

kreta problem som uppstått och kommer att uppstå i framtiden på grund av enandet fick ett minimalt utrymme i valdebatten och hade därför troligtvis liten inverkan på väljarnas röstningsbeteende. De ekonomiska och sociala realiteterna/problemen har emellertid redan nu några månader efter valet gjort sig starkt påminda. Främst har detta gällt förhållandena i det forna DDR, men även effekter av enandet på de ekonomiska och sociala förhållandena i de västra delstaterna. Gulf-kriget gav, om än endast tillfälligt, regeringen ett visst andrum i de inrikespolitiska frågorna. Regeringens tvekan inför hur man skulle förhålla sig till insatser av tysk personal och materiel spädde dock på regeringskritiken som kommer både från vänster- och högerhåll.

Regeringen torde idag se framtiden an med viss oro och ägna stor kraft åt att åter få "alles in ordnung" i förbundsrepubliken.

Göteborg i februari 1991
Rutger Lindahl

Om den sköna konsten att se just det man vill se

Sedan en tid tillbaka existerar ett ökande intresse för normativa analyser och normativ teori även inom svensk statsvetenskap. Uppenbarligen finns det numera ett större behov att argumentera i "bör" frågor och att söka göra mera grundläggande analyser för olika normativa utsagor. På ambitionsnivån ser jag själv detta som något mycket positivt, men det är också en utveckling som innehåller bestämda risker för disciplinens utveckling. En sådan risk är att normativ teori inte används eller problematiseras i analysen, utan istället enbart brukas för att etikettera traditionella empiriska analyser. Det motsatta problemet är givetvis om en önskan att argumentera normativt leder till ett bristande empiriskt arbete, eller, i värsta fall, att man söker tillrättalägga empirin för att bättre passa ens normativa plädering.

I en nyutkommen avhandling söker Karin Hadenius (KH) att göra en analys av målen för den svenska skolpolitiken under efterkrigstiden utifrån den politiskt filosofiska diskussionen om begreppen *jämlikhet* och *frihet*. Boken avslutas med en egen normativ plädering för återinförandet av ett parallellskolesystem och införandet av utbildningslinjer med kvarsittning och eliturval i den svenska grundskolan. Detta ges som en egen och möjlig lösning på de hittillsvarande svårigheterna att förena jämlikhet och frihet i skolpolitiken såsom KH analyserat dem. Min avsikt är emellertid inte att diskutera författarens behandling av den normativa diskursen. Istället vill jag diskutera författarens förhåll-

ningssätt till det empiriska materialet på två plan, dels behandling av mål och medel i den svenska grundskolans historia, dvs hennes historieskrivning, dels av vad den empiriska forskningen om implementering av offentligt politik innebär för hennes plädering för återinförandet av en urvalsbaserad grundskola.

För att en analys av det normativa innehållet inom ett politikområde skall fungera är det givetvis centralt att målsättningarna bakom politiken återges på ett så korrekt sätt som möjligt. Vad gäller beskrivningen av mål och medel i den svenska grundskolan så ställer jag mig frågande inför författarens behandling av socialdemokratiens målsättningar. Den bild författaren söker ge, i Gunnar Richardsons efterföljd², är att det kring 1945–50 inte fanns några strategiska, i betydelsen samhällsförändrande, ambitioner hos socialdemokratin bakom övergången från en parallellskole- till ett enhetsskolesystem. Enligt KH var istället drivkraften hos tex Tage Erlander att föräldrars och eleverns efterfrågan på högre utbildning "tagit en ur samhällets synpunkt icke önskvärd riktning" i så motto att alltför många sökte sig till realskolan. Huvudmålet för den socialdemokratiska politiken sägs ha varit att styra fler ungdomar till den yrkesinriktade utbildningen samt att ge ökad medborgarfostran (s 75 f, 93). Det är riktigt att dessa mål fanns, men de utgjorde bara en del av en mera övergripande målsättning. Denna, som inte omnämns i avhandlingen, handlade om att fullfölja socialdemokratiens idéer från striden om bottenskoleprogrammet under slutet av 1920-talet, dvs att avskaffa den sociala klasskillnad i utbildningssystemet som parallellskolesystemet representerade. I riksdagsdebatten inför principbeslutet att övergå från ett parallell- till ett enhetsskolesystem, anförde dåvarande ecklesiastikministern Josef Weijne bl a:

Det är säkerligen åtskilliga mer än jag, som voro med redan 1927 och som minnas skoldebatten då. Vi minnas motsättningarna i det särskilda utskottet, och vi minnas debatter från kamrarna, som i fråga om bitterhet och motsättningar haft få motstycken (FK 1950–23:56)

Denna skolstrid hade socialdemokraterna huvudsakligen förlorat vilket lett till att parallellskolesystemet i stort sett förblivit intakt (Isling 1980, Marklund 1980:55 ff). Följden var att 1945 kunde en elev som fullgjorde sitt sjunde skolår gå i inte mindre än 19 olika skolformer. I sin argumentation för den inriktning som gavs åt skolreformen i slutet av 1940-talet skriver Tage Erlander följande:

Det allvarliga var att denna organisatoriska splittring dolde ett genomgående drag. Skolsystemet fungerade i stort som ett klassamhälle i miniatyr. De olika skol-

formerna hämtade sin rekrytering ur ganska bestämda sociala skikt (Erlander 1973:233).

I avhandlingen behandlas de skolpolitiska reformerna på ett något närsynt sätt, i huvudsak som en strävan att lösa skolinternas problem. De strategiska ambitionerna att med hjälp av skolan förändra samhället har inte uppmärksammas. Att den socialdemokratiska skolpolitiken i slutet av 1940-talet hade en inriktning syftande till en mera vittomfattande social förändring är nu inte någon särskilt okänd eller kontroversiell tes och kan knappast ha varit okänt för KH (se tex Isling 1980:333–340, Husén 1977:12, Marklund 1982:409, Marklund 1980:55 f), men den är överhuvudtaget inte omnämnd i avhandlingen. Skälet är, antar jag, att detta politiska mål passar illa med författarens normativa ambitioner som är att plädера för återinförandet av en parallellskola utan behöva att diskutera dess konsekvenser för den sociala stratifieringen (s 313). Hur politiskt central den strategiska klasspolitiska aspekten var för socialdemokratin vid denna tid framgår med all önskvärd tydlighet av den socialdemokratiska partistyrelsens yttrande till en motion vid partiets kongress 1948. Motionen tog upp problemet med en demokratisering av den svenska statsförvaltningen, och i sitt svar vidgick partistyrelsen motionärernas påståenden att många socialdemokratiska politiker på olika nivåer fått erfara att deras politiska ambitioner kunnat neutraliseras av "det inflytande tjänstemän med en helt annan samhällspolitisk inställning haft över förvaltningsapparaten" (Demokratin inom statsförvaltningen 1952:7). Problemet var enligt partistyrelsen den sociala snedrekryteringen till den högre utbildningen och därmed till högre tjänster inom statsförvaltningen. Hoppet stod till en reform av skolväsendet:

Till en viss del torde bättre samstämmighet kunna vinnas när en verklig demokratisering av vårt folks utbildningsmöjligheter genomförts och därmed också rekryteringen på bredare bas även till tjänstemannabanan vunnits. Med det bildningsmonopol som alltjämt finns i vårt land blir den nuvarande rekryteringen alltför ensidig (cit ur Demokratin inom statsförvaltningen 1952:7).

Som detta citat från 1948 års socialdemokratiska partikongress visar fanns det, tvärtom KHs framställning, också strategiska mål bakom SAPs skolpolitik vid denna tid, dvs mål bortom själva skolans utformning och organisering. Dessa mål var dels av rättvisekaraktär, men de rörde också fundamenten för den reformistiska ideologin. I likhet med Lewin (1967:77) anser jag att den socialdemokratiska efterkrigspolitiken skiljde sig från de borgerligas framförallt i synen på staten som instrument. Kort sammanfattat så ville SAP använda staten till att bygga det "starka samhället" (jfr Rothstein

1986:92). Om detta skulle fungera var man tvungen att få fram tjänstemän som förstod och kunde användas för denna politik och för detta var då en reformering av skolan central. Partiet gjorde dessutom inte precis någon hemlighet av denna målsättning med skolreformen utan tryckte tom upp sitt ovan nämnda yttrande i bokform som en rapport till 1952 års partikongress.

Existensen av detta politiskt strategiska mål är problematisk även för KHs normativa analys, därför att det visar att hennes användning av frihetsbegreppet enbart som ett val av olika undervisningsalternativ inom skolan inte stämmer med de mål som faktiskt förelåg. Med "frihet" i detta sammanhang menade också SAP (och inte bara SAP) möjligheten att efter en fullgjord grundskoleutbildning kunna välja fortsatt utbildning utan att vara begränsad i nästa led i utbildningssystemet beroende av att eleven valt någon särskilt utbildningslinje i grundskolan. Att välja att begränsa diskussionen om valfrihet till valmöjligheter inom grundskolan missar den väsentliga innebörden av begreppet i den socialdemokratiska politiken. Denna hade nämligen att ta itu med det mera komplicerade problemet om hur individens frihet i ett första led i utbildningen kunde begränsa valfriheten i nästa. Vad som borde utförts, om KHs normativa ansats skulle fullföljts, är istället en renodlad argumentation mot rimligheten i denna typ av samhällsförändrande mål för skolpolitiken (jfr Gross 1987).

Istället för att se 1950 års skolbeslut i sitt historiska och strategiska sammanhang, väljer KH att skriva som om det inte fanns några grundläggande politiska kontroverser i dåtidens skolpolitik utan hon hävdar att det "fanns en bred enighet om förändringens inriktning i stort". Detta strider bla mot vad dåvarande ecklesiastikministern Tage Erlander anför, nämligen att den stora skolutredningen som högerledaren Gösta Bagge tillsatt och som verkade under krigsåren kört fast i denna typ av motsättningar som fällt avgörandet i striden om bottenskoleprogrammet under slutet av 1920-talet, och att detta var skälet till att skolkommissionen tillsattes med socialdemokratisk majoritet (Erlander 1973, jfr Isling 1980).

Jag är också undrande inför KHs beskrivning av medlen för den förda skolpolitiken. Att genomföra en enhetsskola med sammanhållna klasser var en revolutionerande tanke i dåtidens Sverige och detta kunde givetvis inte ske utan att man förändrade undervisningsmetoderna. Å ena sidan hävdar hon att

Idén om att en ny arbetsmetod skulle kunna ersätta linjedelningen, . . . stöddes bara av en falang inom den socialdemokratiska gruppen i skolkommissionen. Vi skall i fortsättningen kalla dem "de skolradikala" (s 82).

Men skolkommission, i vilken ingick företrädare även för den borgerliga oppositionen, var faktiskt enig i sitt

utlåtande om att dess förslag byggde på möjligheten att genomföra en individualiserad undervisning. Men enligt KH var tilltron till denna modell begränsad till "några enstaka ledamöter" i skolkommisionen (förmodligen menar hon Stellan Arvidson och Alva Myrdal). Överhuvudtaget var, enligt KH, "tilltron till idén om full kunskapsutveckling i sammanhållna klasser genom en förnyelse av undervisningsmetodikerna inte alls utbredd" (s 130). Jag vill göra läsaren uppmärksam på att frågan om en individualiserad undervisning inom klassens ram har här inget med pedagogiska spetsfunderigheter att göra, utan utgör basen för KHs normativa argumentation för en grundskola baserad på eliturval och därmed social segregering av eleverna (jfr Arnman & Jönsson 1983). Om en individualisering är möjlig skapar det stora problem för hennes egen normativa modell eftersom då behövs ingen uppdelning och särbehandling av eleverna för att frihet och jämlikhet skall råda i den svenska skolan. Det är därför centralt att undersöka om KH har fog för sitt påstående att idén om individualisering inte hade något stöd utanför några få och politiskt isolerade "skolradikala" personer inom SAP.

Går man till lärarkåren kan man finna att denna idé hade presenterats och debatterats inom folkskollärarkåren åtminstone sedan 1920-talet. Första gången jag hittat den omnämnd är från nordiska lärarmötet i Helsingfors 1925 då en rektor Carl Svedelius höll ett föredrag i ämnet. Föredrag hölls i saken höll även på det nationella folkskollärarmötet i Stockholm 1930 samt på det nordiska skolmötet 1935 (Fredriksson 1950:402). Idén börjar även tas upp i fortbildningen av lärare från 1931 (aa s 368). De nordiska lärarmötena ovan samlade båda ca 2600 personer och verkar ha spelat en betydelsefull roll bland nordiska och svenska lärare (Fredriksson 1950:406 ff). Att det individuellt orienterade arbetssättet var på stark frammarsch inom den svenska folkskolan före skolkommisionens rapport framgår med all önskvärd tydlighet av Viktor Fredrikssons monumentala verk, *Svenska folkskolans historia*, särskilt i band fem och sex. Fredriksson, som bl a var folkskoleinspektör, skriver:

kritiken mot den renodlade klassundervisningen ledde efter hand till en utveckling, som ofta karakteriserades med uttrycket "individuell undervisning inom klassens ram". Under de två berörda decennierna (1920-1940, min anm) fortgick arbetet i denna riktning målmedvetet, och vid periodens slut kunde den extrema klassundervisningen i stort sett betraktas som avskaffad. (Fredriksson 1950:481).

Tvärtemot var KH skriver var således inte denna undervisningsmodell något som lagts fram av några enstaka skolpolitiker, utan hade i decennier presenterats, de-

batterats och praktiserats i den svenska folkskolan. Detta framgår också av skolhistorikern Sixten Marklunds redogörelse för försöksverksamheten (Marklund 1981:63).

Även i lärarutbildningen och i olika handledningar för lärare hade denna undervisningsmodell fått fäste (Fredriksson 1950:485 f). Ett antal försökskolor hade etablerats med, som det verkar, goda resultat (aa s 489-96). Vidare påstår KH att idén om ett individualiserat arbetssätt inte hade något stöd inom skolöverstyrelsen vid denna tid. Men faktum är att i den undervisningsplan för folkskolan som utgavs av detta numera nedlagda ämbetsverk 1955, angavs den som en lämplig metod. (Fredriksson m fl 1971:434-439, jfr Marklund 1981:195). Uppenbart hade detta implementeringsmedel, om uttrycket tillåts, också ett visst stöd inom skolbyråkratin. Den bild av skolreformens pedagogiska idébakgrund som fästad enbart vid några enstaka politiska fritänkare som KH, i Gunnar Richardsons efterföljd, försöker frammana, har således ingen god bärighet i fakta.²

Hennes argumentation blir emellertid än svårbegripligare om man ser till individualiseringsfrågans senare öden. "Tilltron till denna modells fördelar tycks ha stannat där de väckts - hos några enstaka ledamöter i skolkommisionen", så skriver KH (s 130). Efter 1950 skulle idén om en individualisering inom den sammanhållna klassens ram alltså varit borta ur diskussionen. Men 71 sidor längre fram, i sin behandling av det politiska grundskolebeslutet 1960, skriver KH att skolpolitikerna plötsligt nu menade att

enhetsskolans omgruppering av eleverna efter inriktning och nivå skulle ersättas med nya undervisningsmetoder; tilltron till möjligheten att möta olika behov med ett individualiserat arbetssätt inom odifferentierade klassen, som praktiskt taget övergivits efter halva försökstiden . . . hade åter fått liv (s 201).

KHs analys här är mycket svårförståelig. Plötsligt dyker den tidigare dödförklarade idén om individualisering upp som ett socialdemokratiskt huvudrecept för skolreformens genomförande. På sidan 130 i hennes avhandling är Ragnar Edenman helt likgiltig för detta medel, på s 202 ser han, som ansvarig för reformens genomförande, den som helt avgörande. Jag tror att när en idé kan komma igen med sådan kraft så bör man vara försiktig med att ha dödförklarat den ett antal sidor tidigare i framställningen. Åtminstone bör man ha med någon förklaring till dess återuppståndelse. Med all sannolikhet är det istället så att idén levde kvar och to m frodades, vilket visas inte minst genom utgivandet av den ovan nämnda 1955 års undervisningsplan där den spelade en betydelsefull roll. Att en del ledande so-

cialdemokrater intog en mera avvaktande attityd till denna fråga kring 1950 kan rimligen skrivas på den politiska taktikens konto – man såg helt enkelt ingen anledning att skriva en motvillig läroverksläroplan på näsan och hade, som visats ovan, minnen kvar från 1927 års skolpolitiska nederlag.

Enligt KH kan man inte, som jag gjort i min bok om den svenska skolreformens mål och genomförande (Rothstein 1986), dra slutsatsen att skolreformens misslyckades på grund av brister i implementeringen av den individualiserade metodiken³. Skälet är enligt henne den ovan nämnda, och som det visat sig felaktiga, tesen att individualiseringstanken inte hade någon förankring och inte spelade någon roll i svensk skolpolitik. Vad jag skriver om individualiseringen som medel i skolreformen är dessutom också något helt annat:

Med detta vill jag inte argumentera för att om de pedagogiska intentionerna att förändra arbetssättet i skolan hade förändrats i den riktning som 1946 års skolkommision och läroplanernas allmänna delar angav, så skulle skolreformens grad av målpuppfyllelse varit större. Detta är en pedagogisk problematik som jag inte har anledning att ta ställning till. Däremot står det klart att det pedagogiska styrinstrument som var huvudreceptet för reformens genomförande, aldrig kom till generell användning (Rothstein 1986:195).

Jag fann och finner fortfarande ingen anledning att ta upp en statsvetenskaplig diskussion om olika pedagogiska modellens effektivitet och lämplighet. Vad som var viktigt för mig var att visa att de politiska intentioner som fanns aldrig förverkligades fullt ut beroende på brister i genomförandet. Om det som inte gick att genomföra var individualisering eller någon annan ny pedagogisk metod spelar i detta sammanhang ingen roll, det kunde varit vad som helst som var nytt för det svenska "skolverket" vid denna tid. Vad frågan gällde var att sådant som resurser och utbildning för ett nytt arbetssätt (vilket alltså kunde ha varit vilken pedagogisk metod som helst) aldrig kom till stånd på grund av brister i implementeringsledet. Detta tvingas också KH vidgå – 70 sidor efter det att hon dödförklarar individualiseringen som existerande idé skriver hon att "jämförelsevis små resurser lades på fortbildning av lärare och utveckling av läromedel för en differentierad undervisning", dvs en argumentation identisk med den jag framfört. Om nu individualisering inte spelade någon roll, varför var då dessa brister ett problem? Det är viktigt med originalitet i avhandlingar, men det är uppenbart också svårt (KH s201, jfr Rothstein 1986:187f).

KHs eget förslag om ett nytt skolsystem leder också till en del frågor. En av huvudidéerna som presenteras är att staten skall som en medborgerlig rättighet garantera alla skolbarn vissa "absoluta kunskapsmål" och

färdigheter, istället för som nu en viss tid i skolan, samt att detta skall ske genom ökad valfrihet och/eller urval (s307–311). Jag känner stor sympati för att se utbildning som en medborgerlig rättighet och för ökad valfrihet inom detta område (se Rothstein 1988a och 1988b), men vill hävda att den moderna implementeringsforskningen visat att den modell som KH föreslår är ogenomförbar. Detta handlar inte om resurser eller organisering, utan att det inte är möjligt att precisera vad en sådan rätt skall innehålla på ett meningsfullt sätt, dvs så att den blir något som faktiskt kan utkrävas. Den kan uppenbart inte, som KH tycks mena, gälla *alla* barn (s312), eftersom det alltid kommer att finnas en grupp barn som är förståndshandikappade och/eller socialt störda och som därför aldrig kan uppnå den generella kunskaps- och färdighetsstandard som KH avser. Om KHs modell skall fungera måste först någon göra en avskiljning av denna grupp och plötsligt är "allas rätt" inte längre *allas rätt* (KH s307). För skolor som fungerar dåligt, dvs som lyckas uppnå dessa "absoluta kunskapsmål" i färre antal fall än andra, kommer det att ligga nära till hands att söka klassa elever man misslyckas med som förståndshandikappade och/eller socialt störda. Frågan är hur långt under medelnivån eleven ifråga skall få ligga för att fortsätta räknas till detta *alla*, dvs innehavare av KHs medborgerliga rättighet, "bestämd i termer av ett absolut kunskapsmål" (s310).

Att som KH hävda att man kan etablera ett "ansvar för den implementerande parten" (dvs den enskilda skolan och/eller kommunen) för att i de enskilda fallen ge elever kunskaper som en "konkret rättighet" (KH s313) – det är bara möjligt om man väljer att helt bortse från den legala implementeringsmetodens begränsningar som de senaste tjugo årens förvaltnings- och rättssociologiska forskning bidragit med. I tex USA har man sedan början av 1970-talet försökt att med lagstiftning reglera handikappade barns rättigheter till specialundervisning i utbildningssystemet. Resultatet av detta är mycket nedslående. Lagarnas *med nödvändighet* oprecisa karaktär innebär enligt tex Mark Jacobs att "the very legitimacy of government is weakened when issues of eligibility for services – especially services defined as rights – are decided on an ad hoc basis by street-level bureaucrats, because public law is not authoritative". Enligt Jacobs kränks individernas rättighet och värdighet just därför att medborgarna, genom användandet av sådana *med nödvändighet* löst formulerade lagar, utsätts för ett stort godtycke i implementeringsledet av krafter som de inte kan påverka eller ställa till ansvar (Jacobs 1986:23, jfr Wheatherley 1979, Weick 1976, Sannerstedt 1988).

Vid en närmare granskning visar det sig emellertid att det inte alls är några positiva rättigheter som KH önskar, utan istället etablerandet av ett slags lokala för-

handlingsspel, där elever, föräldrar och skolpersonal i varje enskilt fall skall förhandla om vilken undervisning som skall ges (s315). Det är oklart vilken och vems "rätt" som faktiskt skall föreligga enligt KH, å ena sidan talar hon om att "fördelningen av undervisningsresurserna kan avgöras ute i skolorna" (s313), å andra sidan att detta skall bestämmas tillsammans av "lärare, elever och föräldrar" (s315). Det finns i hennes bok ingen precisering över vad denna rätt innebär, vem som har att besluta om den, i vilka institutionella former detta skall ske (stormöten?) eller vem som skall ha sista ordet vid oenighet. Härvidlag liknar KHs synsätt förvisso de nya styrningsprinciper som utgått från civildepartementet sedan 1982 (jfr Rothstein 1991). Frågan är om KHs modell därmed inte leder till en minskad frihet för individerna då den innefattar ett starkt drag av paternalism.

I realiteten glider KH undan skolpolitikens tiotusenkrönsfråga, dvs möjligheten att precisera allmän- gilliga kunskapsmål som rättigheter, genom att helt enkelt välja att bortse från dem:

Avvägningen mellan samhällets ansvar och medborgarnas rättigheter och skyldigheter ifråga om baskompetensen rymmer naturligtvis en rad frågor av bland annat juridisk och social karaktär, som inte skall behandlas här (s313).

Jag finner det besynnerligt att i en avhandling driva en argumentation att skolpolitiken skall bygga på att "individen har rätt att bli försedd med vissa nyttigheter" i form av preciserade kunskapsmål, och samtidigt välja att helt bortse från hela den empiriska forskning som handlar om ifall detta överhuvudtaget är juridiskt-tekniskt möjligt. Enligt min mening är en diskussion som helt bygger på ett begrepp som "rätt" inte möjlig att föra på ett meningsfullt sätt och samtidigt bortse från de juridiska och legala aspekterna på politiken. Det finns, om liknelsen tillåts, inget sådant som en omelett utan ägg.

Det problem som KH tar upp här finns faktiskt även diskuterat av den normativt orienterade samhällsvetenskapliga forskningen just inom skolområdet i en artikel av Barry Gross. Han har, i en artikel om jämlikhet vad gäller medborgarnas tillgång till utbildningsmöjligheter av den typ som KH föreskriver, hävdad att en sådan normativt grundad ståndpunkt är meningslös:

We are often told that we are morally obliged to produce equal opportunity for all. Therefore, it seems, we should examine what power we have to produce that desired state. For it would be nonsense to say that we are required to provide what is beyond our power to provide. When we examine this question, we find our power limited by two sets of constraints. One set com-

promises formal constraints upon the idea itself of equal opportunity. We cannot do the logically impossible. The other set compromises limits upon our ability to produce the directed socio-economic change, getting known outputs for known inputs (Gross 1987:121).

Gross slutsats är att "we are not morally required to supply equality of opportunity because ought implies can, and we cannot" (1987:128). Tyvärr väljer KH inte bara bort väsentlig empirisk forskning, hon har heller inte tagit upp den politiskt-filosofiska diskurs som inom hennes speciella område problematiserar hennes argumentation. Man kan visserligen, som Bruce Ackerman gör i sin bok *Social Justice and the Liberal State*, argumentera för vissa normativa ståndpunkter rensade från alla empiriska invändningar, men han ser sig då, till skillnad från KH, nödsakad att be läsaren anta "that you live in a place where *there never is any practical difficulty implementing the substantive conclusions*" (Ackerman 1980:21). I sin normativa plädering för ett nytt skolsystem väljer KH emellertid helt bortse från dessa och den empiriska forskning som belyser dem. Hennes plädering för ett nytt skolsystem avser emellertid inte något den politiska filosofins nirvana utan en förändring av svensk skolpolitik här och nu.

Vad gäller ett ökat inslag av valfrihet i offentlig skolpolitik så är detta inte en särskilt originell ståndpunkt. Tyvärr har KH inte tagit ställning till den i USA mycket uppmärksammade statsvetenskapliga forskningen inom detta område av John Chubb och Terry Moe, vilken har varit föremål för en omfattande debatt bland annat i *American Political Science Review* (1988, 1990a, se även deras bok *Politics, Markets and Schools*). Deras normativa ståndpunkter, som till skillnad från KHs analys bygger på mycket omfattande empirisk forskning, hade kunnat tillföra KHs resonemang om rättvisa och valfrihet i skolsystemet betydande insikter om just de sociala och legala problem hon väljer att bortse ifrån. Bland annat hävdar de att den typ av central legal styrning av innehåll och kvalitet i skolan som KH förespråkar trots intensiva försök inte har varit möjlig. De pläderar istället för att ge föräldrar rätt till val mellan olika skolor (privata eller offentliga men med offentlig kontroll/insyn) med en bibehållen offentlig finansiering.

Slutligen skall sägas att det är lite oklart hur man skall uppfatta KHs eget skolpolitiska program (i avhandlingen benämnt "den tredje vägen"). Som det är skrivet framstår det som en egen-plädering för vissa substantiella värden, dvs som en normativ teori för "den goda skolan". Det är dock möjligt att det istället skall tolkas mera som ett traditionellt policyanalytiskt grepp att påvisa att det finns bättre vägar att nå de mål (frihet och jämlikhet) som satts upp för den svenska skolan. Även i det senare fallet är emellertid hennes

analys otillräcklig därför att den som ovan anförts a) har förbigått ett viktigt, kanske det viktigaste, målet i skolpolitiken och b) därför att analysen bortser från välkänd empirisk forskning som pekar ut svåra problem för den typ av åtgärder som KH för fram som medel för att kunna uppnå "frihet och jämlikhet" i skolpolitiken.

Jag har här diskuterat ett par problem av empirisk natur i Karin Hadenius avhandling. Det gäller hennes sätt att förhålla sig till sitt empiriska studieobjekt, de skolhistoriska målen, och hennes försök till preskriptiv teori. I båda vill jag sätta frågetecken för hennes sätt att försöka att utifrån normativ teori analysera empiriska förhållanden. Det är självklart möjligt att den tredje delen av hennes avhandling, begreppsutredningen av storheterna frihet och jämlikhet, har kvalitéer som uppväger de problem som de här diskuterade delarna uppvisar.

Bo Rothstein

ett typexempel på den svenska socialdemokratis politiska hegemoni. I inget annat land lyckades socialdemokratin på ett så konsekvent sätt splittra borgerligheten i denna klassiska fråga. Detta medges också, om än indirekt av Richardson i en bok utgiven av partiet om dess efterkrigshistoria, men dock inte i hans skolhistoriska arbeten (Richardson 1984, jfr Richardsson 1983, Rothstein 1986:82 ff). Skillnaderna mellan Richardsons och min skolhistoriska syn frångår med all önskvärd tydlighet av hans recension av min avhandling i *Tidskrift för Utbildningshistoria* 1987. Tyvärr hade han den mindre goda smaken att publicera sin recension i en tidskrift som inte tillåter genmälen och diskussion.

3 KHs redogörelse för min analys i övrigt är inte korrekt i så motto att hon endast nämner en av de nio förklaringsvariabler jag använt mig av, nämligen rekrytering av personal. Hon misstror uppenbart denna variabel, oklart hur, men lämnar de övriga åtta plus den historiska analysen jag presenterat därhän (jfr Rothstein 1986 s 68 f samt kap 5).

Noter

- ¹ Karin Hadenius: *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1990.
- ² Gunnar Richardsons (1983) argument kan sammanfattas med att han anser den främsta drivkraften till den svenska grundskolreformen vara något som han kallar "realiteternas tryck", dvs den ökande efterfrågan på högre på utbildning i allmänhet och teoretisk utbildning i synnerhet. Däremot har enligt GR "idéer" eller politiska strategier inte spelat någon större roll. Detta är en besynnerligt funktionalistisk argumentering. Om dessa "realiteters tryck", som måste uppfattas som en strukturell faktor, nu var så avgörande, varför övergick man just i Sverige, men inte tex Västtyskland, Storbritannien, från ett parallellskolesystem till en sammanhållen enhetskola? Den ökande efterfrågan på utbildning var ju inte unik för Sverige under denna tid, snarare tvärtom. En generell strukturell restriktion kan ju knappast förklara varför skolbesluten i just Sverige fick en så egenartad karaktär. Denna slags funktionalistiska historieskrivning kan man möjligen tillåta sig som historiker men knappast som samhällsvetare. Richardsons analyser måste dessutom ses i ljuset av hans egen politiska tendens i det att han varit skolpolitiskt ansvarig på riksnivå inom folkpartiet. Det ligger givetvis därför nära till hands för honom att söka ursäkta detta partis anslutning till den socialdemokratiska skolpolitiken under 1950- och 60-talen med att denna politik egentligen inte var socialdemokratisk och framförallt inte ingick som ett strategiskt moment i en socialdemokratisk samhällsomvandling. Själv anser jag att det finns goda skäl att se just skolpolitiken under denna tid som

Referenser

- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid. 1983. *Segregationen i svensk skola*. Lund: Arkiv.
- Ackerman, Bruce A. 1980. *Social Justice and the Liberal State*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Chubb, John E & Moe, Terry M. 1988. "Politics, Markets and the Organization of Schools", i *American Political Science Review* 82:4.
- Chubb, John E & More, Terry M. 1990a "Controversy", i *American Political Science Review* 84:2.
- Chubb, John E & Moe, Terry M. 1990b. *Politics, Markets and American Schools*. Washington D.C: Brookings.
- Demokratin inom statsförvaltningen*. 1952. Stockholm: SAP.
- Erlander, Tage. 1973. *1940-49*. Stockholm: Tiden.
- Fredriksson, Viktor m fl. 1950. *Den svenska folkskolans historia. Femte delen*. Stockholm: Bonniers.
- Fredriksson, Viktor, m fl. 1971. *Den svenska folkskolans historia. Sjätte delen*. Stockholm.
- Gross, Barry. 1987. "Real Equal Opportunity", i *Social Philosophy and Policy* 4.
- Husén, Torsten. 1977. *Jämlikhet genom utbildning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobs, Mark. 1986. "The End of Liberalism in the Administration of Social Casework", i *Administration & Society* 18:1.
- Isling, Åke. 1980. *Kampen för och emot en demokratisk skola*. Stockholm. Sober.
- Lewin, Leif. 1967. *Planhushållningsdebatten*. Uppsala: Statsvetenskapliga föreningen.
- Marklund, Sixten. 1980. *Skolsverige 1950-75. Del 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber.
- Marklund, Sixten. 1981. *Skolsverige 1950-75. Del 2. Försöksverksamheten*. Stockholm: Liber.

- Marklund, Sixten. 1982. *Skolsverige 1950–75. Del 3. Från Visbykompromissen till SIA*. Stockholm: Liber.
- Richardson, Gunnar. 1983. *Drömmen om en ny skola*. Stockholm: Liber.
- Rothstein, Bo. 1986. *Den socialdemokratiska staten*. Lund: Arkiv.
- Rothstein, Bo. 1988a. "Socialdemokratin och välfärdsstatens institutioner", i *Tiden* 1988:10.
- Rothstein, Bo. 1988b. "Noteringar om privat och offentligt inom skolvärlden", i *Forskning om utbildning* 1988:3.
- Rothstein, Bo. 1991. "Strukturförändringar", s 97–116 i Handikapputredningens betänkande *Handikapp – Valfärd – Rättvisa*. SOU 1991:46.
- Sannerstedt, Anders. 1988. "Politikernas eller lärarnas fel", i Stenelo, Lars-Göran (red): *Makten över den decentraliserade skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Weatherley, Richard A. 1979. *Reforming Special Education: Policy Implementation from State Level to Street Level*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weick, Karl E. 1979. "Educational Organizations as Loosely Coupled System", i *Administrative Science Quarterly* 21.

Genmåle

Först det allmängiltiga – om "normativa analyser", eller som det enligt min uppfattning bör heta, analyser i normativa frågor. En debatt i det ämnet önskar jag härmed starta och får fler deltagare. Rothsteins inledande formulering om vad saken gäller är mångtydig. Därför några klagorande utgångspunkter: Normativ teori är tankebyggnader om värden. Sådana teorier utarbetas lämpligen av filosofer – Berlin, Oppenheim, Rawls. (Enligt min mening missköts i viss mån uppgiften, om än på ett intressant sätt, av tex Weale och Walzer som inte är filosofer av facket). Teorierna kan sedan användas av tex statsvetare, i analys av politik, i undersökningar av texter och andra händelser ur aspekten värden och värderingar. Olyckligt kortfattat kallas detta ibland "normativ analys". Innebörden är att tolka och pröva politiska aktörers ståndpunkter och argument. Att "argumentera" i normativa frågor däremot måste enligt min mening reserveras för innebörden att anföra skäl för och emot något, med utgångspunkt från ett eget ställningstagande. Detta senare, som väl också kan kallas att plädera, anser jag inte vara en arbetsuppgift för akademien, inte ens för teologer. Prästen predikar i kraft av sin övertygelse, inte sina teologiska studier.

Nu påstår emellertid Rothstein att jag "pläderar". Han har fel. I slutet av texten ovan modifierar BR sin karaktäristik av avhandlingens sista kapitel. Varför inte denna tolkning redan från början? Men även då har han antagligen fel – formuleringen är oklar. BR skriver att ansatsen kan tolkas som en ambition att "påvisa att det

finns bättre vägar att nå de mål som satts upp" (min kursiv). Om BR här menar "effektivare" har han läst rätt och i denna sena timme förstått mitt syfte – att skissera en skolmodell som i högre grad än de redan praktiserade skulle kunna förverkliga några principer om jämlikhet och frihet. Om det är en "bättre" modell får sedan var och en avgöra med hänsyn till egna värderingar.

Min avhandling är ett idéanalytiskt arbete. Med hjälp av två analysinstrument, de definitioner av jämlikhet och valfrihet som utarbetas i kapitel II, undersöks riksdagsbesluten om skolreformer 1950–1979, ur aspekten statsmakternas (inte socialdemokraternas, BR!) mål för grundskolan. I ett avslutande kapitel för jag sedan ett resonemang om möjligheter till en alternativ politik givet de mål statsmakterna genomgående gett uttryck för under reformperioden. Syftet är det som jag tycker är en av statsvetenskapens viktigaste uppgifter, att skapa klarhet i den politiska debatten, att tjäna som länk mellan den väljarkår som skall ta ställning och de makt-havare som skall redovisa och argumentera för sina politiska mål.

En statsvetare kan i det arbetet blottlägga "spelet", till exempel visa fram dolda skäl för ett handlande, klarlägga vagheter i budskap och prioriteringar. Men statsvetaren kan också påminna om alternativa mål och metoder som dittills inte funnits med i den politiska verklighet som analyseras. Det senare innebär att man skriver om (idéer om) *möjlig* politik.

Mitt sista kapitel är upplagt så. Det är inte, som BR valt att uppfatta det, en plädering.

Frågan i kapitlet Den tredje vägen lyder:

Är det möjligt att låta "frihet" tillsammans med någon innebörd av "jämlikhet" styra utformningen av en obligatorisk skola /.../? (sid 299)

En sida senare fastläggs åter kapitlets syfte:

Givet att statsmakterna fortfarande bejakar "jämlikhet" och "frihet" som vägledande principer för skolpolitiken, finns det skäl att söka utforma en idé till en skola där de samtidigt förverkligas i så hög grad som möjligt. Oprövade kombinationer av de båda idealen är värda att övervägas.

Med hjälp av begreppsanalys kan man klarlägga ett ords olika möjliga konnotationer, eller en del av dem. Med hjälp av logiskt resonemang når man medvetenhet om hur olika innebörder av politiska mål är förenliga med varandra. Detta är idéanalytiskt arbete, som en del statsvetare kan ägna sig åt, androm till nytta, glädje – eller andra känslor. När det emellertid gäller att *välja* mål, till exempel vilken skolpolitik som är önskvärd att

förverkliga, är statsvetarens röst inte mera värd att lyssna till än någon annans. Enligt min mening är vår uppgift att undersöka *andras* politiska deklamationer. Egna värderingar har man som forskare enligt min uppfattning bara rätt att ge utlopp för i valet av ämne. I mitt fall var jämlikhets- och frihetsbegreppen lockande p g a mitt intresse för filosofi, och för att jämlikheten som idé haft så stort utrymme i svensk politik och debatt under efterkrigstiden. Jag hade lika gärna kunnat applicera analysen på till exempel bostadspolitik, och får kanske tillfälle till det någon gång. Men skolpolitiken kändes nu viktig, och den var i början av 80-talet föga uppmärksammas av statsvetare. När valet av ämne var gjort inriktades arbetet på analys, inte plädering.

Också i mitt sista kapitel framgår den analytiska inriktningen gång på gång i texten:

Om man vill utforma en skola som förverkligar både "jämlikhet" och "frihet" – (sid 310)

Är det Rothsteins egna förbiseenden vid läsningen som han karaktäriserat i sin rubrik?

Vilka uppfattningar finns nu i det svenska statsvetar-kollegiet beträffande det BR kallar "normativa analyser"? För min del är intresset alltså att analysera normativa utsagor. Det är objektet som är normativt, inte metoden. Det gäller inte som BR skriver "att argumentera i 'bör'-frågor, utan att undersöka *andras* argumentation, eller *möjlig* argumentation. Är det fler än BR som inte inser skillnaden?

Därmed över till några punkter i Rothsteins kritik av innehållet i min avhandling. Förutom att BR påstår att jag pläderar, tillskriver han också den modell som presenteras i kapitlet "Den tredje vägen" ett innehåll som inte finns i texten.

BR karaktäriserar modellen som ett parallellskole-system. Termen betecknar det skolsystem som rådde i Sverige före grundskolans införande. Från fjärde eller sjätte klass gick en del elever över till andra skolformer som existerade parallellt med folkskolan. Jag vet inte vad BR grundar sin karaktäristik på. I min skiss av den möjliga modellen "Tredje vägens skola" markeras gång på gång att systemet är ett enda och sammanhållet. Jag har uttryckligen markerat skillnaden gentemot till exempel det "parallellskoledrag" som dagens musikskolor utgör. På sidan 317, under rubriken "Gemenskap", står sålunda att man "i en stor del av undervisningen, i alla obligatoriska orienteringsämnen" kan tillämpa åldersgruppering. På sidan 316 talas också om att behålla den åldersgrupperade klassen som bas. Den tredje vägens skola ger bara utrymme för individuell profilering "under en mindre del" av skoltiden. Liknande formuleringar finns på ett flertal ställen i texten (sid 317ff).

Men BR tillämpar tyvärr konsten att inte se det han inte vill se.

En annan missuppfattning som BR gör sig skyldig till rör den centrala tanken i modellen. Målet för "Den tredje vägens skola" består av två klart åtskilda delar – dels ambitionen att ge varje barn baskompetens på varje nivå, dels att lämna ett visst utrymme, och lika resurser, för studier efter individuell intresseinriktning. BR blandar gång på gång ihop dessa uppgifter. Han påstår till exempel att jag beträffande "denna rätt", som alltså är två, vilka beskrivs i åtskilda avsnitt med förtydligande rubriker, inte preciserat vem som har att besluta om den. Jodå, det har jag, men jag kan göra om det igen. Och ta det nu lugnt, Bo Rothstein, så att du får med båda rättigheterna.

Baskompetensen skall vara densamma för alla (sid 311). "Statsmakterna fastställer målet." (sid 312, mitten) När BR påstår att han "gjort en närmare granskning" för att finna denna upplysning har han tyvärr istället läst vidare i texten och råkat hamna i nästa avsnitt som handlar om rätt till undervisning efter individuell intresseinriktning. Rubriken "Lika rätt till sin profil" markerar att det är den andra delen av målet som diskuteras. Också där tas frågan om beslut upp. Jag menar att utbudet kan fastställas av lokala politiska organ, med ledning av efterfrågan. Om någon ledning för besluten därutöver behövs har Rawls' *difference principle* nämnts som en tänkbar lösning, åtminstone för en del beslutsfattare (sid 315).

En av BR:s synpunkter på min idéskiss håller jag delvis med om: baskompetens som en rättighet till bestämda kunskaper och färdigheter är svårt att genomföra fullt ut. Men svårigheter finns även på andra rättighetsområden. Vad betyder till exempel rätten till arbete i Sverige idag? Ändå är det inte självklart att lämna idén som en riktlinje för politiken.

Mitt syfte är att påminna om att skolans mål kan inriktas mot något annat än att ge viss mängd *tid* till varje barn, nämligen mot intresse och ansvar för vad denna tid skall innehålla och vad arbetet skall leda till.

Efter att mitt manus gått till tryck på våren 1990 diskuterade jag dess innehåll med några amerikanska forskare. David Kirp vid UC Berkeley var insatt i frågan om utbildning som en rättighet. Han menade att en sådan politik kan leda till absurditeter om den drivs för långt. Så är det förmodligen. Formuleringarna i min skiss beskriver heller inte en särskilt långtgående eller fastlåst politik (sid 311 ff, Rätt till resultat). Kirp hänvisade i vårt samtal till den bok av Chubb & Moe (1990) som han just tagit del av i manus – den skulle komma ut senare under året. Jag har anledning att påpeka detta eftersom BR förrådigt underlåter att ge dess utgivningsår i texten och beklagar att jag inte använt mig av Chubb & Moes forskning. Slutrapporten publicerades

alltså samtidigt med min egen bok. Men jag har inte heller haft anledning att referera till den här forskningens underhandsrapporter eftersom de rör implementeringsfrågan. BR som nu läst boken borde för övrigt insett att det är *medlen* Chubb & Moe river några illusioner om. Målet – att ge individanpassad utbildning, har de inte avfärdat. Frågan om medel diskuteras i min modell, men lämnas tämligen öppen.

Rothsteins synpunkter rör dock inte bara det han tror vara mitt "bör" om skolan utan också mitt förhållnings-sätt till empirin, behandlingen av mål (och medel) i den svenska grundskolans historia. (Jag hoppas BR menar skolpolitikens historia för det är ju vad min avhandling rör).

BR påstår att jag behandlar de skolpolitiska reformerna som en strävan att lösa skolinterna problem. Han bortser från hela min ansats. I inledningen sägs till exempel: "Principerna jämlikhet och frihet sägs ofta leda utformningen av välfärdspolitik i allmänhet. Analysen av jämlikhetssträvan och av ambitionerna att ge individen frihet tillämpas här på den obligatoriska ungdomsutbildningens område, men har allmän giltighet." (sid 14) Undersökningen utgår just från att övergripande mål styr skolreformerna. De två första kapitlen handlar om detta, förklarar varför analysen bedrivits med denna utgångspunkt.

BR talar för sin del om "en mera övergripande målsättning /.../ som inte omnämns i avhandlingen" och med den menar han ambitionen att avskaffa den sociala klasskillnad i utbildningssystemet som parallellskole-systemet representerade." Senare upprepas påståendet att detta mål inte nämns i avhandlingen.

Vilken lästeknik BR använder är ett mysterium för mig. Han läser i varje fall inte teorikapitel, inte inledningen på kapitel och inte analyserande avsnitt.

Det första som nämns i mitt teorikapitel (II) är ambitionerna i den svenska skolpolitiken att "skapa *ökad jämlikhet i samhället*" (sid 33, min kursiv). I den första definition av jämlikhet som utarbetas ingår faktorn "oberoende av sociala förhållanden". Jag har förtydligat detta mål på sidan 39 ff.

Tillgången till vissa slag av välfärd, möjligheten att verkligen utnyttja dem, kan påverkas av vanor och attityder i den socialgrupp man tillhör eller fostrats i. Barns och ungdomars reella möjligheter till utbildning beror av föräldrarnas yrke, studiebakgrund och attityder till studier. Levnadsmönster hos den närmaste omgivningen, kamrater, grannar och släktingar utgör också "sociala" villkor.

I analysen av 1950 års beslut (kapitel III) citeras ecklesiastikminister Weijnes ord om att målet för skolan nu in-

te längre gäller bara en utvald del utan att "varje svensk pojke eller flicka skall få" osv. Bildningsbarriärer skulle raseras (sid 108).

Målet att eliminera sociala hinder prövas åter i det analyserande avsnittet. Frågan ställs, huruvida statmakterna i detta beslut sökt påverka det "samband mellan elevernas tillval och föräldrarnas socialgrupps-tillhörighet" som fortfarande fanns. Kapitlet avslutas med Palmes karaktäristik av skolan som en nyckel till att avskaffa klassamhället.

I kapitel VIII beskrivs till slut en förändring som genomfördes i den folkpartistiska minoritetsregeringens skolreform: Alla studievägar i grundskolan skulle nu ge behörighet för alla linjer i gymnasieskolan. Jag redovisar och analyserar i kapitlet just motiveringen "att man ville avlägsna verkningarna av socialt betingade val." Men BR behöver kanske formuleringen "klasstillhörighet" för att se vad det handlar om?

Därmed nog med exempel på det mål BR påstått överhuvudtaget inte vara nämnt i avhandlingen. Det är tröttsamt att behöva läsa åt någon annan. Och förhoppningsvis roligare för StvT:s läsare att gå till originaltexten.

Till slut måste jag emellertid ta upp frågan om individualiserad undervisning. Termen betecknar i BR:s artikel, och ofta i anföranden av socialdemokratiska debattörer, idén att man inte skall organisera eleverna på någon annan grund än ålder. I så kallade sammanhållna klasser skall barnens olika behov istället mötas med att läsaren undervisar var och en (eller mindre grupper) för sig, på olika nivåer och förmodligen också i olika ämnen.

Att goda lärare vid behov försöker anpassa sin undervisning till olika barns behov är självklart, och kanske en rimligare innebörd av "individualisering". Men när ordet används på det sätt som Rothstein gör handlar det alltså om att ersätta all form av gruppindelning – till exempel de nuvarande allmän respektive särskild kurs i matematik och språk, eller tillvalsgrupper i tyska/franska/teknik/bild – med att en lärare ger olika undervisning i en sammanhållen grupp. "Individualisering" i Rothsteins text ser ut som beteckningen på en metod men underförstår en *organisation*, nämligen den där barnen grupperas efter ålder, *inte* behov, intresse, förkunskaper eller dylikt.

Jag har i avhandlingen hävdad att tilltron till möjligheterna att klara undervisningen i sammanhållna klasser med hjälp av "individualisering" var begränsad bland beslutsfattarna. Av den anledningen ändrades ju till exempel skolkommisionens förslag 1950 i grunden. Ecklesiastikminister Weijne (s) menade att kommissionen kanske underskattat de praktiska svårigheterna med individualisering och rekommenderade därför för-

söksverksamhet med "djupgående differentiering" vid sidan av experimenten med sammanhållna klasser.¹ Så blev också beslutet, och det fattades, trots R:s uppfattning, i enighet: Ecklesiastikminister Weijne och utskottsordföranden Sandler underströk detta i riksdagen. Under den tioåriga försöksperioden besannades Weijnes och riksdagsmajoritetens farhågor. Försöksverksamheten utvecklades, som Skolöverstyrelsens statistik visar, så att färre och färre skolor organiserade sammanhållna klasser. Av 600 klasser som startade 1957 var bara 16 (sexton) sammanhållna. Denna "reaktion" från fältet, att det var svårt eller omöjligt att undervisa tillfredsställande med hjälp av "individualisering" framfördes också flitigt i fackpressen.² Än mer betydde kanske ändå kunskapsundersökningarnas nedslående resultat för den sammanhållna organisationens (den individualiserande metodens) del. Det att grundskolans elever på gymnasieförberedande studiegång fick skrämmande svaga resultat i jämförelse med realskoleelever³ gjorde att riksdagen fattade beslut om ökade möjligheter till differentiering. Man konstaterade att det inte ens gick att undervisa med tillfredsställande resultat när eleverna organiserades i två nivåer.

Därför ändrades bestämmelserna så att gymnasieförberedande studier kunde bedrivas för sig även i mycket små grupper.

Att svårigheterna att implementera idén var oöverkomliga tyder också den statliga försöksverksamheten på. När man i de kommunala försöken inte lyckades med, eller ens fann det meningsfullt att pröva, formen sammanhållna klasser yrkade oppositionen i riksdagen på statliga försök. Riksdagens beslut 1950 om allsidig försöksverksamhet skulle ju annars inte fullföljas. Förmodligen var det så att man bland de mest misstrodda också var intresserad av att få bevis för idéns "omöjlighet". Till slut startades en enda försöksskola, i Linköping. Men inte ens där kom man att tillämpa idén om sammanhållna klasser! Linköpingsmodellen innebar tvärtom ett komplicerat differentieringssystem med så kallade saxade val, där eleverna organiserades efter både ämnesval och nivå (sid 127).

Nu påstår emellertid BR, i sin argumentation för att undervisningsmodellen med individualisering i sammanhållna klasser verkligen "var på stark frammarsch", ja i decennier praktiserats att "ett antal försöksskolor hade etablerats med, som det verkar, goda resultat", och detta redan 1950. Han grundar sin uppgift på folkskoleinspektören Fredrikssons "monumentala verk".

Var fanns de där försöksskolorna, så okända utanför Fredrikssons (och Rothsteins) värld? Detta kan tyckas vara detaljer med föga intresse i sak. Men metodiskt är det allvarligt att Rothstein förbiser elementära regler om representativitet i valet av källor. (Fredrikssons bok publicerades dessutom pikant nog *samma* år som riksdagen

fattade beslut om att starta försöksverksamheten ...)

Förutom i riksdagstrycket kan man få information om försöksverksamheten i Skolöverstyrelsens årliga rapporter samt i den så kallade Tioårsrapporten, Skolöverstyrelsens skriftserie 42, 1959.

Vid försöksperiodens slut tillsattes en beredning med uppgift att samla ihop erfarenheterna och utarbeta förslag till utformning av den nya skolan. Direktiven var klara; inom riksdag och regering slog man fast att ökad differentiering var nödvändig. Därefter kom dock ett regeringsskifte, och möjligheten att låta andra mål än kunskapsutveckling (som dominerat 1950-talets debatt) att styra organisationen grundskolan. Jag har beskrivit denna vändpunkt i politiken.⁴

Idén om att kunna ersätta gruppindelning med individualisering togs emellertid, som jag beskrivit, upp igen, bland annat av Olof Palme. Han menade till och med att individualisering hade samma syfte som det fria tillvalet, det vill säga att man skulle kunna undervisa i olika ämnen i en sammanhållen klass! Arbetet med att genomföra en del av denna vision visade sig emellertid inte heller nu framgångsrikt: Från Skolöverstyrelsen har man redogjort för hur försöken "rann ut i sanden" (sid 236). I slutet av 1960-talet yrkade Skolöverstyrelsen om ytterst begränsade medel för forsknings- och utvecklingsarbete om individualisering "på grund av den ringa tillgången på för uppgiften lämpliga personer."⁵ Den bärande tanken bakom *en* idé i den socialdemokratiska skolpolitiken hade efter 20 års reformarbete inte ens kommit till ett stadium av tillfredsställande försök.

Parallellt med några politikernas plädering för helt sammanhållna klasser har viss differentiering efter elevernas val (av nivå och tillvalsämne) hela tiden tillämpats i grundskolan. Och idag tar lärarna vid en del skolor ansvaret att gruppera eleverna efter deras behov och förkunskaper istället för att överlämna frågan till barn och föräldrar. *Det* kan vara ett sätt att minska påverkan av klasstillhörighet i studievalet!

Det jag beskrivit i min avhandling rör statsmakternas beslut om individualisering/sammanhållna klasser samt den faktiska tillämpningen: Klassernas organisation, Skolöverstyrelsens (uteblivna) fortbildnings- och utvecklingsarbete om individualisering. Rothstein talar om något annat – att det funnits personer som *önskat* sig en övergång till undervisning i sammanhållna klasser. Det har han rätt i – världen är ju full av troende, och de finns också på skolpolitikens område. BR vet berätta om att idén om individualisering "presentrats", "debatteerats", "omnämns", och han hänvisar till en rektor Svedelius och den ovan nämnde folkskoleinspektören Fredriksson, vilka talat respektive skrivit i saken. Det finns fler. Så sent som 1979 skrev poeten,

Östtysklandsvännen, fd riksdagsmannen och skolreformatorn Stellan Arvidson i *Tiden* om "den bortglömda pedagogiken". Arvidson, som då han själv var verksam inom skolan förespråkade auktoritär differentiering (han uttryckte det så att "läroverken borde rensas från idioter och halvidioter"), tror förmodligen fortfarande på att en lärare samtidigt kan undervisa i matematik i moment motsvarande årskurs två till och med sju, som han krev i den nämnda artikeln.⁶ Mot denna bakgrund av utvecklingen inom skolan och skolpolitiken kan jag inte se denna attityd som något annat än Don Quijotes kamp. Och kanske finns ännu idag, åtminstone utanför skolans värld, en och annan Sancho Panza.

Rothstein skriver:

Om en individualisering är möjlig /.../ behövs ingen uppdelning och särbehandling av eleverna för att frihet och jämlikhet skall råda i den svenska skolan.

Nej, den dagen leder en lärare i ett och samma klassrum trettio stycken femtonåringar (för särbehandling pga ålder skall eleverna förmodligen fortfarande ut-sättas för?) i deras tillvalsstudier: hemspråk, franska, tyska... I rummet bredvid undervisar en lärare samtidigt i de fyra räknetsätten samt i geometri – årskurs två till och med sju. Det vore spännande att se Rothstein försöka reda ut hur detta skall gå till, särskilt eftersom ingen har kunnat visa det hittills.

Karin Hadenius

Noter

- ¹ Prop 1950:70 sid 191 f, sid 84 i min bok.
- ² Några exempel ges i min bok sid 142.
- ³ Drygt 50 % underkändes mot 7 % i realskolan. Sid 123 ff.
- ⁴ Sid 149, 163 f, 167, 175, 195 ff. Se även *Dagens Nyheter* 1991-08-18, sid 2.
- ⁵ Cullert 1986 sid 166. C hade själv bedrivit och lett försöksverksamhet i flera decennier.
- ⁶ *Tiden* 1979 sid 87 ff, cit sid 89.

Slutreplik

Om betydelsen av att veta vad man gör

Karin Hadenius (KH) argumenterar i sin replik mot min tolkning av den sista delen i hennes avhandling som varandes en egen normativ plädering för återinförandet av ett parallellskolesystem. Jag försökte emellertid göra en generös tolkning och säga att man kan uppfatta den sista delen på två olika sätt och därefter påvisa några problem som faller ut i båda tolkningarna. Enligt KH själv gör hon emellertid ingen sådan egen normativ plä-

dering och min tolkning beror enligt henne på mina bristande baskunskaper (för att använda ett av KHs favorituttryck) i innantilläsning. Jag skall avhålla mig från att falla in i KHs sätt att argumentera på denna och andra punkter *ad hominem*, dels eftersom jag inte har några sådana argument i detta fall, dels eftersom jag tycker att sakfrågorna är för viktiga för att skymmas av sådant.

Är då min tolkning, att KH argumenterar i *bör*-frågor, så orimlig som hon vill påskina? Hon frågar i sitt genmäle om det är möjligt att fler än jag kan göra denna enligt henne grovt felaktiga läsning. Svaret är ja. Båda de två andra statsvetare som enligt vad jag kunnat finna recenserat hennes bok kommer till precis samma slutsats i denna fråga som jag. Fakultetsopponenten Gunnar Falkemark skriver att "i avhandlingens slutkapitel tar sig Hadenius friheten att plädера för hur skolan *bör* vara utformad". I sin recension skriver Cecilia Garne, "Hadenius analys av skolpolitiken är... också uttalat normativ".¹ Om nu tre av varandra oberoende personer gör en och samma tolkning av vad KH skriver, så *kan* det ju bero på annat än deras bristande förmåga att läsa innantill. Orsaken är helt enkelt att det finns en närmast programmatisk oklarhet i KH:s sätt att formulera sig. Efter att ha läst hennes genmäle tvivlar jag fortfarande på att hon riktigt har bestämt sig för vad det är hon velat göra. Om KH, som hon säger, alldeles saknar ambitionen att argumentera normativt i denna sak, varför då ett så stämplande, närmast hatiskt, epitet om Stellan Arvidson, en av 1948 års skolreforms män? Inte heller i sin replik kan tydligen KH riktigt bestämma sig för vad hon ämnat göra. Hon skriver nämligen dels att hon velat visa på "alternativa *mål* och metoder som diti-tills inte funnits...", dels att "mitt syfte är att påminna om att skolans *mål* kan inriktas..." (min kursiv). Att argumentera i politiska målfrågor är självklart att vara normativ, det kan jag inte behöva upplysa KH om.

Alltnog, självklart vill jag tro författaren på hennes ord. Att plädера för något anser hon inte ens "vara en uppgift för akademien". Det enda hon enligt egen utsago (ibland) säger sig ha gjort är att visa på "effektivare" eller "alternativa" vägar att nå de mål som statsmakterna satt upp för skolan. Vad hon velat göra är således att komma fram till det man i allmänhet kallar "villkorliga rekommendationer". Enligt min mening reser en sådan tolkning av hennes bok fler och allvarigare problem än den löser. Att arbeta på det sätt som KH säger sig ha gjort går i modern stats- och samhällsvetenskap allmänt under beteckningen *policyanalys*. Det centrala i denna sedan sent 1960-tal inte helt obemärkta verksamhet är just det som KH säger sig ha gjort, att givet politiker-nas/statsmakternas mål (villkoret) komma med vetenskapligt baserade rekommendationer om de mest effektiva vägarna att uppnå dessa.² Problemet är bara att KH söker göra detta utan att överhuvudtaget förhålla sig till

den policyanalytiska diskursen. Inte ett enda arbete från det policyanalytiska området (med alla dess handböcker, tidskrifter, etc) återfinns i hennes referenslista. Hon har inte ansett det nödvändigt att sätta sig in i de mångfacetterade teoretiska,³ metodologiska⁴ eller etiska⁵ problem som den policyanalys hon gör för med sig för hennes analys (se nedan). Om man t ex ämnar argumentera för betydelsen av olika former av strategiskt agerande i politiken så är det nog lämpligt att referera eller förhålla sig till att det existerar något som kallas spelteori. Skall man skriva något om intresseorganisationernas roll i politiken kan det vara klokt att ta upp åtminstone något från diskursen om korporatism. Men KH har av någon anledning inte ansett det nödvändigt att skaffa sig några baskunskaper om de vetenskapliga villkoren för den verksamhet hon säger sig vilja bedriva. Man kan ju ha olika ambitioner med sin forskarutbildning, men en allmäntlig sådan är att behärska och förhålla sig till den diskurs som finns inom det område som man penetrerar.

KH vill vidare inte vidkännas att innebörden av hennes förslag är återinförandet av ett parallellskolesystem. Innebörden i detta är att elever ur samma årskull av skolan sorteras i olika parallella undervisningsformer beroende på deras intellektuella färdigheter och studieambitioner. Jag kan inte se annat än att hennes organisatoriska uppdelning av lärostoffet i en baskurs och ett antal separat undervisade överkurser leder till att eleverna kommer att tillbringa hela, eller nästan hela, skoldagen åtskilda. Som jag framhållit och som KH inte invänt något emot, innebär hennes förslag att det, precis som i det gamla parallellskolesystemet, är skolmyndigheterna som sorterar eleverna.⁶

Det är givetvis bra att KH nu inser de i grunden oöverstigliga problem jag påtalat med att fastställa och framföra genomföra det hon kallar en "rätt" till vissa "absoluta kunskapsmål". Just realismen i de villkorliga rekommendationerna är en av policyanalysens grundstenar. KH försvarar sig emellertid med att sådana svårigheter att precisera rättigheter finns även på andra områden och hänvisar till den i Sverige etablerade "rätten till arbete". Även här är dessvärre KH dåligt informerad, någon sådan rätt existerar nämligen inte. I regeringsformens kapitel 1 paragraf 2 slås visserligen fast att det offentliga särskilt skall värna om bland annat rätten till arbete. Men som Erik Holmberg & Nils Stjernquist skriver i sin lärobok om grundlagarna är det enligt förarbetena klart att detta och andra liknande stadganden inte har "karaktären av rättsligt bindande föreskrifter – den enskilde kan inte på grundval av dem påkalla domstols ingripande gentemot det allmänna".⁷

Rent principiellt tror jag det är olyckligt om det vetenskapliga studiet av politik accepterar denna den moderna svenska politikens nyspråk i våra analyser, där

rättigheter inte är rättigheter, där garantier inte är garantier, och där löften blir målsättningar som blir ambitioner, som blir planer osv. Tvärtom bör vi enligt min mening, särskilt i tider som dessa, hålla hårt på kravet på precision i begreppsdefinitionerna och inte i våra analyser acceptera den politiska maktens språkliga dimridåer. Med tanke på hur omsorgsfull KH varit i att definiera sina två andra centrala begrepp (frihet och jämlikhet) är det förvånande att hon lämnar det centrala begreppet (rättighet) för sitt förslag om en "effektiva-re" skola helt utan preciseringar. Om man ser till den liknelse hon själv gör, nämligen till "rätten till arbete", så kommer hennes förslag i så fall, efter en EG-harmonisering av den svenska arbetslösheten, att innebära att ca 10 % av de svenska skoleleverna lämnas därhän, dvs inte ges den rätt till "absoluta kunskapsmål" som hon påstår att hennes förslag avser. Men ett spill på 10 % är kanske vad som behövs för att nå fram till KH:s effektiva-re skola?

Två saker är således värda att framhålla, dels att det KH avser med sitt förslag till en effektivare skola inte går att genomföra, dels att detta förslag innebär att den rätt till baskunskaper eller "lika rätt till sin profil" som hon föreslår inte är någon sådan rätt. Det som gör hennes policyanalytiska försök så problematiskt är att hon inte diskuterar något av dessa problem, dvs dels realismen i hennes förslag, dels den etiska problematiken att med stöd i vetenskapliga ambitioner föreslå statsmakterna att göra något som inte är möjligt och som inte heller, ens enligt henne själv, egentligen är det hon påstår att det är.⁸ Hennes absoluta rätt till kunskaper för "alla" i avhandlingen, är i hennes replik nu förvandlad till en idé om "en riktlinje för politiken". Det gick fort får man säga. Om KH hade tagit sig besväret att konsultera den policyanalytiska litteraturen hade hon kunnat undvika att hamna i dessa problem.

KH invänder även mot min läsning av hur hon tolkat de övergripande målen i skolreformerna. Problemet är att hon i sin analys helt uppehåller sig vid den sociala differentiering av val av olika utbildningsvägar inom skolsystemet. Hennes uppräknade citat i repliken visar att det faktiskt är så hon förstår den sociala dimensionen i skolfrågan, dvs att social bakgrund inte skall påverka valet av utbildningsväg inom skolsystemet ("studievägar", "elevernas tillval", "behörighet för alla linjer", "verkningar av socialt betingade val" osv). Mitt argument är att det även fanns ett mera strategiskt mål i den socialdemokratiska skolpolitiken under den aktuella tiden, nämligen (som jag skriver) "den sociala snedrekryteringen till högre utbildning och därmed till högre tjänster inom statsförvaltningen". Detta mål handlade således om valmöjligheter efter den obligatoriska skolans slut, inte val av studievägar inom denna. Man kan ju ha som skolpolitiska mål att öka valfriheten för

eleverna inom skolan. Men man kan också ha som mål att skapa ett skolsystem som ökar elevernas valmöjligheter *efter* det att de slutat skolan. Om man begränsar analysen till enbart den första dimensionen är det självklart att ens precisering av statsmakternas mål inte blir korrekt. KH låter i sammanhanget påskina att jag satt likhetstecken mellan statsmakternas och socialdemokratins mål i skolpolitiken. Självklart är så ingalunda fallet.⁹

Ett grundläggande problem i KH:s framställning kommer av att hon anser att det har funnits ett "statsmakternas mål" för grundskolan som det går att göra någon idéanalys utav. Statsmakterna består emellertid i detta som i andra fall av olika politiska partier som haft högst olika mål för skolans utveckling. Ibland kan dessa ena sig i form av en kompromiss och ibland kan denna kompromiss vara så enhetligt och sammanhängande beskaffad att man kan prata om ett "statsmakternas mål". Men det kan lika gärna vara så att en sådan kompromiss inte alls har formen av ett enhetligt och sammanhängande mål, utan att den är en i grunden analytiskt ogenomtränglig språklig dimridå som inom sig omfattar flera högst olika och motstridande mål, ett problem som även det är välkänt inom policyanalysen.¹⁰ KH påstår tex att det fåns en enighet om det skolpolitiska beslutet i riksdagen 1950. Gunnar Richardson, som KH för övrigt bygger mycket av sin skolhistoriska uppfattning på, har emellertid karakteriserat detta beslut som en *politisk nebulosa*. 17 år efter beslutet skriver Richardson:

Det rådde nämligen – och råder fortfarande – stor oklarhet beträffande innebörden i beslutet. Det förbryllande – för att inte säga bisarra – består sålunda däri, att rikets högsta politiska organ efter ett utredningsarbete som saknar motstycke i svensk kulturhistoria fattade ett beslut som i skilda politiska läger uppfattades som ytterligt betydelsefullt men som nära nog ingen visste vad det egentligen innebar.¹¹

Som Richardson visar var det flera riksdagsmän, också sådana som deltagit i utformandet av kompromissen i utskottet, som sade sig vara högst osäkra på vad man egentligen beslutat. KH:s idé om att man kan se ett enhetligt mål vad gäller storheterna frihet och jämlikhet för statsmakterna inom detta område, och därefter föreslå ett "effektivare" sätt att nå detta mål, tror jag faller på att det hon söker aldrig har funnits, vare sig 1950 eller senare. Hon gör här ett av de i den policyanalytiska litteraturen mera välkända felsluten, det sk "Typ-III-misstaget", nämligen att söka efter korrekta lösningar på ett mål som inte finns.¹² Sammantaget med den tidigare nämnda ogenomförbarheten i hennes rekommendation innebär detta att vad KH lyckats med i

den tredje delen av sin avhandling, det är att föreslå våra skolpolitiker en oframkomlig väg för att nå ett mål som aldrig existerat.

KH är vidare kritisk till att jag påpekat att hon inte tagit del av den debatt som förts i *American Political Science Review* 1988 och 1989 om just den problematik hon behandlar. Hennes försvar för detta kunde vara att man kan inte göra allt, och det är ju fullt rimligt. Nu skriver KH istället att hon valt att inte referera till John Chubbs & Terry Moes arbete därför att deras bok kom först 1990 och hon ville inte referera till "underhandsrapporter" (och att mitt påpekande är "förrädiskt"?). Nu publicerar inte APSR precis några "underhandsrapporter", utan enligt tidskriftens egen presentation måste bidragen demonstrera "the highest standards of excellence". Jag finner det fortfarande en smula förunderligt att Chubbs & Moes artikel och den debatt som den orsakade inte tagits upp av KH.

KH är vidare inte nöjd med min kritik av hennes syn på det huvudsakliga medlet, nämligen frågan om individualiseringens ställning i svensk skolpolitik. På min fråga hur denna idé, som enligt henne 1950 var i det närmaste dödförklarad, tio år senare plötsligt kunde bli huvudlinje i den socialdemokratiska skolpolitiken, har hon inte heller i sitt genmäle något svar. Som jag visat var det, tvärt emot KH:s skildring, så att det fanns ett brett, om kanske inte allomfattande, stöd för denna idé redan 1950 och att den hade praktiserats sedan flera decennier. Dessa fakta har jag hämtat från ett arbete av Viktor Fredriksson *Den svenska folkskolans historia*, en referens som KH inte, oklart varför, vill godkänna i sitt genmäle (och hon ironiserar över att jag kallat det för ett monumentalt standardverk). Fredrikssons arbete är förvisso inget teoretiskt mästerverk, men det har överhuvudtaget ingen medtävlare när det gäller redogörelsen för fakta om den svenska folkskolan, därav således epitetet standardverk.¹³ Om det är monumentalt eller inte kan ju alltid diskuteras. Det består inte som KH tror av ett utan av sex band om sammanlagt över 3000 sidor. Det finns såvitt jag kan se ingen särskild eller medveten tendens hos Fredriksson att särskilt framhålla den individualiserande pedagogikens ställning. Men, man skall vara kritisk. Dock, om inte KH vill acceptera denna källa innebär det inga som helst svårigheter att finna andra. Vad sägs om 1940 års skolutrednings betänkande *Skolans inre arbete* (SOU 1946:31). Utredningen hade tillsatts av högerpartiets ledare, ecklesiastikministern under samlingsregeringen Gösta Bagge, som också var dess ordförande. Låt oss se vad utredningen säger om individualiseringens ställning inom den svenska skolan före den för KH så förhatlige Stellan Arvidsons entré i dessa sammanhang.

Utredningen redogör bl a för ett förslag lagt i början

av seklet (det sk Mannheimsystemet, fö rätt likt det som KH har) om en "uppdelning på skilda klasser av de normalt utvecklade barnen efter deras skolprestationer" (s 34). Om skälet till att det inte genomfördes skriver utredningen:

De förslag som i vårt land framkommo om uppdelning av normala barn på skilda begåvningslinjer, mötte ett kompakt motstånd bland folkskolans lärare. Man framhöll svårigheten att rättvist särskilja barnen, man påpekade sociala och pedagogiska olägenheter (s 35).

Ledande namn inom oppositionen mot Mannheimsystemet var enligt utredningen liberalen, sedermera ecklesiastikministern, Fridtjuf Berg som vände sig

mot den pedagogiska grundåskådning, varpå den ifrågasatta anordningen vilade. Denna grundåskådning innebar, att man i folkskolan kunde genomföra en individualiserad undervisning endast på så sätt, att klassen gjordes homogen och sålunda finge en individuell karaktär. . . . Om en dylik grundåskådning bleve godtagen, menade Fridtjuf Berg, utgjorde detta en fullständig pedagogisk bankruttförklaring från folkskolans sida (s 35).

Därefter fortsätter utredningen att, om dock inte helt utan förbehåll, redogöra för förekomsten av och plåder för en ökad individualiserad undervisning inom den framtida skolan (s 36, 37, 53, 55, 59, 62 ff). Bland annat skriver man:

Ovan skildrade arbetssätt kan också sägas innebära en individualisering av skolarbetet, så till vida som den enskilde lärjungen kan fullfölja sin arbetsuppgift i sin egen arbetstakt och arbetsuppgifterna åtminstone i viss utsträckning varieras med hänsyn till lärjungarnas skilda förutsättningar. Men i stort sett bibehålles dock klassen såsom en obruten enhet (s 61).

Man grundade sin analys på en redogörelse för försöksverksamhet i ett flertal större skoldistrikt, bland annat i Göteborg, Helsingborg och Jönköping. Dessutom redogjorde undervisningsrådet Ragnar Lund för sina i huvudsak positiva erfarenheter av denna slags undervisning från de allmänna läroverken. Om KH fortfarande undrar om var försök med ökad individualisering gjordes, så kan utredningens bilagedel rekommenderas. Utredningens betänkande bemöttes positivt bland folkskollärarkåren, där man i sin tidning presenterade betänkandet under rubriken "Individualiserad undervisning förordas av 1940 års skolutredning".¹⁴

När KH hävdar att de som förespråkade det pedagogiska receptet "individualiserad undervisning inom klassens ram" var en liten och isolerad grupp skol-

radikala socialdemokrater utan förankring, då talar hon helt enkelt mot bättre vetande. Mycket kan sägas om Gösta Bagge, men att räkna honom till denna grupp blir nog svårt. Det mesta var man oense om i 1940 års skolutredning, men betänkandet ovan var enigt. Tvärt emot vad KH framhåller var denna pedagogiska strömning en bred internationell idéströmning som inte minst hämtades från USA och då särskilt inspirerades av John Dewey och som spreds och praktiserades i långt vidare kretsar i Sverige än vad KH påstår.¹⁵ Till sist måste väl ändå även för Karin Hadenius verkligheten gälla över kartan, hur skön den senare än är.

I slutet av sitt genmäle försöker KH få det till att jag skulle försvara individualiseringen som pedagogisk metod framför andra. Som jag visat i mitt inlägg har jag inga som helst sådana ambitioner. Men jag kan inte acceptera det förhållningssätt till fakta som KH har när hon vill se denna pedagogiska strömning och den politiska roll den fick som enbart resultatet av några isolerade skolreformatorers blå tankedunster. Om jag skulle ha en egen mening i denna fråga blir den, i likhet med Chubb & Moe, att goda skolor utmärks av att de är flexibla vad gäller valet av pedagogik och att enstaka pedagogiska metoder spelar en tämligen underordnad roll i dessa sammanhang.

Till sist, det har i de båda ovan nämnda recensionerna hävdats att KH:s eget förslag till en "effektivare" skola vilar på en liberal idégrund. Detta kan jag inte instämma i. Som jag visat innebär hennes förslag att det är skolmyndigheterna som kommer att sortera eleverna i deras val av studievägar. Att det kan vara förenligt med en liberal uppfattning att öka myndigheternas makt över medborgarna på detta sätt har jag svårt att förstå. Snarare ligger hennes idé om ett nytt skolsystem i linje med Alva Myrdals paternalistiska (eller bör man säga maternalistiska) idévärld där de goda myndigheterna leder och beslutar över medborgarna, ity de senare kan, som små barn, inte inse sitt eget bästa. KH:s idé bygger som jag visat på att skolorna får välja bort vad de uppfattar som dåliga elever från stora delar av undervisningen. Min egen idé bygger, i likhet med Chubbs & Moes, på att medborgarna istället ges rätt att välja bort dåliga skolor.¹⁶ Detta är nämligen en rätt som kan etableras och inte behöver, så fort den konfronteras med verkligheten, devalveras till en löst hållen "riktlinje".

Bo Rothstein

Noter

¹ Gunnar Falkemark i detta nummer av *Statsvetenskaplig Tidskrift*. Cecilia Garmes recension återfinns i *Tiden* 1991 nr 5.

- ² Jfr Rune Premfors, *Policyanalys*, Lund: Studentlitteratur, 1989, kap 6.
- ³ Bland en mycket stor litteratur se t ex Róbert Goodin, *Political Theory and Public Policy*, Chicago: University of Chicago Press 1981, kap 1; som just behandlar policyanalysens relation till den normativa politiska filosofin. Det gör även David Paris & James Reynold, *The Logic of Policy Inquiry*, New York: Longman 1983. Se också Aaron Wildavsky, *Speaking Truth to Power. The Art and Craft of Policy Analysis*, Boston: Little Brown 1979.
- ⁴ William Dunn, *Public Policy Analysis: An Introduction*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1981.
- ⁵ Tex Frank Fischer & John Forester (red) *Confronting Values in Policy Analysis*, Beverly Hills: SAGE 1987.
- ⁶ Karin Hadenius nämner i sitt genmäle att jag skulle förespråka förbud mot varje uppdelning av eleverna, således även den uppdelning som sker inom grundskolan idag mellan tex allmän och särskild kurs i vissa ämnen. Denna uppdelning följer emellertid helt på elevernas/föräldrarnas fria val och bör därför enligt min mening accepteras. Det är för mig en avgörande skillnad om en uppdelning sker efter medborgarnas fria val eller om det, som KH föreslår, skall ske efter beslut av skolan. Det senare är ett parallellskolesystem, det förra inte.
- ⁷ Erik Holmberg & Nils Stjernquist, *Grundlagarna med tillhörande författningar*, Stockholm: Norstedts 1980, s 45.
- ⁸ Om betydelsen av realism i vetenskapliga rekommendationer se Premfors, aa s98. Om den etiska problematiken med den typ av rekommendationer som KH gör, se t ex Yehezkel Dror, *Ventures in Policy Sciences*, New York: Elsevier 1971, s 120-22.
- ⁹ Bo Rothstein, *Den socialdemokratiska staten*, Lund: Arkiv 1976, s 81-85.
- ¹⁰ Se t ex Christopher Ham & Michael Hill, *The Policy Process in the Modern Capitalist State*, Brighton: Weatsheaf 1976, kap 2.
- ¹¹ Gunnar Richardson, "1950 års enhetsskolbeslut - en politisk nebulosa", i *Statsvetenskaplig Tidskrift* 1967 nr 1.
- ¹² Premfors, aa s 51.
- ¹³ Det kan parentetiskt nämnas att Fredrikssons arbete är det enda verk om folkskolans historia som återfinns i referenslitteraturen på universitetsbiblioteket i Uppsala.
- ¹⁴ *Svensk skoltidning* sept 1946.
- ¹⁵ Donald Broady, "Progressivismens rötter" i *Kritisk Utbildningstidskrift*, Maj 1979. Henry Egidius, *Riktningar inom modern pedagogik*, Stockholm: Natur & Kultur 1981, s 71 ff.
- ¹⁶ Ro Rothstein, "Noteringar om privat och offentligt inom skolvärlden", i *Forskning om utbildning* 1988:3.

Fakultetsopponenten Gunnar Falkemark anmäler Karin Hadenius' avhandling under avdelningen Litteraturgranskningar i detta nummer.

Diskussionsinlägg om maktutredningens medborgarundersökning

Den av maktutredningen företagna medborgarundersökningen har redan varit uppe till diskussion i Statsvetenskaplig Tidskrift. Sålunda har Erik Allardt bedömt den som synnerligen väl gjord (Allardt 1989). Medborgarundersökningen representerar uppenbarligen en stor arbetsinsats. Tyvärr har den skett på ett sätt som betydligt minskar värdet av det nedlagda arbetet. I boken som avrapporterar undersökningen bedrivs ett resonemang om medborgarskapets innebörd, som blir centralt för den fortsatta tolkningen av materialet. Här lanseras en modell där medborgarskapet ses som sammansatt av olika roller. Det är med utgångspunkt i dessa som de vidare resonemangen, om våra möjligheter att påverka vår egen och landets situation, förs.

Författarna får ganska snart konstatera att medborgarskapets innebörd skiftar, men vill begränsa antalet huvudbetydelser till det heliga talet tre. Såvitt jag kan se är det fullt möjligt att utöka detta så att man når det betydligt kraftfullare talet sju, såsom skett med byråkratibegreppet. Här talas om ett folkrättsligt, ett universellt rättighets- och ett organisationsanknytt begrepp. Det senare anknyter till teorier om att det moderna samhället blivit allt tätare, mer präglad av organisationers mångfald och betydelse.

Författarna kallar detta, i den norske maktutredaren Gudmund Hernes efterföljd, för "partsborgarskap". De sätter själva termen inom citattecken, så man får väl anta att de inte är särskilt nöjda med den. När man tar del av vad det skall täcka in, inser man att citattecknen är motiverade. En lista presenteras där allt mellan abortsökande och övervakare förekommer. Detta presenteras som "en högst summarisk provkarta på olika varianter av partsborgarskap". Man förstår varför författarna strax flyr denna värld av uppslagstermer till förmån för en exkurs om idealen från franska revolutionen.

När det blir dags att relatera medborgarskapsbegreppet till makt, så klaras det av på tre sidor. Då hinner man också konstatera att "det enda det tycks föreligga enighet om är att det inte finns någon enighet om vad makt är". Efter en sådan torpedavfyrning, mot det egna projektet, väntar man sig inte en fortsättning. Dock, den kommer. Författarna tar fram sex "medborgarroller": boende, konsument, patient, småbarnsförälder, skolskolbarnsförälder och förvärvsarbetande. Dessa "partsborgarskap" täcker väsentliga aspekter av medborgarens liv i den moderna välfärdsstaten, menar man. Här finns engemensam nämnare, skriver författarna, medborgarrollen framträder som en möjlighet att ta *initiativ*.

Jag tvekar inte att hävda att resonemangen genom