

## Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete

CHRISTINA GUSTAFSSON

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

**Sammanfattning:** *Den här artikeln handlar om hur jag har använt mig av ett ramfaktorteoretiskt resonemang för att tolka en pedagogisk verklighet. Den pedagogiska verkligheten utgörs av en skolas strävan att under ett kvarts sekel försöka tillgodose de successivt stegrade krav på individualisering och aktivitetspedagogiska arbetsformer som läroplanerna under samma tidsperiod ställt. Men den frihet man kunde ge genom maximalt utnyttjande av frirummet inom ramarna i 1970-talets regelstyrda skola, hade påtagligt inskränkts i 90-talets målstyrda och mindre ramstyrda skola. Innebär detta att ramarna saknar betydelse? Nej, det verkar snarare som ramarna har blivit så vida, och kanske otydliga, att det finns behov av att skapa egna ramar. Min slutsats är att ramfaktorteorin vid analyser av pedagogiska processer är ett användbart verktyg. Men en mer komplicerad tillämpning ställer krav på data som i högre grad belyser hur aktörerna uppfattar förutsättningarna för den verksamhet man är inblandad i. Den nya frågan i sammanhanget är: Vem avgör vad som är en ram för vem?*

Mitt första medvetna och reflekterande möte med ramfaktorer, som en teoretisk konstruktion, tror jag att jag gjorde 1969, när jag läste Urban Dahllöfs (1967) bok *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Om Ference Marton eller någon av hans medarbetare skulle karaktäriserat mitt sätt att läsa och lära av denna bok skulle de, åtminstone några år senare, sagt att jag tillämpade en holistisk och djupinriktad inlärningsstrategi.<sup>1</sup> Jag skulle tentera muntligt för författaren och varför jag då tillämpade en inlärningsstrategi, som jag nog aldrig tidigare gjort och som jag vid den tiden naturligtvis inte kunde benämna, vet jag inte riktigt säkert. Jag vet bara att den tankegång kring ett pedagogiskt problem som modellen ger uttryck för sedan dess har hängt med, vare sig jag planerat min undervisning, arbetat med forskning och utvärdering eller varit upptagen av administrativa frågor inom den högre utbildningen.

I många situationer, inte minst i min roll som administratör, har ramfaktorerna gjort mig medveten om gränser som inte alltid uppfattas så positivt av omgivningen. Nog finns det väl utrymme för ytterligare några timmar till undervisningen, en ny dator eller kanske bara ett program för några tusenlap-

par? Det finns ju ett frirum, eller gör det inte det? Det här med ramar och frirum är inte så lätt; en vital fråga är vem som identifierar vad för vem, vilket är den problematik jag skall fokusera i denna artikel. Som utgångspunkt för ett mer generellt resonemang om ramfaktorer och pedagogiskt arbete skall jag här använda mig av ett eget forskningsarbete. Det handlar om ett arbete som initierades för mer än tjugofem år sedan och som fokuserar ramar och pedagogiskt arbete. Jag börjar med att kort redogöra för huvuddragen i det skolförsök som på så många sätt stimulerat mig att ta hjälp av ramfaktorteorin.

#### SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE I SKOLAN: ETT PRAKTISKT FÖRSÖK

Lsåret 1972/73 inledde jag ett utvärderingsarbete rörande en skolas försöksverksamhet med friare arbetsformer på högstadiet. Flera faktorer hade lett till att försöket startades. Lärarna vid den aktuella skolan kände, vilket många av deras kollegor gjorde vid den tiden, att det blev ett stort avstånd mellan läroplanens mål och verkligheten; att lärostoffet var väldigt teoretiskt, att sammanhållna klasser vållade olika slag av problem; att det var brist på lokaler och övriga resurser; att det var brist på normer i skolan; samt att övergången från mellanstadiet till högstadiet hade negativa effekter i en känslig ålder.

Men det fanns också saker utanför den direkta skolsituationen som man tyckte påverkade arbetet i skolan. Samhällsförändringar, såsom struktur-omvandlingar, standardökningar, massmedias osorterade informationsflöde, ökad segregering i bostadsområdena och kvinnans nya roll i samhället satte obönhörligt sin prägel på skolan och dem som arbetade där. I detta samhälle fanns också en tendens att vuxna, understödda av kommersiella intressen, fick fritiden att framstå som viktigare än det dagliga arbetet. Som en konsekvens ersattes ofta den spontana arbetslust, som är normal för barn, med en negativ syn på skolarbete (Gustafsson & Lindqvist 1979 s 12 f). Även om de uppräknade faktorerna var – kanske i dag i ännu högre grad är – självklarheter, utgör de exempel på vad som påverkar utbildning och undervisning, eftersom de bildar viktiga förutsättningar för aktörerna. De inverkar på den roll man uppfattar att man har både som lärare och elev. Den slutsats man drog i den aktuella försöksskolan var att undervisningen nog i allmänhet inte motsvarade de krav ett sådant samhälle ställer. Därmed startade en diskussion om man inom skolan kunde göra något åt organisationen av skolarbetet, om man kunde se annorlunda på kunskaper och hur man kunde undvika en negativ läromedelsstyrning.

Vid den aktuella skolan ledde diskussionerna konkret till en försöksverksamhet med målet att erbjuda eleverna möjlighet att fritt välja arbetsuppgift, söka kunskap på egen hand, arbeta med en studieuppgift i egen takt och slutföra den, träna sin förmåga att samarbeta samt få bättre kontakt med lärarna. För att nå dessa mål förstod man att man måste ändra vissa då rådande ramar. Ett antal väsentliga ramar skulle emellertid stå orörda, exempelvis styrdokumentet i form av då gällande läroplan, lärarresursen och lokalerna. Man enades om en schemateknisk organisation som byggde på att kursstoffet delades in i två delar. Den ena delen lästes som vanligt med

lärarledda lektioner och den andra delen, en alternativt två veckotimmar av ämnet, lämnades till en gemensam timpott som eleverna under ett arbetspass per dag fick disponera som de ville.

Under detta arbetspass bedrevs självständigt arbete, enskilt eller i grupp. Lärarna hade för dessa arbetspass skapat längre, fördjupande studieuppgifter som eleverna kunde välja mellan i alla de ämnen som lämnat timmar till det självständiga arbetet. Eleverna valde själva vilket »ämnesrum» de skulle gå till. Där fanns en lärare som företrädde det aktuella ämnet eller ämnesgruppen. Dennes uppgift blev att vid behov vägleda och handleda eleverna vid val och genomförande av uppgift. Under förutsättning att en muntlig redovisning ingick i de uppgifter eleverna hade valt, var det den lärare som för tillfället fanns i ämnesrummet som skulle lyssna och bedöma. På så sätt fick eleverna möjlighet att träffa lärare som de inte själva hade i respektive ämne. När försöket pågått några år kunde eleverna också arbeta åldersintegrerat.

Under 1970-talet expanderade försöket och fick stor uppmärksamhet. Jag följde verksamheten kontinuerligt med hjälp av dokumentstudier, observationer, enkäter och intervjuer. När försöket i slutet av 1970-talet gick över i permanent verksamhet, fanns det ingen anledning att längre dokumentera den delen av skolans verksamhet på något systematiskt sätt. Men 1996 föreslog jag att det var dags för skolan att stanna upp och reflektera över om verksamheten hade utvecklats och i så fall hur. Jag ansåg att någon typ av intern dokumentation över vad som skett under 80-talet och första delen av 90-talet borde göras, inte minst med tanke på att ramsituationen förändrats ganska mycket genom två nya läroplaner. En sådan dokumentation gjordes (Lindqvist 1996) och gav kort sammanfattat följande resultat.

En av hörnstenarna i den självständiga verksamheten, att eleverna skulle få arbeta självständigt under eget ansvar, hade under de femton aktuella åren uppfyllts. Men det visade sig ändå till exempel att elever, som ansåg att de lärt sig att planera, tenderade att samla ihop redovisningar till terminens sista dagar. Många elever utnyttjade också den *fria skoltiden* på ett oekonomiskt sätt. *Sociala aktiviteter* tog överhanden och lärarnas kompetens utnyttjades inte i den utsträckning som skulle varit möjligt. Vad gäller målet att eleverna skulle få arbeta i sin egen takt och få tid att slutföra sina uppgifter, var det sämre med måluppfyllelsen. Krav på att eleverna skall »återbetala» vissa av de timmar, som respektive ämne lämnat, hade stressat många elever och hämmat arbetsglädjen. Självständigare arbetsformer skulle också innebära att eleverna under vissa arbetspass fritt skulle få välja arbetsuppgifter. Det visade sig att även på denna punkt hade man tagit ett antal steg tillbaka. Friheten hade successivt under åren blivit påtagligt mindre för eleverna. Och inte heller vad gällde målen att eleverna skulle få möjlighet att arbeta åldersintegrerat liksom att träna förmågan till samarbete hade man under de senaste femton åren lyckats särskilt väl.

Ovanstående utgör en grov sammanfattning, men visar ändå klart att den verksamhet som under hela 1970-talet utvecklades i en positiv riktning tog många steg tillbaka under 80- och 90-talet. Detta är förvånande eftersom den aktuella skolans utveckling inte alls tycks korrespondera med samhällets utvecklingssträvanden. Ty när läroplaner och övriga styrdokument mer och

mer utvecklats i en riktning som ligger i linje med en friare syn på både form och innehåll, hade verksamheten successivt tappat en hel del av sin ursprungliga inriktning.

#### TJUGOFEM ÅRS SKOLUTVECKLING: ÅT VILKET HÅLL OCH VARFÖR?

Eftersom jag, liksom Lindqvist (1996) som gjorde dokumentationen, hade varit med vid planeringen av det beskrivna försöket blev jag ombedd att kommentera hennes arbete. I mina utvärderingar under 1970-talet hade jag haft god hjälp av att sortera upp mitt problem utifrån Dahllöfs ramfaktorteori, och teorin hade också varit till hjälp då jag skulle förklara de problem som successivt inträffade. Att skolan fick en förklaring var ju en förutsättning för att man skulle kunna åtgärda problemen. Ställd inför ett pedagogiskt arbete, som jag nu tjugo år senare tyckte var på väg »utför», frågade jag mig om ett ramfaktorteoretiskt tänkande också i mitten av 1990-talet skulle kunna förklara den negativa utveckling som skett vid den aktuella skolan.

Jag funderade mycket på detta, eftersom min föreställning hela tiden varit att centrala delar av tidigare läroplaner och styrdokument (såsom timplaner, kursplaner och läromedel liksom årskursindelning byggd på biologisk ålder) hade varit viktiga och avgörande ramfaktorer. Detta blev en utmaning och det ställde också det ramfaktorteoretiska tänkandet på sin spets. Jag började även ana en komplikation i anslutning till tidigare användning av modellen. Både Dahllöf (1967) och Lundgren (1972), som tillhör det fåtal som verkligen använt modellen som ett stöd för att tolka respektive testa empiriska resultat, har trots allt använt ganska tydliga och »rena» ramar. De arbetade med tydliga elevgrupperingar, dvs segregerade respektive osegregerade, med tid i form av veckotimmar samt med ämnen där sannolikheten att man tillägnade sig kunskaper utanför skolan var liten. Har man fem veckotimmar i ett ämne, är det ganska klart både för involverade och utomstående vad detta innebär. Sedan kan varje lärare och varje elev ha en subjektiv uppfattning huruvida detta är tillräckligt eller för lite alternativt för mycket. Men då görs den värderingen i relation till en eller flera andra ramar, för lärarens del oftast i relation till det innehåll som skall behandlas.

På 1960- och 70-talet var undervisningens innehåll också förhållandevis fixt, dels i form av detaljerade kursplaner, dels i form av läromedel som inte sällan hade lärarhandledningar vilka reglerade till och med den enskilda lektionen. En annan komplikation med ramfaktorteorin kan möjligen också vara att Dahllöf och Lundgren tolkade ramarna utifrån ett individperspektiv, men drog slutsatser i ett systemperspektiv. Min situation har varit lite annorlunda. Jag har utvärderat ett system och i det systemet har betydligt fler och mer komplexa ramfaktorer varit aktuella. Det var inte möjligt för mig att följa enskilda elever mer än i punktinsatser. Alla de här funderingarna gjorde att jag började ifrågasätta hur fruktbar ramfaktorteorin egentligen var, när det gäller att förklara ett pedagogiskt förlopp. Nedan skall jag försöka utveckla detta.

## Teoretiska utgångspunkter

»Livet måste levas framåt men kan bara förstås bakåt» skrev Sören Kierkegaard. Idén bakom det ramfaktorteoretiska tänkandet kan, enligt min mening, inte uttryckas kortare, tydligare och mer kärnfullt. För mig är det också först när vi har förstått som vi kan förklara, det vill säga förklaring föregår inte förståelse. I många sammanhang har framhållits (t ex Gustafsson 1977, 1994; Lundgren 1972, 1984) att ramfaktorteorin inte tillåter att en pedagogisk process prediceras. Otvetydigt uppfyller modellen flera kriterier, som vi brukar ställa på en teori, såsom identifikation av centrala begrepp, redovisning av relationen mellan dessa begrepp och möjligheten till empirisk testning. Men de centrala begreppen är i de flesta sammanhang alltför allmänna, eftersom respektive komponent kan specificeras och relationen mellan dessa komponenter i sin tur bör utredas, om modellen skall kunna ses som en generell pedagogisk teori. Därför har de som arbetat nära Dahllöf i allmänhet valt att benämna tankekonstruktionen teoriansats eller med citationstecken markerat att begreppet teori avviker från gängse språkbruk (se Lundgren 1984).

Man kan inte med kännedom om en viss uppsättning ramar exakt predicera vilken pedagogisk process med åtföljande resultat som kommer till stånd. Men man kan med vetskap om en viss konstellation av ramar med stor sannolikhet förutsäga vilka processer som inte kan uppträda. Vissa förutsättningar är nödvändiga, men kanske inte tillräckliga! Ramfaktorteorin i sin ursprungliga form är alltså ingen teori, men däremot kan man säga att Dahllöf (1967) kunde formulera ett embryo till en teori kring katederstyrd undervisning som Lundgren (1972) prövade. Av detta följer att de som utnyttjar den enklaste illustrationen, de tre boxarna med pilar emellan, och i stället för »ramar» använder begreppet »förutsättningar», vilket jag själv i vissa sammanhang gjort (Gustafsson 1984a, 1984b), knappast har gjort anspråk på att utnyttja modellens teoretiska potential. Snarare är det i funktionen som ett praktiskt verktyg för att hålla reda på begrepp och företeelser som en sådan ansats kan användas, med fördel till exempel i utvärderingssammanhang (se Franke-Wikberg 1990, 1992; Nilsson 1993). Ovanstående tankar skulle jag vilja illustrera i tre steg.

När Svensson (1962) genomförde sin undersökning, utgångspunkten för Dahllöfs reanalys, såg han två viktiga komponenter som kunde relateras till varandra; å ena sidan olika studiemiljöer, sammanhållna och differentierade undervisningsgrupper; och å andra sidan elevprestationer enligt Figur 1.



**Figur 1. Svenssons huvudkomponenter vid analys av sammanhållna respektive differentierade undervisningsgrupper.**

Svenssons mycket enhetliga resultatbild, som visade på små eller inga skillnader mellan sammanhållna och differentierade undervisningsgrupper, gavs

genom Dahllöfs analys en ny förklaring med hjälp av ett sätt att tänka som var nytt för dessa sammanhang. Den modell som formulerades har i sin enklaste form gått under beteckningen ramfaktorteorin och illustrerats på följande sätt:



**Figur 2. Dahllöfs tankemodell för att förklara resultatet av ett undervisningsförlopp.**

Ovanstående speglar dock inte den egentliga arbetsprocessen, reanalysen, utan det »färdiga» resultatet, som med Dahllöfs (1967, 1971) innehållsmässiga komponenter kan ses som en början till ett teoribygge. Men processen för att komma dit skulle jag snarare vilja illustrera på följande sätt:



**Figur 3. Dahllöfs verkliga tankekedja för att förklara resultatet av ett undervisningsförlopp.**

Utgångspunkten i Dahllöfs reanalys var alltså Svenssons resultat. Utifrån dessa frågade sig Dahllöf vilken process som lett till dessa resultat. Denna process visade sig vara styrd av vissa ramar.

### **Försöksskolans pedagogiska arbete i ett ramteoretiskt perspektiv**

I beskrivningen ovan av hur försöket startade framgår tydligt hur man som lärargrupp var missnöjd med vad man kunde åstadkomma. Man började diskutera och ringa in ett antal faktorer som tycktes hämma ens arbete. Det behöver inte alls innebära att just dessa var de mest avgörande faktorerna och säkert kan man i alla fall säga att de inte var de enda. Men man kan se dem som exempel på ett antal negativa förutsättningar, det vill säga förutsättningar som man subjektivt upplevde begränsade verksamheten och därmed utgjorde ramfaktorer med Dahllöfs terminologi. Dahllöf (1971) hade utifrån sitt sätt att använda begreppet ramar bland annat antagit att handlingsutrymmet begränsas för läraren beroende på fastställda mål, den tid läraren har till sitt förfogande samt elevgruppens sammansättning vad gäller studieförutsättningar. Det betyder att läraren vid gemensam undervisning i en heterogen grupp inte kan ge varje enskild elev den tid som behövs för att behärska ett moment. Det var delvis detta man ville åtgärda i det skolförsök som jag fick möjlighet att utvärdera. Men försöket byggde kanske i ännu högre grad på en allmän individualiseringstanke, såsom att alla elever inte skulle behöva möta exakt samma stoff för att nå samma mål, samt att eleverna skulle kunna tillgodose sina enskilda intressen på ett annat sätt än i den helt och hållet sammanhållna undervisningen.

Det försök jag utvärderade byggde initialt på att så långt som möjligt utnyttja det utrymme som läroplanen i en regelstyrd skola gav. När försöket planerades och introducerades var 1969 års läroplan (Lgr 69) aktuell. Timplaner, innehåll och sättet att undervisa bestämdes i detalj av riksdag, regering, myndigheter och läromedelsförfattare. En skolas möjligheter att tillämpa någon annorlunda eller ny pedagogik var egentligen ganska liten. Ändå fanns uttalade krav på elevaktiva arbetssätt och en flexibel skolorganisation. I läroplanen framhölls vikten av att aktivitetens princip skulle tillämpas i all undervisning och att studie- och arbetsmateriel skulle främja elevens självverksamhet. Under rubriken »Eleven i centrum» skrev man att:

Den yttre organisationen och det inre arbetet måste därför utformas så, att det blir möjligt för varje enskild elev att under uppväxtåren med skolans hjälp tillvarata sina anlag och möjligheter och finna studievägar och arbetssätt, som främjar den personliga utvecklingen. (Lgr 69 s 10)

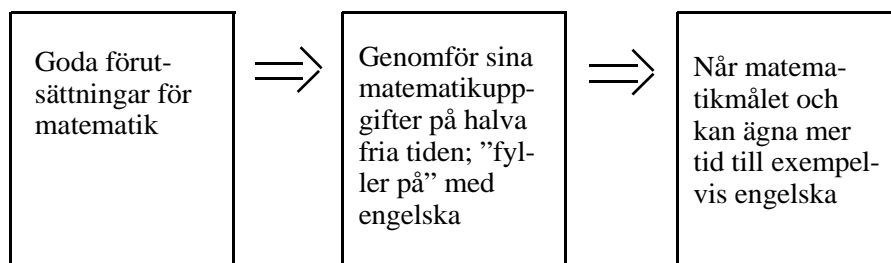
Genom den organisation man valde, manipulerade man huvudsakligen tre komponenter, *elevgruppering* (egentligen elevernas tid), *stoff* och *lärarroll*, av vilka de två första verifierats som ramfaktorer av Dahllöf (1967, 1971) och Lundgren (1972). Vad innebar detta konkret?

I Figur 4 nedan har jag illustrerat hur man hypotetiskt kan tänka kring den självständiga verksamheten i »min» försöksskola. Tre elever har helt olika förutsättningar för att tillgodogöra sig matematikundervisningen. *Elev 1*, som har goda förutsättningar, blir ofta uttråkad på de vanliga lektionerna eftersom han måste följa lärarens »medeltempo». Genom att förändra ramarna för honom, kan han ägna sig åt något annat ämne, när matematiken är klar. *Elev 2* symboliserar »medeleven». Lärarens tempo passar utmärkt och för att nå matematikmålet spelar det ingen roll om Elev 2 får disponera viss tid själv eller har lärarledda lektioner. *Elev 3* har sämre förutsättningar för matematik och i ett system där han får tillgång till mer tid än sina kamrater, har också han möjligheter att nå målet i matematik.

Jag har här renodlat ett ramfaktorteoretiskt tänkande och diskuterat individualisering i termer av hastighetsindividualisering. Tanken i försöksskolan var dock inte i första hand att skapa en organisation för att nå kunskapsmålen; snarare ville man skapa en »ramsituation» som tillät eleverna att ta ansvar och frihet för sitt eget lärande. Detta hoppades man skulle ge eleverna självkänsla och arbetslust som i sin förlängning också skulle ge goda resultat.

Delvis lider alltså min illustration av samma brister som jag ovan påtalat när det gäller »rena» tydliga ämnen och enskilda elever. Modellen tillåter dock att man använder mitt exempel för att fundera över stoff- och intresseindividualisering. I detta sammanhang lämnar jag detta därhän liksom också frågan om vilka eventuella problem ett sådant här system kan ge upphov till. Exempelvis kan förutsättningar och ramar i sin förlängning förändras, därför att total frihet och dålig planeringsförmåga hos den enskilde eleven kan leda till stora skillnader i kunskaper och intressen som skall bemästras i den gemensamma undervisningen.

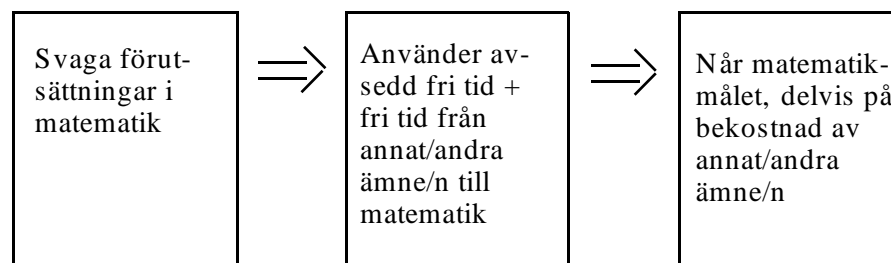
## Elev 1:



## Elev 2:



## Elev 3:



**Figur 4. Illustration av hur tre elever med skilda förutsättningar för matematik på olika tid kan nå samma mål.**

Kraven på organisatorisk flexibilitet blev ännu mer uttalade i 1980 års läroplan (Lgr 80), där man gjorde olika former av uppluckringar i regelsystemet, som man utgick från skulle underlätta ett friare skolarbete. I propositionen (Prop 1978/79:180) betonade man till exempel hårt att 30% av studietiden på högstadiet skulle omfattas av temastudier, tillvalsämnen och fria aktiviteter. I detta läroplansarbete hade man också ambitionen att utformningen av skolorganisationen skulle ske i så nära samverkan mellan beslutsnivå och verkställighetsnivå som möjligt. Decentraliseringen av organisationsbesluten medförde emellertid inte motsvarande decentralisering av innehåll och mål, varför en av de ramar som Dahllöf (1967) och Lundgren (1972) påvisat fortfarande var stark.

Dagens läroplan (Lpo 94) ger frihet vad gäller organisation och genomförande av undervisningen som sannolikt inte kan bli så mycket större. Målstyrning har ersatt regelstyrning och ger också helt andra möjligheter att välja stoff än vad tidigare läroplaner gjort. Elevcentreringen är starkare än någonsin, men nytt är att ansvarsfördelningen vad gäller att skapa en god inlärningsmiljö har tydliggjorts. I Lpo 94:s *Mål och riktlinjer för kunskaper* kan vi läsa

att alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande. Läraren skall bland annat organisera och genomföra arbetet så, att eleven utvecklas i enlighet med sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att utveckla sig på alla plan. Det är också »lärarens uppgift att se till att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt, att eleven successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar samt att eleven också får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och att arbeta ämnesövergripande» (Lpo 94 s 12). Vägen att arbeta mot målen och uppnå målen föreskrivs numera inte alls, vilket bland annat påverkat utformningen av såväl kursplaner som timplaner. Ramtimplanen, numera uttryckt i klocktimmar, avseende elevens hela skoltid ger följaktligen frihet att fördela undervisnings-tid över nio år och mellan ämnen på ett sätt som inte funnits tidigare.

Även om man allmänt i skolan hade svårt att klä svårigheterna i ord, innebar regelstyrningen många hinder, som med 1994 års läroplan är helt undanröjda. Bättre kunde det knappast bli för den skolverksamhet som jag hade följt. Min föreställning var också att den nu så mycket tydligare värdegrunden skulle gynna »min» försöksskola. Men som framgick blev det inte så och detta förvånade mig. För att analysera denna paradox började jag med att reflektera över vilka faktorer som kunde tänkas ha betydelse. Då handlar det inte bara om faktorer som har med läroplanen att göra. Jag gjorde som Dahllöf, jag började fundera på resultaten. Varför var lärare och elever ganska missnöjda? Varför rimmade inlärnings- och undervisningsförlopp så illa med de mål man hade satt upp? Varför utnyttjade man inte den frihet som Lgr 80 gav och som framför allt den senaste läroplanen ger? Varför förstod inte eleverna hur de skulle utnyttja den fria tiden? Frågorna blev hur många som helst. Jag ville kunna förstå och förklara och helst identifiera de ramar som hade påverkat förlopp och resultat i denna oväntade riktning.

Som jag redan nämnt, skiljer sig det försök jag beskrivit ganska väsentligt från de situationer som Dahllöf (1967) och Lundgren (1972) initialt arbetade med. Det innebär inte att deras verklighet saknade komplexitet, men de kunde ganska omgående – dessutom utifrån – identifiera faktorer som kunde antas ha betydelse för processens utformning. Förutsättningarna för det försök som jag följt har kanske inte varit fler, men de har varit svårare både att identifiera och att avgränsa. I Tabell 1 nedan har jag mycket grovt ställt upp dels några övergripande förutsättningar, som numera gäller för svensk skola, dels de förutsättningar som gällde för undervisningen i försöksskolan 1996. Förutsättningar i samhället som påverkat de senaste svenska skolreformerna och som eventuellt påverkar de inre ramarna direkt har jag inte tagit med.

Som framgår, rimmade de förutsättningar man satt upp för verksamheten i försöksskolan bra med de ramar som gäller för svensk skola. Ändå är försöksskolans principer formulerade mer än 20 år tidigare! Men verkligheten uppvisade ett glapp mellan styrdokument och försöksskolans verksamhet. Trots ett väl utvecklat administrativt system (t ex schema, lokaler, lärarplacering, uppgifter, undervisningsmaterial) som på alla sätt skulle underlätta den

frihet man ville ge eleverna i arbetssituationen, ansåg sig eleverna alltför styrda.

**Tabell 1. Övergripande förutsättningar för arbetet i svensk skola respektive försöksskolan 1996.**

<b>Svensk skola</b>	<b>Försöksskola</b>
Målstyrning	En flexibel skolorganisation som karaktäriseras av att:
Ramtimplan	
»Öppna» kursplaner	- viss tid, längre arbetspass, disponeras av eleverna
Liten produktion av förproducerade läromedel	själva (frihet att välja stoff, frihet att arbeta i egen takt, frihet att prioritera ett ämne framför ett annat)
Ökat inslag av fria arbetsformer	- ämnesrum där lärarna är handledare finns
Absolut betygssystem	- tillgång till likvärdiga men olika läromedel och icke förproducerade läromedel finns
	- klass- och årskursgränser brutits upp under de fria arbetspassen

Arbetsuppgifterna uppfattades som »lösryckta» från det totala undervisningsstoffet och arbetspassen upplevdes som splittrade. Eleverna kände sig stressade och tappade greppet om sin egen planering. Lärarna kände sig osäkra på sin roll. Man kan säga att skolverksamheten styrdes mer av problem än av bakomliggande idéer. Fokus var i högre grad riktat mot undervisning och lärarperspektiv än inläring och elevperspektiv, trots de principer man själv formulerat. Vad berodde detta på?

### **Ett försök till tolkning**

Skall man uttrycka sig krasst, kan man fastställa att genomförandet av en mer flexibel undervisnings- och inläringssituation tycktes ha tappat förankringen såväl i verksamhetens mål som i de flesta styrdokument. Första tanken var att ramarna saknade betydelse; de verkade varken utgöra möjligheter eller begränsningar. Men de facto stod ju de officiella styrdokumentet kvar som förutsättningar för alla svenska skolor liksom även för »min» försöksskola. Efter många och långa funderingar och diskussioner, kunde jag inte komma till någon annan slutsats än att jag som utomstående inte kunde genomskåda vad som egentligen satte gränserna för verksamheten. Samtidigt måste det ju finnas något som fungerade som en begränsning. Men utifrån gick det inte att skilja ut någon speciell ram, i vart fall inte bland de »vanliga» ramarna tid, stoff, elevgruppering.<sup>2</sup> Snarare är det så att tolkningen av ramarna måste ha varit avgörande i detta fall. Jag som utomstående tycker att jag kan bedöma att det finns ett stort frirum på skolnivå, som har stöd i alla styrdokument och som inte utnyttjas alls i mitt exempel. Men huruvida glappet mellan möjligheterna och verksamheten är en konsekvens av vad man vill eller inte vill – alternativt kan eller inte kan – är dessvärre omöjligt att svara på. Allt talar dock för att lösningen på dessa frågor finns hos aktörerna och i deras uppfattningar.

I dag står vi alltså generellt inför en helt ny skolsituation. Kvar finns inte särskilt mycket av 1970-talets regelsystem inom skolan. Lärarutbildning och fortbildningsinsatser har tillsammans med barnens egna krav lett till att friare och mer elevaktiva arbetssätt successivt har kommit att tillämpas högre upp i åldrarna. Annorlunda sätt att skriva kursplaner i kombination med ekonomiska begränsningar har lett till att läromedelsförfattare och läromedelsproducenter satsar på en helt annan typ av läromedel, vars förmåga att ta befäl över lärare och undervisningssituation har tappat avsevärd kraft jämfört med 1960- och 70-talens. Sättet att nu skriva styrdokument och frånvaron av »vattentäta» läromedel bygger på en tanke om att lärarna är professionella och förväntas tolka den situation de befinner sig i på ett adekvat sätt, det vill säga de skall kunna identifiera förutsättningarna och de möjligheter dessa ger.

I min analys av den här aktuella försöksskolans utveckling antog jag att frånvaron av motsvarande intensiva diskussioner om verksamheten, som man hade under de första tio åren bidragit till en osäker lärarroll. När det gäller försöksskolans självständiga arbete, kunde jag på basis av Lindqvists (1996) dokumentation konstatera, att den pedagogiska diskussionen med åren fått stå tillbaka för en mer teknisk diskussion kring verksamhetens organisation. Ett inlärningsperspektiv hade i hög grad ersatts av ett undervisningsperspektiv, och därmed också ett lärarperspektiv. Eleverna kände sig mer stressade av alla regler och »måsten» jämfört med de första åren, och dagens lärare hade uppenbarligen inte riktigt funnit sin roll inom försöksskolans organisation.

I Lindqvists dokumentation återkommer inställningen att läraren ville utnyttja tiden så effektivt som möjligt. Man ville se sina elever mer. Detta tydde på att man för lite hade diskuterat; å ena sidan vad det innebär att följa en elev i arbetsprocessen, och å andra sidan på vilket sätt man som lärare kan göra sin huvudsakliga insats före och efter själva inläringssituationen. Det tycks alltså som om vetskapen om att man som lärare tillsammans med eleverna fritt kan välja stoff, media och arbetsformer för att skaffa kunskap inom ett ämnesområde är en större begränsning än att låta sig styras av ett förproducerat läromedel, som är anpassat till »medeleven» och detaljreglerar undervisningen. Frånvaron av fast definierade ramar tycks i sig ha inneburit en ram.

## SLUTSATSER

Att implementeringen av nya läroplaner inte är någon lätt procedur vet vi. Men att man inte kan behålla de mål och arbetssätt man sedan länge haft och hittat former för, när man får en läroplan som är i linje med verksamheten är förvånande. I samband med det här beskrivna försökets planering var det aktuellt att undanröja vissa hinder som var förknippade med läroplan och timplan: samma stoff på samma tid för alla elever, korta splittrade lektionspass, läromedelsstyrning. Man tänjde utifrån rådande läroplan på ramarna så mycket som gick. På det sättet fick man igång ett pedagogiskt arbete, som visserligen under resans gång genomgick smärre förändringar när det gällde ramarna under hela 1970-talet, men som visade på ett positivt resultat i ett totalt perspektiv. Man tyckte vid den aktuella skolan att man nådde de mål

man hade satt upp för sin verksamhet. Och man tyckte faktiskt att man arbetade i enlighet med då gällande läroplaner.

Femton år senare kunde Lindqvist (1996) i sin dokumentation bland annat visa att eleverna tyckte att uppgifterna i samband med det självständiga arbetet var för trista, att stressen var för stor, att lärarna var för passiva och att de praktiskt-estetiska inslagen var för få. Visserligen kunde jag konstatera att till exempel de arbetspass som var ämnade för självständig, fri verksamhet vad gällde volym och tidsmässig förläggning säkert innebar en begränsning för studiebesök, fältarbete och liknande. Sannolikt var det för kort tid att även arbeta med vissa praktiskt-estetiska uppgifter. Men man kan knappast säga att det var rådande läroplan som lade hinder i vägen. Under försökets 25 år verkade man utöver vissa »målförskjutningar» också blivit mer och mer fixerade vid de produkter eleverna presterade. Inte minst elevernas egna stressreaktioner tyder på detta.

Vad kan man då lära av denna studie? För det första tycker jag att den tydligt fäst uppmärksamheten på att i de flesta studier som bygger på ett ramfaktorteoretiskt tänkande har forskaren bestämt vad som är ram och inte ram. Och i många fall, för att inte säga nästan alla, har detta fungerat. Men i mitt exempel fungerar det inte. Data räcker helt enkelt inte till. För att fastställa vilka som är de avgörande ramarna, för det är klart att någon stans måste begränsningarna finnas, är man tvungen att gå vidare och samla data på ett djupare plan.

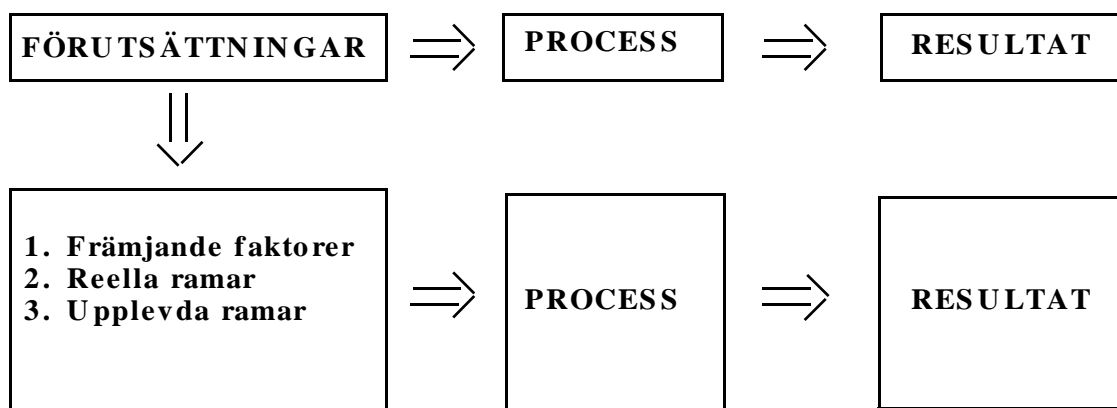
Skolan som organisation har, vilket berörts ovan, genomgått många förändringar av vilka målstyrningen antagligen är den mest avgörande, därför att den ställer en rad nya krav på både lärare och skolledare. Att formulera innehållsmässiga mål är svårt i sig och när man väl lyckats med det steget, gäller det att hitta vägar för att nå de uppsatta målen. I detta arbete har den enskilde läraren genom senaste läroplaner fått ett mycket stort ansvar. Utfallet i »min» försöksskola kanske är ett konkret uttryck för de otroligt stora krav nuvarande läroplaner ställer på läraren. När jag först tog del av Lindqvists (1996) dokumentation stod det ganska klart, att de problem som kunde identifieras i hög grad var kopplade till lärarna och lärarnas uppfattningar om en målstyrd skolas möjligheter.

En fördjupad analys visade, att få av de lärare som varit med på 1970-talet fanns kvar som lärare då dokumentationen gjordes. Merparten hade således inte haft förmånen att få delta i 70-talets ständigt återkommande diskussioner om begränsningar och möjligheter för det pedagogiska arbete som man ville bedriva. Tillfällena att stanna upp och reflektera över vad man gjorde har inte funnits. Frånvaron av tydliga regler och frånvaron av en gemensam, kontinuerlig diskussion kring skolarbetet ledde helt enkelt till en osäker lärarroll. Detta i sin tur kanske är uttryck för brister i både den grundläggande lärarutbildningen och i fort- och vidareutbildningen. Men för att undanröja ramar av detta slag krävs naturligtvis en annan typ av belegg än vad jag haft tillgång till i den aktuella dokumentationen.

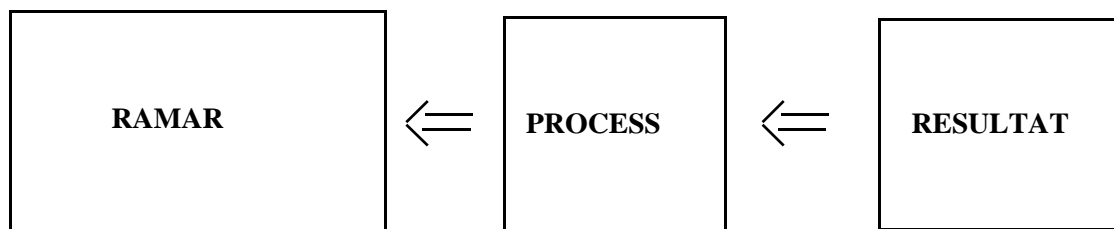
Så långt den praktiska verkligheten. Vilka slutsatser skall man dra om det använda verktyget, ramfaktorteorin? Allt pedagogiskt arbete sker inom ramar som fungerar begränsande på olika sätt, mer eller mindre kraftfullt för olika

aktörer. I samband med Dahllöfs och Lundgrens arbeten lyftes påtagliga, lätt identifierbara ramar fram, som bland annat tid, stoff, elevgruppering. Redan i samband med att jag skrev min avhandling (Gustafsson 1977) var jag lite misstänksam mot att lärare och elever, eller snarare lärares och elevers uppfattningar om ramar, hittills hade lämnats åsido. För till sist måste det handla om hur ramarna uppfattas av aktörerna och hur frirummet utnyttjas i de pedagogiska processerna.

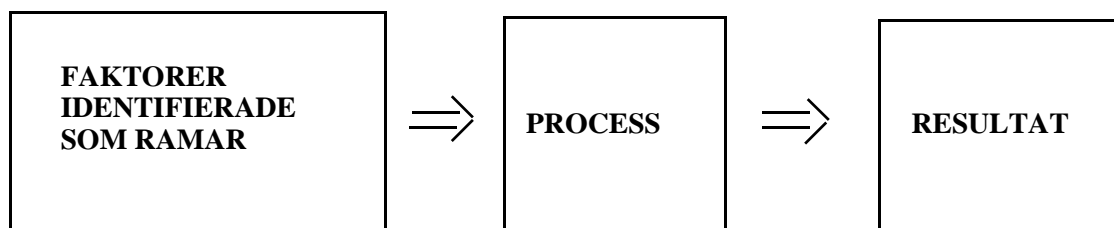
Steg 1:



Steg 2:



Steg 3:



**Figur 5. Illustration av ramfaktormodellen som verktyg i en forskningsprocess.**

Vikten av en sådan ansats har delvis också bekräftats i den analys jag har redovisat här. Av detta följer att man om man har för avsikt att undersöka exempelvis vilka ramar som är mest utslagsgivande, i sin forskningsdesign bör skilja på olika slag av förutsättningar. Slutligen kan den prövande analysen inte göras förrän man verkligen har identifierat faktorer som ramar.

Steg 1 innebär ett sätt att göra ett problem hanterbart. För varje form av pedagogiskt arbete finns det naturligtvis ett varierande, men oftast mycket stort, antal faktorer som blir avgörande för de pedagogiska processer som kommer till stånd och de resultat som blir konsekvensen av processen. Det är därför omöjligt att i en undersökning täcka samtliga ramar. Är man intresserad av ramarna måste man välja de ramar som utifrån till exempel tidigare forskning och erfarenhet förefaller mest rimliga. Problemet i denna situation är att de flesta som utnyttjat den här strategin oftast har valt ramar som utifrån varit tydliga och objektivt identifierbara. Mer sällan har man arbetat utifrån tesen att det finns ett antal av aktörerna upplevda ramar som i vissa situationer blir helt utslagsgivande. Men oavsett om man koncentrerar sig på den första eller den andra gruppen, menar jag att förklaringen bara kan formuleras genom att man utgår från resultaten (Steg 2). Utifrån denna analys kan man i sin tur specificera faktorer som man identifierat som ramar (Steg 3). Detta skulle kunna vara plattformen för ett teoribygge.

I de flesta fall resulterar nog de här tre stegen i slutsatser av ganska banal karaktär och utan teoretisk tyngd i ett allmänt vetenskapligt perspektiv. Särskilt i utvärderingsarbeten av formativ karaktär har dock även sådana resultat ett stort värde. I den utvärdering jag använt som illustration tillämpade jag de här tre stegen i ett slags cykliskt förlopp. Nya förklaringar ledde fram till stegvis och successiva förändringar i ramarna, vilket hela tiden skapade en medvetenhet om begränsningar och möjligheter för det pedagogiska arbetet. Motsvarande insatser skedde inte under de följande femton åren. På det sättet blev, enligt min tolkning, de subjektivt upplevda ramarna mer och mer styrande för process och utfall. Vad lär man sig då av detta? I just mitt exempel kan man konstatera att de upplevda ramarna synes betydligt snävare än de reella. Utifrån verkar det finnas ett frirum som man inte alls använder. Men om det frirummet finns är en fråga om subjektivitet. Studien har alltså fäst uppmärksamheten på minst två saker; dels kräver situationer där konstellationen av ramar är mer komplicerade olika kompletterande forskningsansatser, dels skall man nog i högre grad än tidigare börja fundera på vem som identifierar vilka ramfaktorer för vem!

## NOT

1. Se text Marton, Dahlgren, Svensson och Säljö (1977).
2. En faktor som tillkommit, men som man ännu 1996 hade för liten erfarenhet av, är de absoluta betygen som lärarna tycker har varit svåra att handskas med.

## LITTERATUR

- Dahllöf, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. 1971: *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis*. New York: Teachers College Press.
- Franke-Wikberg, S. 1990: *En strategi för utvärdering och lokal utveckling av utbildningskvalitet*. (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen Umeå universitet nr 81) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

- Franke-Wikberg, S. 1992: *Utvärderingens mångfald. Några ledtrådar för vilsna utbildare*. (Uppföljning & policystudier rapport 1992:4) Stockholm: Universitets- och Högskoleämbetet.
- Gustafsson, C. 1977: *Classroom interaction. A study of pedagogical roles in the teaching process*. Lund: Liber.
- Gustafsson, C. 1984a: *Utvecklingsarbetet »Barn och teknik»: Hur gick det? Slutredovisning från utvärderingsarbetet*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 49). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gustafsson, C. 1984b: *Utvecklingsarbetet »Barn och teknik». Sju arbetsrapporter*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 50). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gustafsson, C. 1994: Antalet utvärderingsmodeller är oändligt.... I C. Gustafsson & S. Selander (red): *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Gustafsson, C. & Lindqvist, E. 1979: *Arbeta självständigt i skolan. En beskrivning av ett montessoriiinspirerat försök på högstadiet vid Göteborgs högre samskola*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lindqvist, E. 1996: *Dokumentation av SA-verksamheten vid Göteborgs Högre Samskola 1980–1995*. Göteborg: Göteborgs Högre Samskola.
- Lundgren U.P. 1972: *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren U.P. 1984: »Ramfaktorteorins» historia. I D. Broady & U.P. Lundgren (red): *Rätten att tala*. (Skeptron 1) Stockholm: Symposion.
- Läroplan för grundskolan. I: Allmän del*. 1969. (Lgr 69) Stockholm: Skolöverstyrelsen/Utbildningsförlaget.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. 1994. (Lpo 94) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R. 1977: *Inläring och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Nilsson, K.A. 1993: *Utvärdering för kvalitet. En handledning för grundutbildningen*. (Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 93:179). Lund: Lunds universitet, Planerings- och utvecklingsbyrån.
- Proposition 1978/79:180. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Riksdagen.
- Svensson, N-E. 1962: *Ability grouping and scholastic achievement. Report on a five-year follow-up study in Stockholm*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.