

DEBATTEN OM ENHETSSKOLAN OCH DIFFERENTIERINGEN

Av professor WILHELM SJÖSTRAND

I.

DISKUSSIONEN om den s. k. enhetsskolan är inte av i går. För vårt eget lands del måste striden om den sexåriga bottenkolan, som togs upp i Fridtjuv Bergs välbekanta broschyr i ämnet 1883, sägas vara en direkt motsvarighet till de senaste decenniernas enhetsskoledebatt. Det var denna strid, som inom 1918 års skolkommision och i dess betänkande 1922 gav anledning att tala om »enhetsskolesystem» till skillnad från »parallellskolesystem». Men om varje högre skolform skall omedelbart anknyta till den lägres sista klass, kan delade meningar uppstå framför allt rörande omfattningen av det för alla gemensamma grundstadiet. Detta visade sig vid tillkomsten av 1927 års skolreform. Det hette då, att »enhetsskoletankens genomförande och skapandet av en skolorganisation, som låter folkskolan ingå som bottenkola i det stora skolsystemet, innebär säkerligen för hela vårt folk många och obestridda fördelar». I realiteten hade man dock inte kunnat samsas om hur långvarig bottenkolan skulle bli. Resultatet blev den dubbla anknyt-

ningen, så att den femåriga real-skolan byggdes på fyra år i folkskolan och den fyraåriga realskolan följde på sexårig folkskola.

Längre i samstämmighet i fråga om enhetsskolans innebörd kom man alltså inte vid detta tillfälle. Bottenkoleprincipen hade dock vunnit allmänt erkännande. Men den tidigare motsättningen levde vidare inom 1940 års skolutredning. Denna gav upphov till en definition, vari alla både då och senare torde kunna instämma: »Med enhetsskola i ordets vidare bemärkelse förstås ett alla undervisningsanstalter omfattande, organiskt sammangjutet skolsystem, där varje uppväxande individ, oberoende av bostadsort och av föräldrarnas sociala och ekonomiska ställning, i en på bästa sätt tillrättalagd studiegång får, där så påkallas med det allmännas stöd, den utbildning, för vilken hans begåvning, krafter och anlag göra honom lämpad». Beträffande den närmare innebörden av ett sådant skolsystem rådde likväl allttjämt delade uppfattningar. Skolutredningens majoritet ville få till stånd skilda linjer inom den organisatoriskt sammangjutna sko-

lan redan efter klass 4, medan en minoritet önskade ett sexårigt gemensamt grundstadium.

Inom den parlamentariskt sammansatta 1946 års skolkommision gick man ett steg längre än minoriteten inom 1940 års skolutredning. Bottenskolan skulle enligt dess huvudförslag vara åttaårig. Ty trots vissa möjligheter att välja ämnen i klass 7 och 8 borde alla dock undervisas tillsammans, och den metod, som skulle tillgodose kravet på utbildning efter anlag och förutsättningar, skulle vara »differentiering inom klassens ram». Man tänkte sig visserligen andra möjligheter men närmast endast i nödfall och under speciella förhållanden. Ty det framhölls följande: »I större skolor borde det bli möjligt att i sjunde och åttonde klasserna nyuppdelade eleverna på klassavdelningar efter dess ämnesval. Detta synes vara lämpligt i de skolor, där man inte i tillräcklig utsträckning anser sig kunna tillämpa individualiserad undervisning inom heterogen klass.»

II.

Denna korta historik ger klart vid handen, att begreppet enhetskola inte har någon självklar innebörd, som berättigar till att i sig ge denna framtidsskapelse en *konkretiserad* utformning av ena eller andra slaget. Ingen torde sannolikt, som nämnts, opponera mot den *allmänna* definition, som 1940 års

skolutredning formulerade. Det var kring denna man enades vid riksdagsbeslutet 1950. I en västerländsk demokrati skall skolan ge alla lika möjligheter till undervisning och utbildning efter anlag och begåvning, oberoende av sociala, ekonomiska och geografiska förhållanden. En demokratisk skola skall vidare lägga grunden till såväl kunskaper och färdigheter som personlighetens fostran i skilda hänseenden. Men *hur* dessa mål skall nås, är därmed ingalunda avgjort. Detta faktum låg bakom formuleringen, att »en på nioårig allmän skolplikt grundad enhetskola» framdeles skall ersätta vissa tidigare skolformer, »i den mån den tillämnade försöksverksamheten ådagalägger lämpligheten därav». Även vid 1956 års riksdag sträckte man sig inte längre än till konstaterandet, att »den pågående försöksverksamheten med enhets-skoleorganisation skall utmynna i en obligatorisk, organisatoriskt sammanhållen nioårig skola». För att få klarhet om denna skolas gestaltning i fråga om organisation och inre arbete m. m. ansåg man det tvärtom nödvändigt för försöksverksamheten att få bättre betingelser och större variationsmöjligheter. I direktiven för 1957 års skolberedning upprepades därför också utan invändningar vissa motionärers ståndpunkt, att den sammanfattande utredningen skulle »ta ställning till resultaten av försöksverksamheten i försöksdistrikten

och de jämförelser mellan denna och hittillsvarande skolformer, som låter sig göra». Viss tilläggsforskning kunde dessutom måhända visa sig nödvändig. Det talades t. o. m. om »undersökningar och observationer, som måste utsträckas över flera år och alltså icke kan komma till omedelbar användning under utvecklingens gång».

Lika uppenbart som det sålunda är, att det allmänna, vaga enhets-skolebegreppet ansetts böra få sitt slutliga, fasta innehåll med hjälp av försöksverksamhetens resultat, lika tydligt är det, att differentieringsproblemet är den väsentligaste frågan i sammanhanget. På denna punkt har emellertid den faktiska utvecklingen inom försöksdistriktet blivit en besvikelse för anhängarna av den modell, som föresvävade 1946 års skolkommision. I praktiskt taget alla större distrikt har man nämligen låtit ämnesvalet ge upphov till fördelning på olika slags avdelningar, så att man fått två-, en- och nollspråkiga sådana i klass 7 och 8. Dessutom genomfördes 1955 s. k. alternativkurser — en svårare för de bättre lärjungarna och en lättare för de mindre duktiga — i fem grundläggande språkliga och naturvetenskapliga ämnen. I kombination har dessa två omständigheter tydligen medfört ett klart linjedelat eller mellanklassdifferentierat högstadium även med avseende på klass 7 och 8. I skolöverstyrelsens försöksrappor-

ter, som årligen publicerats i »Aktuellt från skolöverstyrelsen», ville man till en början inte ge besked om hela denna utveckling, som nu dock till slut är ett erkänt faktum. Men det finns anledning att frukta, att de skolpolitiker, vilka håller fast vid den sammanhållningsskola, som lanserades av 1946 års skolkommision, nu skall skjuta försöksverksamhetens resultat åt sidan eller söka sig åt annat håll för att »bevisa» sin ståndpunkt. Ett indicium härpå är rektor Stellan Arvidsons senaste inlägg, där det ovan relaterade betraktas som »avsteg» från vad 1946 års kommission åsyftat. Om man följer Arvidsons bokserie — S. Arvidson: Skolreformen (1948), S. Arvidson — I. Blomberg — B. Stenholm: Enhetsskolan växer fram (1953) och samma tre författare: Enhetsskolan förverkligas (1958) — kan man skönja en klar tendens från relativt objektiv återgivning fram mot ohöljt subjektiv tolkning, varigenom fakta betraktas som ovidkommande, så snart det passar, så att t. ex. engelska anses böra bli obligatoriskt ämne i klass 8, ehuru det visat sig, att nära en femtedel av avdelningarna i denna klass valt bort båda de främmande språken. Det är samma osakliga propagandism vi här påträffar som i den av skolöverstyrelsen 1955 utgivna broschyren »Enhetsskolan — en skola för alla». En t. ex. i bildvalet mera beklagligt ensidig »annonskampanj» torde knappast något

statligt ämbetsverk tidigare ha gjort sig skyldig till i vårt land.

III.

En mängd andra arbeten, som i hög grad kretsar kring enhetsskolan och differentieringsproblemet och för vilkas författare utgångspunkten varit antingen politisk eller också närmast praktisk-pedagogisk, utgör ett långt fruktbarare studium. Från tidnings- och tidskriftsartiklar måste i en kort översikt som denna naturligtvis helt bortses. En redogörelse för debatten i dessa former ger f. ö. Eva Nordlands arbete »Verdier i gammel og ny skole» (Oslo 1958).

Främst i raden av nu berörda verk står högermannen Erik Arrhéns »Enhetsskolan, vardagen och atomtidsåldern» (1956) och folkpartisten Gunnar Heléns »Sju år av skolreformer» (1957). Båda dessa böcker ger en i stora drag saklig och på själva dokumenten stödd skildring av utredningar och riksdagsbeslut. Arrhéns arbete är intressant och värdefullt även med hänsyn till den jämförande översikt han lämnar för den engelska skolreformen. Ett värdigt inlägg är även den av läroverkslärarnas riksförbund utgivna skriften »Hur skall det gå för enhetsskolan?» (1956). Den karakteristik, som där ges av differentieringsfrågans dagsläge, skiljer sig förmånligt från Arvidsons strävan att teckna händelseförloppet som ett brott mot en

helig förebild. Det heter nämligen bl. a., att »man tydligen accepterat utvecklingen inom försöksdistriktet — dvs. praktiskt taget linjindelning från klass 7 — men man önskar försök med heterogena klasser på högstadiet, tydligen för att tillgodose de minsta distriktet och distrikt, som på grund av geografiska faktorer inte kan komma i fråga för interkommunalt samarbete».

Åt differentieringsproblemet ägnas huvudintresset även i K. G. Ljunghills »Vad vill vi med vår skola?» (1957), där det rikt förgrenade högstadiet i Lund skildras och motiveras, samt i »Enhetsskola — mångfaldsskola» (1958) med Lennart Husén och Göte Rudvall som huvudförfattare. Den sistnämnde lämnar en initierad redogörelse för hur man vid central-skolan i Åkersberga inom Österåkers skoldistrikt även på högstadiet har sökt använda sig av nivågruppering i vissa färdighetsämnen, så att eleverna här fått undervisning i skilda avdelningar efter förutsättningar, medan de i orienterings- och övningsämnena har hållits samman trots betydande heterogenitet. Husén vill för sin del godtaga en sådan anordning endast för »den stora mellangruppen av elever», medan han i övrigt deklarerar: »Det kan inte anses försvarligt att skolbegåvade elever så sent som i klass 8 undervisas i samma avdelningar som teoretiskt svagt begåvade elever, när en egentlig av-

delningsdifferentiering skulle kunna tillämpas.» Hans eget förslag är, att det skall finnas ett klart teoretiskt och ett klart praktiskt samt två teoretisk-praktiska alternativ att välja mellan.

IV.

I det principbetänkande, som 1946 års skolkommision framlade 1948, hänvisade man beträffande differentieringsproblemet bl. a. till de forskningar, som på kommissionens uppdrag utförts av professor John Elmgren. Huvudfrågan gällde sambandet mellan teoretisk och praktisk intelligens samt tidpunkten för dessa begåvningsarters fastställande med tillräcklig säkerhet. Korrelationen för 11-åringar visade sig praktiskt taget vara lika med noll, dvs. teoretisk och praktisk intelligens går inte alls hand i hand. Kommissionen drog härav den ensidiga slutsatsen, att man under dessa förhållanden vid en differentiering i 11-årsåldern skulle komma att låta den teoretiska intelligensen bli alltför utslagsgivande, så att en snedvridning av rekryteringen till olika utbildningsbanor skulle bli följd. Att såväl de teoretiska som de praktiskt deciderade kunde ha rätt att bli omhändertagna efter sina förutsättningar, var en synpunkt som inte beaktades. Det verkade f. ö. mycket egendomligt, att man ansåg sig ha fastställt sambandet mellan teoretisk och praktisk intelligens för 11-

åringar men på samma gång hävdade, att differentieringen måste uppskjutas, eftersom den sistnämnda begåvningsarten mognade först vid en senare tidpunkt.

Elmgren har sedermera utförligt redovisat resultaten av sina undersökningar i »School and psychology» (1952). Detta arbete har bl. a. i differentieringsfrågan blivit föremål för diskussion i min egen bok »Skolreformen i stöpsleven» (1954) och av Göte Klingberg i »Tillväxtpsychologien och skoldebatten» (1956). Enligt Klingberg skulle Elmgren delvis stå kvar på en äldre ståndpunkt med avseende på puberteten som en krisperiod och därigenom ha kommit att överbetona de förändringar, som då sker även beträffande de praktiska begåvningskomponenterna. Klingberg tillbakavisar från utvecklingspsykologisk synpunkt varje försök till distinkt stadiindelning men finner för egen del en differentiering efter klass 6 fullt möjlig att genomföra.

Mitt eget inlägg tog fasta på att Elmgren inte klart nog framhållit den individuella instabiliteten i de undersökta begåvningsarterna. Problemet gäller m. a. o. inte blott när man kan urskilja dem utan även *med vilken säkerhet för framtiden* detta kan ske för det enskilda barnet. Eftersom man inte minst i det sistnämnda avseendet får ett ganska negativt besked från psykologien, har jag gjort gällande, att denna ej kan ge ett bestämt

svar om tidpunkten för differentieringen. För vissa individer måste den komma tidigare, för andra senare, vilket gör att man bör skapa ett rörligt och smidigt system, där man successivt kan följa och tillvarataga den aktuellt framträdande fallenheten. Elmgren har nyligen i sitt bidrag i Elmgren-Husén-Sjöstrand-Trankell: Skolan och differentieringen (1959) påvisat, att den mekanisk-tekniska och den praktiska begåvningen företer stora individuella förändringar från det ena åldersstadiet till det andra. Han har därmed kompletterat sina tidigare resultat på ett sätt, som helt överensstämmer med min egen ståndpunkt. Att även den emotionella stabiliteten, enligt vad Elmgren understryker, låter vänta på sig, är även för mig ett självklart och obestriddigt förhållande. Jag kan därför numera inte annat än konstatera, att Elmgren och jag — sannolikt delvis beroende på olyckliga formuleringar av mig själv — talat förbi varandra i fråga om den psykologiska grundvalen för differentieringsproblemet. Däremot torde vi ha dragit olika pedagogiska slutsatser av fakta. Elmgren har velat uppskjuta, medan jag hela tiden har argumenterat för att man bör undersöka så tidigt som möjligt och så långt psykologien ger hjälpmedel, samt att man undan för undan bör ta ställning till elevernas möjligheter. Men även härvidlag synes ett närmande ha skett, då Elmgren i det sist anförda arbe-

tet talar om »prognos på kort sikt» och »kumulativt upprepad testning» samt konkluderar: »I så fall är det ganska klart, att man bör följa individerna hos samtliga här diskuterade åldersstadier (från 11-årsåldern och uppåt) med tillräckligt omfattande anlagspsykologiska testbatterier samt i anslutning här till utforma undervisning och utbildning på lämpligaste sätt.» Härefter kan jag helt instämma, och jag har för min del blott det tillägget att göra, att vi då på grund av andra synpunkter inte kan vänta med differentieringen till den tidpunkt, då ett säkert och bestående bedömande av samtliga elevers fallenhet kan ske. Skolan skall följa den enskildes utveckling men också effektivt vid varje tidpunkt tillvarataga hans möjligheter, sådana dessa föreligger i nuet.

V.

Den nu senast diskuterade litteraturen har i övervägande grad varit av vetenskaplig natur. Den som först jämte Elmgren tog upp frågan om differentiering och försöksverksamhet ur dessa aspekter var Jan Agrell. I sitt arbete »Skolreformen och näringslivet» (1950) diskuterade han den s. k. begåvningsreservens storlek och gjorde med hänvisning till den faktiska begåvningsfördelningen i befolkningsmaterialet gällande, att en tidig differentiering måste anses nödvändig. Större uppmärksamhet och myc-

ken ond blod åstadkom en annan skrift av Agrell, »Den nya skolan och försöksverksamheten» (1953). Här framlades de principiella och ideala fordringar, som otvivelaktigt måste hållas i ögonsikte: »Vid genomförandet av försöksverksamheten ha vi att följa de gängse, internationellt erkända kraven på ett pedagogiskt experiment. Experimentet måste gå ut på att konstanthålla alla faktorer utom den, som undersökningen gäller och som alltså skall få variera. Genom att så successivt konstanthålla olika faktorer och låta andra variera kunna vi bilda oss en grundad uppfattning av de olika faktorernas relativa betydelse i sammanhanget. Vi få icke påverka försöket i någon viss riktning, utan det måste få löpa efter de en gång fastställda vetenskapliga riktlinjerna.» Detta leder till stora svårigheter, men Agrell kunde också därför lätt visa, att försöksverksamheten enligt denna måttstock lidit av väsentliga brister.

På dåvarande stadium av försöksverksamheten ville många emellertid inte erkänna det berättigade i invändningarna. I Arvidson-Blomberg-Stenholm: Enhets-skolan växer fram (1953) hette det i stället:

»Agrells kritik bygger på missförståndet, att försöksverksamheten skulle vara upplagd som ett regelrätt vetenskapligt experiment. För ett sådant saknas emellertid alla förutsättningar. Skolan är inte

något laboratorium. Vid pedagogisk försöksverksamhet ute på fältet kan man inte lika lätt som vid naturvetenskapliga experiment hålla vissa faktorer konstanta medan andra varierar. Allra minst är enhetsskolan så upplagd, att arbetet i detalj kan styras genom centrala direktiv. Den är avsedd att vara en mycket fri skolform med stort utrymme för lokala initiativ både organisatoriskt och pedagogiskt. Den lokala skolledningen har med andra ord rätt att ständigt ändra förutsättningarna för experimentet.»

Dessa tankegångar upprepar Arvidson i »Enhetskolan förverkligas» (1958), men han gör där det viktiga tillägget, att försöksverksamhetens uppgifter är mera »praktiska», t. ex. att ge svar på frågan om man kan låta alla elever gå i samma skola upp till sextonårsåldern. Ett sådant spörsmål kan enligt Arvidson besvaras utan »strikt vetenskapligt upplagda undersökningar». Det gäller blott att insamla vissa data »under kontroll och med strävan efter objektivitet». Därpå kan resultaten bedömas »av omdömesgilla personer med erfarenhet av olika skolformers målsättning och prestationsnivåer». Ingen behöver väl tveka om vem Arvidson torde räkna till den sist antydda kategorien.

Inför alla tolkningar i bestämd riktning av försöksverksamhetens resultat har med fullt berättigande från andra håll krävts bättre bearbetning och tydningar, som tar

hänsyn till annat än det, som kan passa en viss skolpolitisk inställning. Det skulle säkert vara att kasta ut barnet med badvattnet, om man inte alls ville utnyttja tio års skolförsök för belysandet av differentieringsproblemet. Men mycket skulle därutöver vara vunnet, ifall man kunde komplettera försöksverksamheten med undersökningar, för vilka Agrells krav kunde sägas vara uppfyllda.

Det är väl i känslan härav som 1957 års skolberedning låtit Nils-Eric Svensson vid Lärarhögskolan i Stockholm genomföra ett differentieringsprojekt, som denne beträffande dess första fas i korthet presenterat i »Intelligenstestresultat i olika skolformer» (Pedagogisk forskning 1957) och utförligt i en icke tryckt men offentligt tillgänglig licentiatavhandling »Prestationsutveckling i olika differentieringsmiljöer» (1958). Det som här gjorts är synnerligen väl genomfört utifrån de förutsättningar, varunder förf. arbetat. Enligt hans egen beskrivning syftade undersökningen till »att söka fastställa, huruvida det för elevgrupper, som efter klass 4 under lika lång tid gått i olika skolformer, förelåg skillnader med avseende på prestationer i ett allmänt begåvningsstest och i sådana prov, som ansetts mäta grundläggande färdigheter i att läsa, skriva och räkna». De skolformer, som det gällde, var dels negativt differentierade (dvs. genom avgång till högre skola »ut-

tunnade») klassavdelningar, dels helt odifferentierade sådana och dels läroverksklasser. Eleverna mättes i slutet av klass 4 med de ovan nämnda proven samt återigen strax före jul ett och ett halvt år senare. Dessutom insamlades data om lärjungarnas socialgruppsstillhörighet. Bearbetningen har bl. a. gått ut på att inom varje socialgrupp för sig påvisa, hur de olika differentieringssammanhangen under tre terminer påverkat elevgruppernas prestationer efter justering för de olikheter, som existerade dem emellan enligt testningarna i klass 4, då ju givetvis t. ex. läroverksgruppen överträffade den senare negativt differentierade gruppen. Det framgick då, att »vissa färdigheter utvecklats gynnsammare hos barn som gått i läroverksklasser än hos barn som gått motsvarande tid i folkskoleklasser». Däremot pekade inga resultat i motsatt riktning.

Resultaten är i och för sig det mindre viktiga i nu förevarande sammanhang. De olika grupperna har senare följts längre upp på skolstegen, och differenserna har då kanske ändrats. Mera betydelsefullt ur principiell synpunkt är — vilket förf. själv påpekar — att undersökningen endast gällt kunskapsbetonade prov och inte tagit hänsyn till effekten på personlighetens utveckling i övrigt. Dessutom kan man inte veta, om det är olikheten i differentieringssammanhang eller något annat,

som gett upphov till konstaterade prestationsskillnader. Dessa senare, skriver förf., »kan ha uppkommit som en följd av olikheter i lärarsystem, undervisningsteknik och kursinnehåll likaväl som av olikheter beträffande klassernas sammansättning med avseende på begåvningshomogenitet eller beträffande elevernas hemförhållanden». Överhuvud kan ingen statistisk analys, hur avancerad den än gjorts, eliminera den osäkerhet i tolkningen, som den deskriptiva uppläggningsundersökningen medför. Man kan inte justera slutresultaten för de tre grupperna för andra olikheter i klass 4 än dem man kontrollerat. Men två grupper inom samma socialskikt med samma utgångsvärden i intelligens och kunskapsprestationer i klass 4 behöver inte alls vara likvärda i alla andra hänseenden. Snarast finns anledning att tro, att den som gått till läroverk, trots sin likhet i påtalade avseenden, just därför att den faktiskt gått till läroverk sannolikt är annorlunda beskaffad i vissa andra avseenden än den jämförelsegrupp, som inte brytt sig om att gå över till högre skola. Detta visar än tydligare än Svenssons egna kommentarer, att det inte är möjligt att — vilka olikheter man än konstaterar inom hans undersökningsmaterial — göra något säkert påstående om anledningen till de funna differenserna. Ur strikt teoretisk, forskningsmetodisk synpunkt är det här

ej fråga om ett *experiment* utan snarast om en *beskrivning i efterhand*. Kraven på ideala betingelser har inte heller i detta fall kunnat tillgodoses i tillräcklig utsträckning.

VI.

Därmed är vi framme vid situationen av i dag och kan fråga, vad som går att göra. Jag kan här hänvisa till en uppsats av mig själv, »Försök i skolan — möjligheter och begränsning» (Prismet 1959). Jag har där närmare skildrat olikheten mellan ett verkligt pedagogiskt experiment och den efterhandsbeskrivande undersökningen. Endast det förra ger möjlighet till säkra slutsatser. Hur skall man kunna få till stånd ett sådant experiment, där just olika differentieringsanordningar blir den experimentellt varierade variabeln?

Målsättningen bör vara densamma för de elever, som ingår i ett dylikt experiment. Lärarfaktorn bör hållas under kontroll, så att de olika differentieringsanordningarnas lärargrupper i genomsnitt blir likvärdiga. Man bör få en viss garanti för att alla lärare söker undervisa efter i huvudsak samma metoder. Elevmaterialet bör vara absolut likvärt i de jämförda grupperna. Allt detta skulle lätt kunna uppnås, då man i ett skoldistrikt med sexårig bottenskola fördelade eleverna i klass 4 på tre olika differentieringssammanhang på följande sätt. Lärjungarna rang-

ordnas i klass 4 efter betyg, som stabiliserats med hjälp av standardprov. Ur denna rangordning förs varannan individ ovanför betygsgenomsnittet till avdelningar med »bättre betyg», resp. »både bättre och sämre betyg». Detsamma sker för eleverna nedanför betygsgenomsnittet, så att man för varannan till avdelningar med »sämre betyg», resp. »både bättre och sämre betyg». Man får alltså tre slags avdelningar, »bättre betyg», »sämre betyg» och »både bättre och sämre betyg». Eftersom fördelningen skett slumpvis bör vid tillräckligt stort urval eleverna med bättre betyg vara likvärda i alla upptänkliga avseenden, vare sig de går i en avdelning med »bättre betyg» eller i en med »både bättre och sämre betyg». Detsamma gäller för elever med vitsord under genomsnittet. Skillnader i kunskaper och personlighetsutveckling vid slutet av t. ex. klass 6 bör då inte kunna bero på att de jämförda barnen varit olikartade i något hänseende. Eftersom en viss garanti för likvärdhet i fråga om lärarfaktorn och undervisningsmetoderna eftersträvat, bör en entydi-

gare slutsats nu bli möjlig. Eventuella genomsnittsdifferenser i vetande och social fostran kan tillskrivas det som experimentellt varierat, nämligen differentieringssammanhangen. Jag har erbjudit mig att kostnadsfritt utföra ett dylikt experiment, men starka skolpolitiska krafter har arbetat mot detsamma. Detta betyder enligt min mening, att man nått botten i debatten om enhetsskolan och differentieringen. Ty detta innebär, att forskningens frihet är i fara. Då säkrare resultat än någonsin förr skulle kunna uppnås, vill man tydligen på ledande håll inte längre tillåta några vetenskapliga insatser. Det är uppenbarligen endast forskning, vars utslag man kan bolla med efter tycke och smak, som man är intresserad av. Detta visar klarare än något annat, att allt tal om försöksverksamhet och vetenskapliga specialundersökningar sannolikt endast varit avsett att slå blå dunster i ögonen på de godtrogna. Det är inte sanningen man på dessa håll söker utan lätthanterliga siffror och argument för en förutfattad mening.