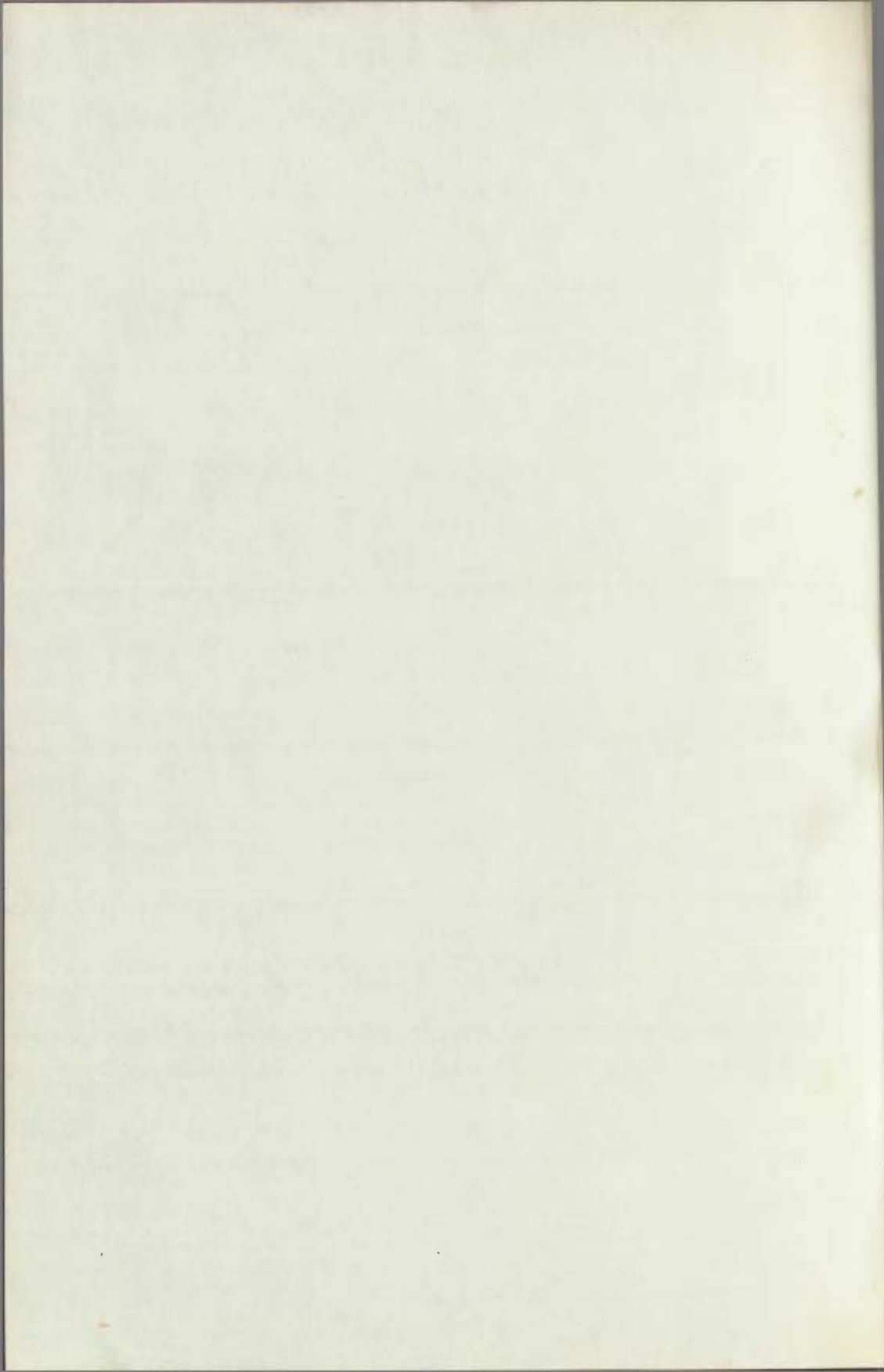
Yrkesavdelningar inom enhetsskolan 240 f, 255
Yrkesföstran 25, 33, 37
Yrkes- och arbetarlagstiftning 227
Yrkeslärare 81, 233, 235 ff, 244, 254, 375, 428
Yrkesnämnd 245, 246
—, central 219
Yrkesombud 219
Yrkesorientering 6, 12, 33, 46, 147, 165, 168, 178 ff, 195, 223, 224, 248 ff, 260, 269, 442, 454, 461
Yrkespraktik som skolämne 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234 ff. Se vidare *Yrkesorientering!*
Yrkesritning, skolämne 227
Yrkesräkning, skolämne 226 f
Yrkeskolor 213, 216, 218, 224, 238 ff, 344, 427, 428, 432, 434, 441, 444

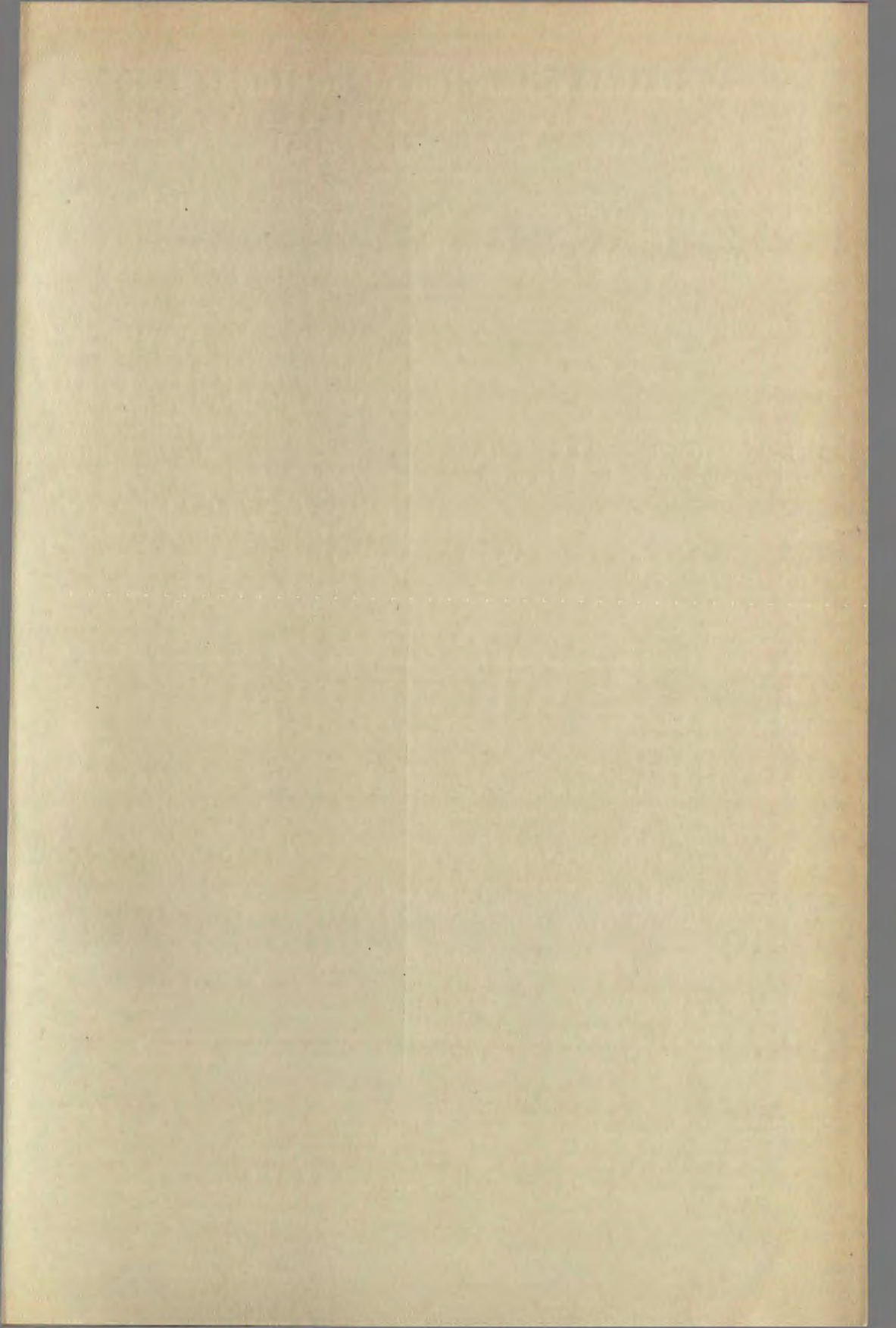
- Yrkesteori* 214, 215, 216, 217, 219, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234 ff
- Yrkesutbildning*, förberedande 8, 10, 11, 12, 21, 33, 36, 46ff, 73, 86, 178 f, 196, 197, 198, 213ff, 378, 430, 468, 474
- , egentlig 251 ff, 501
- Yrkesvägledning*, -rådgivning 107, 147, 180, 223, 242, 244, 245, 247 ff, 254, 418, 445, 447, 448, 454 f, 457, 458, 461, 474
- Ämneslärarsystem* 9, 62, 64, 75 f, 81, 96, 126, 194, 366, 378, 382, 384
- Ämnesrum* på gymnasiet 470
- Ämnesval* se *Differentiering!*
- Övergång* mellan studievägar 197, 279
- Övergångstidens problem* 82, 377, 379, 493 ff
- Överkurser* se *Studieplaner!*
- Överstyrelsen för yrkesutbildning* 214, 219, 238, 246 f, 252 f, 430
- Övningskurs* i modersmålet 10, 72, 157, 178, 194, 195
- Övningslärare*, utbildning av 375 f, 378, 384, 421
- Övningsundervisning*, övningsskola 404, 412 f, 416, 420, 421
- Övningsämnen* se *Teckning, Gymnastik, Musik, Välskrivning!*
- i ämbetsexamen 388 ff, 393, 424

1870
1871
1872
1873
1874
1875
1876
1877
1878
1879
1880
1881
1882
1883
1884
1885
1886
1887
1888
1889
1890
1891
1892
1893
1894
1895
1896
1897
1898
1899
1900

1870
1871
1872
1873
1874
1875
1876
1877
1878
1879
1880
1881
1882
1883
1884
1885
1886
1887
1888
1889
1890
1891
1892
1893
1894
1895
1896
1897
1898
1899
1900







Statens offentliga utredningar 1948

Systematisk förteckning

(Siffrorna inom klammer beteckna utredningarnas nummer i den kronologiska förteckningen.)

Allmän lagstiftning. Rättskipning. Fångvärd.
Betänkande med förslag till ändrad butikstängningslagstiftning. [3]
Markutredningen. 1. Betänkande med förslag till vissa ändringar i expropriationslagstiftningen. [4]

Statsförfattning. Allmän statsförvaltning.

Kommunalförvaltning.

Statens och kommunernas finansväsen.

1944 års allmänna skattekommitté. 2. Betänkande med förslag till ändrade bestämmelser ang. beskattning av livförsäkringsanstalter och livförsäkringstagare m. m. [22]

Politi.

Parlamentariska undersökningsskatten ang. flyktingärenden och säkerhetstjänst. 3. Betänkande ang. säkerhetstjänstens verksamhet. [7]

Nationalekonomi och socialpolitik.

Kommitténs för partiellt arbetsföra betänkande. 4. Förslag ang. partiellt arbetsföras anställning i allmän tjänst. [11]
Förslag till sjoärbetstidlag. [16]
Betänkande med förslag till lag om nykterhetsvård m. m. [23]
Statsmakterna och folkhushållningen under den till följd av stormaktskriget 1939 inträdda krisen. Del 8. Tiden juli 1946—juni 1947. [26]

Hälsa- och sjukvård.

Den öppna läkarvården i riket. [14] Bilagor. [24]

Allmänt näringsväsen.

Elkraftutredningens redogörelse nr 2: 6—7. Redogörelse för detaljdistributörerna samt deras råkraftkostnader och priser vid distribution av elektrisk kraft. Jönköpings län och Kronobergs län. [6] 2: 16. Skaraborgs län. [15] 2: 5. Östergötlands län. [25]
Den svenska spritfabrikationen och dess avsättningsförhållanden. [19]

Fast egendom. Jordbruk med binärningar.

Betänkande med förslag rörande organisation och avlösningsförhållanden m. m. vid lantmäteristyrelsen och länslantmäterikontoren. [1]
Betänkande med utredning och förslag rörande organisationen av verksamheten för jordbrukets yttre och inre rationalisering. [2]

Vattenväsen. Skogsbruk. Bergsbruk.

Industri.

Handel och sjöfart.

Betänkande med förslag till ny Kungl. Maj:ts förordning ang. explosiva varor m. m. [8]

Kommunikationsväsen.

Betänkande rörande Sveriges smalspåriga järnvägar. Del 3 Smalspåriga järnvägar i Östra Småland och Östergötland. [9]
Betänkande ang. skärgårdstrafiken m. m. [10]
Betänkande ang. statens järnvägars organisation. Del 1. Den centrala ledningen. [13]
Betänkande rörande vägnämndernas och länsvägnämndernas arbetsuppgifter m. m. [18]
Betänkande med förslag till åtgärder för höjande av trafik- och säkerheten. [20]

Bank-, kredit- och penningväsen.

Försäkringsväsen.

Kyrkoväsen. Undervisningsväsen. Andlig odling i övrigt.

Trädgårdsundervisningen. [15]
Statens trädgårdsförsök. [13]
Betänkande ang. utbildning av sjuksköterskor och annan sjukvårdspersonal. [17]
Ungdomen och arbetet. Ungdomsvårdskommitténs betänkande del 6. [21]
1946 års skolkommissionens betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. [27]

Försvarsväsen.

Utrikes ärenden. Internationell rätt.