

## Om ramfaktorteorin och historisk förändring Noteringar utifrån en läroplanshistorisk studie

AGNETA LINNÉ

Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm

**Sammanfattning:** Här diskuteras den bärkraft ett ramfaktorteoretiskt tänkande kan ha som redskap i en analys av historisk förändring. Diskussionen utgår från ett konkret exempel: min läroplanshistoriska undersökning *Moralen, barnet eller vetenskapen?* En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen. Jag gör ett återbesök i det perspektiv som tecknats av Ulf P. Lundgren, när han formulerar sitt forskningsprograms vidare utveckling på väg mot en läroplansteori, och där frågor om hur ramarna konstrueras i en historisk process kommit att bli en central del i perspektivet. Med exempel visas hur tid och rum fick en allt tydligare inramning och hur ändrade styrningsprinciper kom till uttryck i lärarutbildningens innehåll och utformning. Också begrepp från andra teoretiska perspektiv har brukats i syfte att åskådliggöra förändringsprocesser och ge en bild av utbildningens innehåll och traditionsbärare.

Vilken bärkraft har ett ramfaktorteoretiskt tänkande som redskap i en analys av historisk förändring? Det är frågan jag diskuterar i denna artikel med utgångspunkt från ett konkret exempel, min undersökning med titeln *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen* (Linné 1996)<sup>1</sup>. Studien syftade till att urskilja förändrings-skeden och därvid identifiera de grundläggande mönstren i utbildningen av lärare för obligatorisk skola samt undersöka hur dessa mönster formats över tid. Jag har brukat ett ramfaktorteoretiskt tänkande som utgångspunkt för en läroplanshistorisk analys. Det empiriska materialet utgörs av olika texter med bäring på utbildningen av lärare för folkskolan. Startpunkt är tiden kring 1842 års stadga för folkundervisningen och analysen förs fram till och med 1968 års lärarutbildningsreform men med tonvikt vid perioden fram till och med 1920-talet.

Mitt återbesök i »ramfaktorteorin» är ett återbesök i den ramfaktorteori inom citattecken, som tecknats av Ulf P. Lundgren när han formulerar sitt forskningsprograms vidare utveckling på väg mot en läroplansteori, och där frågor om hur ramarna konstrueras i en historisk process kommit att bli en

central del i perspektivet. Min studie kan delvis ses som svar på den utmaning som formuleras i följande citat:

I förklaringen av hur reglerna för klassrumsdiskursen uppkommer släpps det strukturalistiska perspektivet. Sådant detta framkommer hos t ex de Saussure eller Lévi-Strauss lämnar det mycket lite utrymme för historiska förklaringar. Till viss del blir historien yttre förlopp. Som ramfaktorteorin här byggs upp, måste den vidgas eller inpassas i en mer övergripande samhällsteori ... De frågor som uppkommer ... handlar om hur de villkor konstitueras som gör att ramarna får en viss utformning och hur traditioner inom fältet uppstår. /.../ En nödvändig utveckling av teorin kräver således att relationen mellan stat och samhälle preciseras och utvecklas, samt att de olika grupper av ramar vi klassificerat bestäms med avseende på deras historia och deras funktionella innebörd för diskursen. (Lundgren 1984 s 78)

I en mening utgör emellertid min artikel en orättvis betraktelse över det teoretiska perspektiv som kommit till uttryck i min studie. Ambitionen var där att nära väva samman teori och data, att låta texten som helhet spegla det teoretiska perspektivet och låta beskrivningar, där aktörer från lärarutbildningens fält kom till uttryck i sina egna, autentiska formuleringar, varvas med teoriimpregnerad tolkning och analys. Teoriavsnitt och analys låter sig då inte enkelt överföras till ett nytt, fristående sammanhang.

#### ETT RAMFAKTORTEORETISKT TÄNKANDE PÅ VÄG MOT LÄROPLANSTEORI

Min studie tar således avstamp i den vidareutveckling av ramfaktorteorin som gjordes av Ulf P. Lundgren och hans medarbetare i och med att begreppet läroplan ställdes i fokus. Perspektivet kom därmed att riktas också mot de fenomen och skeenden i omvärlden som bidrar till att förklara läroplanens grundläggande principer och hur dessa formats i ett historiskt skeende (Lundgren 1979). Från studiet av undervisningsprocessen och dess betingelser ledde frågeställningar över till hur ramarna tagit form, hur dagens skol- och läroplansutveckling i stort växt fram, och vad som karakteriserar den under dess olika skeden. Sociala, ekonomiska och kulturella förhållanden i samhället blev centrala att behandla och relatera till läroplansanalysen, i syfte att förklara uppkomst- och utvecklingsbetingelser för läroplanens grundläggande karaktär. Teorier som förbinder utsagor om samhällsliga och kulturella förhållanden med utsagor om hur dessa förhållanden transformeras och överförs i ett pedagogiskt sammanhang blev då en nödvändig del av perspektivet. Så tecknades konturerna till en teori, eller snarare ett perspektiv, för samspelet mellan samhällsutvecklingen i stort och framväxten av skolans läroplaner.<sup>2</sup>

Folkskolläroplanens karaktär står i fokus för min analys. Samtidigt kan denna karaktär inte betraktas oberoende av utbildningens samhällsliga kontext. Hur uppkommer och utvecklas relationen mellan grundläggande

samhälleliga förhållanden där skolan utgör en viktig kulturförmedlande institution och en bestämd pedagogisk kontext? Det är kring denna och den än mer grundläggande frågan om hur statligt reglerade institutioner för kulturell reproduktion tar form, som Lundgren vidareutvecklat den ramfaktorteoretiska modellen mot ett perspektiv eller ett forskningsprogram för att analysera relationen mellan utbildning, stat och samhälle i vid mening.<sup>3</sup> Framför allt riktas intresset mot det historiska skede då ett läroplansproblem i genuin bemärkelse uppstår.

Spänningsfältet mellan produktion och reproduktion lyfts fram (t ex Lundgren 1983). I forskningsprogrammet spåras ett alldeles särskilt intresse för den tid då det tidigare bandet mellan dessa två kategorier började utmanas och ifrågasättas. Å ena sidan problematiseras relationen mellan produktion och reproduktion, å andra sidan relationen mellan stat och civilt samhälle. I en situation då varken individens plats i en social arbetsdelning längre var given, eller de kunskaper och färdigheter som hon kom att behöva för att fullfölja sin roll i ett produktivt arbetsliv var självklara, får undervisning och utbildning en annan karaktär än tidigare. Den specifika arbetssituationen sätter inte på samma omedelbara och tvingande sätt som tidigare gränser för vad som måste behärskas och därigenom läras ut. Steg för steg tar nu en läroplan gestalt också som dokument som anger vad undervisningen skall innehålla. Officiella texter för pedagogik kommer till (Lundgren 1983). Det är kring detta textproblem perspektivet allt mer kom att centreras. Och det är kring detta textproblem, dess uppkomst, utformning och de samhälleliga förändringar som bidrar till dess karaktär, som analysen utvecklats vidare.

Av särskilt intresse blir frågan om den pedagogiska textens utformning när staten via sina institutioner kommit att svara för folkflertalets skolbildning. Vilket innehåll kommer då en utbildning att få? (Lundgren 1983, jfr Cremin 1961) Vilka förändringar sker av detta innehåll när utbildningens kontextuella villkor förändras? Härmed skedde en viktig avgränsning av perspektivets territorium (Lundgren 1984 s 76). Att modellen sätter den av statsmakten organiserade utbildningen i fokus innebär att också relationen mellan den statligt reglerade institutionen och samhällsutvecklingen i stort kom att få avgörande betydelse. Det är i skärningspunkten mellan statsmaktens karaktär och karaktären hos själva det civila samhället, dess sociala arbetsdelning, dess nätverk av sociala krafter, organisationer, grupper, individer och idéer, som förklaringen till hur en viss läroplan tagit form vid en viss historisk tidpunkt började sökas (t ex Lundgren 1983 s 9 ff).<sup>4</sup>

I första hand ger denna modell en inriktning, väcker frågor och pekar ut ett fält för studium. Inom detta identifieras sedan ett antal centrala begrepp; det är dessa som kan komma till användning som redskap i empiriska studier. Genom att i fokus ställa den pedagogiska texten har till exempel ett redskap utvecklats att studera också det inre, meningsbärande innehållet i såväl läroplanen som språkspelet i klassrummet (se t ex Lundgren 1984 s 74 ff).

Begreppet *ram* är centralt. Härmed avses i huvudsak av staten införda begränsningar av en pedagogisk kontext. Ramarna är nära länkade till den fördelning av resurser, materiella, personella, organisatoriska, som sker i den av staten organiserade utbildningen. Ramarna ringar in, avgränsar ett utrym-

me eller ett fält där olika pedagogiska handlingar, föreställningar och idéer kan utspelas. De bestämmer med andra ord inte det exakta utfallet av en pedagogisk process utan ringar in ett antal möjliga utfall.<sup>5</sup> Också begreppet tradition innefattas i modellen. Härmed avses handlings- och föreställningsmönster som är så etablerade att de uppfattas som i det närmaste självklara och bortom varje ifrågasättande. Traditioner är något utöver normer. De innefattar även tillvägagångssätt: kulturellt etablerade former för handling i en given situation eller kontext. Traditionen berör frågan om urval av text i ett pedagogiskt sammanhang och är länkad till bestämda sociala miljöer och grupper.

Slutligen omfattar tankemodellen också begreppet *kod*, ett begrepp som står för de underliggande principer som kan härledas ur en text. ›Kod‹ är ett analytiskt begrepp, använt i syfte att fånga in vad en text representerar, dess egentliga mening eller innebörd. För att nå fram till en föreställning om den grundläggande karaktären hos en text, t ex en läroplan, måste en rekonstruktion göras ur den kontext som är aktuell.<sup>6</sup> Läroplanens grundläggande principer identifieras genom en historisk analys, där den institution som är föremål för studium placeras in i sitt bestämda sammanhang över tid och i relation till sina omgivande sociala, ekonomiska och kulturella villkor.<sup>7</sup> Med detta har jag antytt konturerna till ett tänkande som vuxit fram på basis av frågor som väckts inom ett ramfaktorteoretiskt perspektiv. Det handlar just om konturerna till ett perspektiv eller ett forskningsprogram; begreppen får sin konkreta bestämning och perspektivet utvecklas vidare i det ögonblick de konfronteras med empiriska data.

En annan central utgångspunkt för min studie har varit Basil Bernsteins (t ex 1990) kultursociologiska teori, särskilt hans begrepp *klassifikation* och *inramning*. Också Bernsteins teori innefattar ansatser till förklaring av hur skolans inre arbete formas i samspel med de samhällskrafter som omger skolan. Utifrån betoningen av de grundläggande kategorierna makt och kontroll och dessas samband med arbetsdelning och social skiktning står senare kategorierna *produktionens fält* och den *symboliska kontrollens fält* i centrum. Bernstein placerar sitt kodbegrepp tydligt i skärningspunkten mellan stat och individ, mellan å ena sidan det internationella fältet, staten, produktionens och den symboliska kontrollens fält och å andra sidan de primära sammanhang där socialisationen sker. Det är i denna skärningspunkt den pedagogiska diskursen tar form, det är här en rekontextualisering äger rum (Bernstein 1990).<sup>8</sup>

Jag har tillika prövat att bruka Pierre Bourdieus (t ex 1994) begrepp *fält* som ett redskap för att kunna komma åt motstridigheter – konflikt, kamp och motstånd – mellan läroplansprinciper, för att erhålla ett språk för analys av motsättningar som kan uppstå mellan olika koder och för analys av hur möten mellan skilda traditioner och agenter kan ta form inom en och samma institution vid en och samma tidpunkt.<sup>9</sup>

## PÅ ÅTERBESÖK I ETT RAMFAKTORTEORETISKT TÄNKANDE MED LÄRARUTBILDNINGENS HISTORIA SOM EXEMPEL

Problemet i min studie handlar djupast om folkskolläroverutbildningens grundläggande karaktär och förändringar av denna. Syftet har varit att urskilja eventuella förändringsskeden, varvid det första steget var att söka identifiera de bärande dragen i utbildningen, utbildningens grundläggande mönster, för att sedan belysa frågan hur detta mönster tagit form. I vilken utsträckning har de frågor jag formulerat och de begrepp jag använt fungerat som redskap för detta? Vilken bärkraft har min utgångspunkt i ett ramfaktorteoritiskt tänkande för den fortsatta analysen?

### **Avgränsningen som kategori: tid och rum ramas in**

I såväl beskrivning som analys menar jag att de frågor jag ställt visat sig fruktbara. Genom att i fokus ställa frågan om principer för urval, för organisering av innehållet, för förmedlingsidéer och för utvärdering har centrala drag i läroverutbildningens mönster kunnat identifieras. Rambegreppet har inspirerat till att lyfta fram avgränsningen som central kategori; den teoretiska analysen har sedan förts vidare genom att betona spänningsfältet mellan åtskillnad och integration. Detta blir tydligt redan i den första fallstudien som gällde perioden 1842–65, då en statlig utbildning av folkskolans lärare fick sin första form. Tid och rum fick en allt tydligare inramning i och med den begynnande reglering som skedde under folkskoleseminariernas första, formativa period.

Urvalet av innehåll syntes emellertid oproblematiskt; likhet föregår komplexitet, enhetlighet framhålls som ideal, gudsfruktan föregår kunskaper och den evangeliska läran framstår som enhetlig och saknar ifrågasättande eller utmaning. Att individen, den blivande läraren, ifråga om moral och religiösa föreställningar skulle skilja ut sig och avvika från det gemensamma normsystemet tycktes otänkbart. Det man stred om var främst principerna för förmedlingsmetod och gällde i hög grad just kategoriseringen av tid och rum. Jag har visat hur lektionen tog form som särskild pedagogisk text, med en egen, avgränsad lärogång vilken med vissa variationer lärdes ut, befästes och kontrollerades i samband med examen, auktorisationen av den nya läraren. Väggar restes och konstruerade en tydligare åtskillnad mellan olika pedagogiska kategorier än de tidigare monitörledda cirklarna förmådde. Parallellt härmed utvecklades fråga-svarsmetoder som en väg för läraren att upprätthålla elevernas samlade uppmärksamhet. Åtskillnaden mellan lärare med och lärare utan formellt examensbevis skärptes.<sup>10</sup> En effektiv struktur etablerades för lärarens hantering av heterogeniteten i klassen, av olikheter mellan eleverna, av all tänkbar aktivitet i den pedagogiska situationen.

Det var i hög grad just arbetsdelningen, ordnandet, klassifikationen och inramningen som till exempel Torsten Rudenschöld (1856) lyfte fram i sin nya skolorganisation; därtill framhöll han hur kraften från lärarens personlighet direkt skulle komma varje lärjunge till del under så stor del av skoltiden som möjligt. För att möjliggöra detta rekommenderade han en kraftfull åtskillnad mellan olika kategorier i skolans liv; mellan lärarens tal och elevens tal, mellan

tal och tystnad, mellan lektion och mellanrum i form av korta raster, mellan den elev som skall besvara lärarens fråga och övriga elever, mellan elever på olika kunskapsnivåer och åldrar, mellan skolinnehåll av elementärt slag och skolinnehåll som krävde vissa förkunskaper. Det pedagogiska rummet ordnades så att läraren genom sin placering fick en tydligare och kraftfullare kontroll över skeendet, en starkare möjlighet att låta sin personlighet genomströmma klassens inre liv och till varje enskild elev förmedla en kristen moral och sedlighet men också kunskaper i läsning, skrivning och räkning (Rudenschöld 1856).<sup>11</sup>

Det var med andra ord i form av tydligare och mer konsekvent iscensatta ramar för lärares och elevers arbete i skolan som detta förväntades ske. Det är också i skärningspunkten mellan stat och samhälle, mellan individ och kollektiv, på väg mot den symboliska konstruktionen av en individ »för sig», som man kan förstå tillkomsten av en statligt reglerad institution för lärares utbildning och ett lärarutbildningens sociala fält. Parallellt med att denna process utvecklades till en tradition – i stor utsträckning tack vare statsmaktens rekrytering av en ny seminarielärargeneration – engagerade sig seminarielärare och seminariektorer i att konstruera normerande texter för pedagogik. Dessa texter utgjorde i stor utsträckning en reformulering av olika tyska förlagor. Här formulerades och befästes den dominerande läroplanens principer för urval och organisering av innehåll och förmedlingsmodell. Jag har visat vilken betydelse dessa centrala aktörer kom att få för fältets formering. Denna nya aktörsgeneration började etableras mot slutet av 1860-talet och hölls samman av staten genom olika gemenskapsbefrämjande åtgärder. Ledande seminariemän intog viktiga positioner i den pedagogiska offentlighet som börjat etableras redan tidigare, och som nu ändrade karaktär i och med att den allt kraftfullare bars upp av just statens ämbetsmän. Stabiliteten hos aktörsgenerationen bidrog till att fasta traditioner kunde utbildas och fortleva. Fältbegreppet har här bidragit till att »få syn på» agenternas stora betydelse i detta skeende.

### **Stat och samhälle: åtskillnad, ändrat ansvar eller integration?**

Som ett led i förklaringen av den specifika styrning och utformning seminarierna fick i samband med reformerna under perioden 1840–65, har den förändrade roll staten kom att få under detta övergångsskede avgörande betydelse. Den tid då seminarierna kom till var en period av stora omvälvningar. Den agrara produktionsordningen och landsbygdens sociala organisation var stadda i stark förändring. Folkökning, framgångsrik expansion, nyodling och ekonomisk tillväxt bland delar av den jordbrukande befolkningen ställdes mot hemmansklyvning och begynnande proletarisering hos andra kategorier bland lantbruksbefolkningen. Konsekvensen blev en ökande differentiering inom det agrara samhället, förstärkt av de olika skiftesreformerna (t ex Boli 1989). En penning- och bytesekonomi började framgångsrikt ersätta en tidigare dominerande naturhushållning.

Med förändringarna i produktionsordningen växte nya näringar och yrkesgrupper fram; tiden efter 1809 dominerades av en långvarig borgerlig offensiv; en borgerlig offentlighet började ta form kring utgivningen av tidningar

och andra tryckta publikationer och sällskap av olika slag, associationer, bildades kring allehanda frågor (se t ex Melberg 1978, Liedman 1991). Det korporativa ståndssamhället attackerades från olika håll liksom kungamakt, militäretablissemang och envælde. Stånden var på väg att efterträdas av samhällsklasser. Statsmakten ändrade karaktär liksom det samhälle och den nation som bar upp den. Staten avhände sig sålunda inledningsvis en rad åtaganden till det lokala samhället och dess organ eller till de privata associationerna; dessa tog ansvar för flera samhällsuppgifter och fick ofta visst statligt stöd. Växelundervisningssällskapet var ett mycket tydligt exempel på detta. Associationerna kunde utveckla en relativt unik relation till staten i den omvälvande transformering från stormakt till smånation som Sverige genomgick under 1800-talet (Jansson 1985, 1995, Petterson 1992). Staten konsoliderades inåt. Efter en period under vilken staten avhände sig en rad uppgifter till lokala och privata samhällsföreträdare inträdde emellertid en slags motprocess, ett skede när statsmakten tar ett allt starkare ansvar för vissa centrala samhällsfunktioner, men i annan form än tidigare. (Kilander 1991)<sup>12</sup>

I dessa och andra analyser av statens förändrade roll under detta omvandlingsskede tillförs en rad konkreta uttryck för den tes om åtskillnad mellan stat och samhälle som Lundgren återkommande åberopat i flera av sina framställningar av forskningsprogrammet. Min analys utifrån exemplet folkskollärautbildningen åskådliggör likaså hur dessa ändrade relationer mellan stat och samhälle kom till uttryck just när det gällde styrningen av skola och lärarutbildning. Slående i samband med inrättandet och utvecklingen av folkskoleseminarierna var det tydliga utpekandet av statens ansvar för lärarnas utbildning.

Den kamp som speglas i riksdagshandlingarna var till stor del en kamp om just hur långt statens inflytande skulle sträcka sig när det gällde folkundervisning och lärarutbildning. Ständerna var delade inom sig, men riksdagens utskott tog i olika betänkanden och sammanjämningsprocedurer ändå aldrig avstånd från det väsentligaste ifråga om den föreslagna statliga styrningen och lyckades steg för steg under perioden flytta fram statsmaktens positioner i detta avseende. Avkall på att statsmakten genom sina företrädare, seminarieföreståndare och konsistorieledamot, skulle svara för auktorisationen av den blivande läraren gjordes aldrig. Från allra första början, och på tvärs mot inte så få riksdagsledamöters uppfattning, vidhöll utskott och riksdagsbeslut att en lärare för folkskolans barn skulle vara auktoriserad på ett särskilt sätt. Därmed åtskiljs också utbildningen av lärare för folkskolan från andra utbildningsinstitutioner, t ex läroverk eller universitet. Samtidigt kunde den symboliska innebörden av själva examinationen, auktorisationen, bevaras. Härigenom hade grunden lagts till uppkomsten av en ny, särskild yrkeskategori: läraren för folkets skola.<sup>13</sup>

Också om man ser till förhållandet mellan stat och kyrka framstår den roll ständernas majoritet tilldelade skola och lärarutbildning som specifik; staten hade ett annat och vidare ansvar härför än kyrkan.<sup>14</sup> Seminariernas egenskap av att vara särskilda, statligt reglerade utbildningsanstalter förstärktes. Vad riksdagsmajoriteten avsåg var helt klart att skolan skulle ha en vidare uppgift

än att enbart bedriva religionsundervisning och att de blivande lärarna skulle förberedas för detta vidare ansvar (Boli 1989).<sup>15</sup>

### **På väg mot nya läroplansprinciper**

Mot slutet av 1800-talet utmanades den etablerade seminarieutbildningen i grunden. Lärarnas nybildade fackliga sammanslutning trädde in på scenen och med den andra ideal och ändrade maktförhållanden. Jag har relaterat dessa förändringar till hur en ny tid bröt in och hur »det moderna projektet» tog form på ett flertal fronter. Den industriella utvecklingen gick in i ett nytt skede, starka kapitalintressen kunde göra sig gällande på ett annat sätt än tidigare, bank- och kreditväsen etablerades och befästes, ny teknik sköt fart explosionsartat och bidrog starkt till den industriella expansionen. Inom universitetet började en naturvetenskaplig forskning på empirisk grund flytta fram sina positioner. Utvecklade kommunikationer skapade förutsättningar för internationella kontakter, stora världsutställningar medverkade till synliggörandet av »det moderna» som förebild. En ny arkitektur bidrog utifrån programmatiska idéer till konstruktionen av den moderna staden. »Det nationella» blev ett viktigt tema i konst, arkitektur, heminredning – och i pedagogik. *Arts and crafts movement*, hemslöjdsrörelsen, Ellen Keys och Carl Larssons program för det goda hemmet och dess nyenkla gestaltning speglade olika sidor av samma tema.

För folkskolläroplanens del framträder nya principer för urval och organisering av mål, innehåll och förmedlingsmodell. Detta fick sitt formella uttryck i och med 1910-talets läroplanreform, men hade förebådats redan från 1890-talet och framåt.<sup>16</sup> Katekesreplikation och luntväsende är nu på väg att ersättas av en läroplan som karakteriseras av en sedligt-fostrande kristendomsundervisning, som uppfordrar till personlig utveckling och personligt ställningstagande. Också fysisk fostran betonas, både praktiskt och teoretiskt. En moralisk kod är alltjämt stark, men ändrar karaktär i riktning mot personlig övertygelse och evangeliernas budskap snarare än katekesplugg. Kontroll av det yttre och synliga är på väg att ersättas av kontrollen av den inre människan, av föreställningen om personlig utveckling som yttersta förmedlingsidé (jfr Ödman 1995).

Barnet som natur träder fram som urvalsprincip. Det symboliska barnet, barnet i sig, oföränderligt givet av naturen, blir synligt i den pedagogiska diskursen. Frågor om kroppens fostran och hygien blir viktiga. Andra centrala principer för urval och organisering av mål och innehåll länkas till nationen, hembygden och det produktiva livet. Inte minst viktigt är också att en ny lärarutbildargeneration nu träder till; inledningsvis förstärkt av att seminarieorganisationen en tid tilläts kraftigt expandera. Denna generation seminarierektorer och seminarielärare engagerar sig kraftfullt i att producera nya texter för pedagogik, texter som speglar den nya läroplanens grundläggande principer för urval och förmedling av skolans innehåll.

Urvalsfrågan problematiseras på ett annat sätt än tidigare: det framstår klart att den nya läroplanen tillkommit i en tid då val mellan olika innehåll och förmedlingsmodeller måste göras och allt mindre i seminariets undervisning återgår på det självklaras grund. Återskapandet av den tidigare så självklara

länken mellan arbete och utbildning tar nu form som pedagogisk text och lärs ut som särskilt ämnesinnehåll.<sup>18</sup> Den goda arbetsgemenskapen, i vissa fall rent av den goda livsgemenskapen, lyfts fram som integrerande idéer. Mot den gamla metodläran ställdes idén om lärarens personlighet som förmedlingsmodell. I en mening kan hävdas att den moraliska koden byter skepnad och får ett annat innehåll. Parallellt härmed speglas även en rationell läroplansprincip: människan som biologisk varelse, möjlig att undersöka och påverka med vetenskapliga metoder, börjar ta form som ny urvalsgrund. Vetenskapen finns med som en princip för urval och organisering av innehållet; först 1968 sägs emellertid i klartext att utbildningen skall bedrivas på vetenskapens grund.

#### AVSLUTANDE REFLEXIONER

Folkskollärarytbildningens historia har i mycket visat sig vara en historia om dess yttre ramar. De ramar som dras upp av lokaliseringen till utbildningsort samt av antalet studerandeplatser är självklart avgörande för fältets formering och fortlevnad. Sedan utbildningens tillkomst har fältets agenter stridit om just dessa ramar. Man har också stridit om tillträdet till fältet liksom om ägarskapet till arenan och om makten över examinationen och därmed kontrollen av vilka som skall tilldelas rätten att utöva läraryrket. Jag har visat att striderna i en mening stod kring just fältets åtskillnad från andra arenor eller fält och att i denna åtskillnad låg både en styrka och ett hinder. Ägarskapet till den egna arenan medförde att seminariefältets aktörer kunde framträda med en alldeles bestämd auktoritet. Åtskillnaden rymde samtidigt en utmaning att överskrida eller bryta gränserna, en utmaning till integration. Jag har visat hur förändringar i lärarutbildningens fält kan beskrivas som rörelser mellan åtskillnad och integration. Vad är det nu för slags återbesök i »ramfaktorteorin» jag gjort? Vad har ett ramfaktorteoretiskt tänkande bidragit med för min analys?

Jag vill hävda att den utveckling i riktning mot konturerna till en »teori» om samspelet mellan utbildning och samhälle som Lundgren skisserat under benämningen »forskningsprogram» pekar ut ytterst viktiga frågor och begrepp för analysen av hur en utbildningsinstitution gestaltats historiskt. Genom det ramfaktorteoretiska tänkandet har ett språk och ett perspektiv givits som gjort det möjligt att alldeles särskilt »få syn på» och beskriva avgränsningarna av och inom det pedagogiska rummet och de förändringar dessa avgränsningar genomgått. En problematisk sida hos perspektivet är frågan om historisk förändring och vad som driver fram sådan, liksom frågan om aktörers eller traditionsbärares roll i det läroplanshistoriska skeendet. Jag vill emellertid hävda, att min analys kunnat göras mer elaborerad och därvid bidra till att analysera såväl förändringsprocesser som aktörernas betydelse genom att begrepp också från andra teoretiska perspektiv utnyttjats som redskap. Genom de analysinstrument jag tillfört har jag kunnat identifiera centrala förändringsskeden i folkskollärarytbildningens historia, urskilja de krafter och spänningsförhållanden som drivit fram förändringarna och frilägga grundläggande drag i utbildningens innehållsliga mönster.

Jag har använt ett ramfaktorteoretiskt tänkande som en av flera utgångspunkter i ett perspektiv för att analysera läroplanshistorisk förändring. Begreppen har brukats som redskap för beskrivning, tolkning och analys, inte som kategorier inom vilka empiriska indikatorer, nominella definitioner eller system av hierarkiska relationer sorterats in. Härigenom har bilden av ett skeende successivt kunnat fördjupas i interaktion mellan data och begrepp. Detta menar jag har varit den största förtjänsten hos perspektivet. Dess öppenhet och karaktär av forskningsprogram har inte bara tillåtit utan nödvändiggjort en stegvis utveckling, där det teoretiska perspektivet specificeras och förskjuts till sin gestalt i och med att nya frågor ställs och nya data kommer till. Den text som forskningsprojektet genererat bidrar härigenom att synliggöra begreppens konkreta bestämningar. I en mening har härmed också det ramfaktorteoretiska tänkandet överskridits.

#### NOTER

1. Denna artikel utgör reflexioner med utgångspunkt i Linné (1996) utan fortsatta explicita referenser till detta arbete.
2. Se Lundgren (1983), Kallós och Lundgren (1979). Mattsson (1984), Skog-Östlin (1984), Selander (1984), Pettersson och Åsén (1989), Garefalakis (1994), Sandberg (1996), utgör bidrag i form av analyser av olika läroplansområden (yrkesval och vägledning, lärarutbildning, den s k dialogpedagogiken, teckningsämnet, hemspråksundervisning, musikundervisning). Se även Dahlberg (1985).
3. Ett forskningsprogram tonar nu fram, där avsikten varit att såväl söka finna de strukturerande principer som bygger upp olika *texter för* utbildning – olika läroplaner – som identifierar hur dessa texter tagit form i en historisk process.
4. Perspektivets utgångspunkter kan självklart inte vara givna av naturen utan måste göras medvetna i själva forskningsprocessen. Snarast kan perspektivet sägas ha karaktären av ett forskningsprogram. Lundgren har även använt uttrycket »method of enquiry» (Lundgren 1983 s 9 f), se även Lundgren (1984 s 78 f). Jfr Gowin (1972 s 9 ff).
5. Lundgren (1984 s 76) har i anslutning till den tidiga ramfaktorteorins distinktion mellan struktur i en yttre, observerbar betydelse och struktur i en inre, meningsbärande innebörd framhållit att begreppet *ram* avser den yttre, observerbara strukturen.
6. Lundgren (1979, 1983) har prövat att rekonstruera fyra idealtypiska koder som syntetiserande »bilder» av grundläggande drag i läroplaner under skilda tidsskeden och skolinstitutioner.
7. Jfr Englund (1986a), som från en annan utgångspunkt prövat att konstruera tre s k konceptioner som samlande benämningar för utvecklingen av samhällsfostran och medborgarutbildning i den obligatoriska skolan under 1900-talet.
8. Denna modell utvecklas i avsnittet »The social construction of discourse», (Bernstein 1990 s 165–218). Själva modellen sammanfattas på s 197. Bernstein har även analyserat hur utbildning uppvisat grundläggande skillnader under olika historiska faser och prövat att kortfattat spegla också förändringar i brittisk lärarutbildning; Bernstein (1990 s 133–164) »Education, symbolic control, and social practices». Det kan tilläggas, att Bernsteins och Lundgrens teoretiska perspektiv skiljer sig åt bl a i definitionen av begreppen inramning respektive ram och att de tilldelar kodbegreppet olika innebörd. Samtidigt har perspektiven delvis kommit att närma sig varandra; i den berörda studien har jag sökt visa hur begrepp

från dessa båda perspektiv kunnat komplettera varandra när de använts som redskap för tolkning och analys.

9. Detta skall förstås mot bakgrund av den orientering mot Pierre Bourdieus sociologiska forskningsprogram som flera av Lundgrens medarbetare företagit – och som i en mening kan sägas innebära en utveckling av perspektivet. Främst avses här Donald Broady, som ingående analyserat Bourdieus samlade författarskap och historiska epistemologi och som tillsammans med Mikael Palme teoretiskt och metodiskt vidareutvecklat dennes begrepp fält, kapital och habitus i studier av särskilt högskolefältet i Sverige. Broady (1990), se även Broady och Palme (1992) och Heyman (1995), som studerat fältet omvårdnadsforskning utifrån Bourdieus teori.

10. För en analys av det pedagogiska rummets ändrade utformning under denna period, se Hamilton (1989).

11. Rudenschöld var en central aktör under 1850-talets riksdagar. Han tillskrivs stort inflytande i formuleringen av det bl a mot växelundervisningen kritiska utskottsbetänkandet vid 1856–58 års riksmöte.

12. Kilander har studerat just detta senare skede och kontrasterar starkt en tidigare passiv »jämviktsstat» där summan av delarna – balansen – sågs som det centrala, mot en stat med ett nytt, aktivt ansvar för helheten, för en samhällelig integration. För en samlad analys, se Torstendahl (1991), jfr Runeby (1995), Englund (1986a, b), Florin (1987), Johansson (1987).

13. Christina Florin (1987) framhåller inte minst examinationens betydelse för lärarnas kommande professionaliseringsprojekt; att vara examinerad menar hon var en viktig förutsättning för professionell utveckling – en förutsättning som lärarkåren fick gratis redan från början. Examenskravet gjorde att lärarna kunde göra anspråk på en egen, specifik kunskapsbas, som kunde användas för att avgöra vilka som skulle få tillträde till kollektivet.

14. Även om kristendoms kunskap sålunda klart pekas ut som det viktigaste av seminariets ämnen och seminariet styrs av domkapitlet, gav riksdagen inte vika för de krafter som förordade att folkundervisning och lärarutbildning skulle utgöra en angelägenhet helt för kyrkan att ensam ta ansvar för.

15. Boli (1989 s 239–251) framhåller just det ökande ansvar en allt mer autonom stat tar också i förhållande till kyrkan; han betraktar snarare religionens dominans i skola och seminarium som ett uttryck för kyrkans inordning i den civila statsmakten. En statsmakt självklart baserad på kristen grund och där kyrkan utgjorde en viktig institution med hög grad av autonomi, kan dock tilläggas.

16. Tomas Englund (1986b) har framhållit hur reformerna inom folkundervisning och ungdomsskola under denna tid kan ses som uttryck för en ny samhörighetsfostran och gemenskapsideologi, där nationen och folket lyfts fram som utgångspunkt för solidaritet och sammanhållning.

17. Här speglas tydligt hur den framväxande åtskillnad mellan produktion och reproduktion som Ulf P. Lundgren lyft fram som en grundläggande utgångspunkt i sitt läroplansteoretiska perspektiv nu börjar återskapas i läroplanstextens form och hur skolans värld förväntas gestalta en rekontextualisering av arbetet och dess villkor.

## LITTERATUR

- Bernstein, B. 1990: *Class codes and control. Vol IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Boli, J. 1989: *New citizens for a new society. The institutional origins of mass schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon.

- Bourdieu, P. 1994: *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Broady, D. 1990: *Sociologi och epistemologi*. Stockholm: HLS Förlag.
- Broady, D. & Palme, M. 1992: *Högskolan som fält och studenternas livsbanor*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Cremin, L. 1961: *The transformation of the school. Progressivism in American education 1876–1952*. New York: Alfred A. Knopf.
- Dahlberg, G. 1985: *Context and the child's orientation to meaning*. (Studies in education and psychology No 19) Malmö: Liber/Gleerup.
- Englund, T. 1986a: *Curriculum as a political problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. 1986b: *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. (Pedagogisk forskning i Uppsala nr 65–66) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Florin, C. 1987: *Kampen om katedern*. Umeå 1987: Acta Universitatis Umensis.
- Garefalakis, J. 1994: *Läroboken som traditionsbärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Gowin, D. 1972: Is educational research distinctive? I L.G. Thomas (red): *Philosophical redirection of educational research*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Hamilton, D. 1989: *Towards a theory of schooling*. London: Falmer.
- Heyman, I. 1995: *Gänge hatt till... Omvårdnadsforskningens framväxt i Sverige: Sjuksköterskors avhandlingar 1974–1991*. Göteborg: Daidalos.
- Jansson, T. 1985: *Adertonhundratalets associationer*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Jansson, T. 1995: Från stormakt till smånation. I S. Dahlgren, T. Jansson & H. Norman (red): *Från stormakt till smånation*. Stockholm: Tiden.
- Johansson, U. 1987: *Att skolas för hemmet*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Kallós, D. & Lundgren, U.P. 1979: *Curriculum as a pedagogical problem*. Lund: CWK Gleerup/Liber.
- Kilander, S. 1991: *Den nya staten och den gamla*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Liedman, S-E. 1991: *Att förändra världen – men med måtta*. Stockholm: Arbetarkultur.
- Linné, A. 1996: *Moralen, barnet eller vetenskapen?* (Studies in educational sciences No 6) Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, U.P. 1979: *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplans-teori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P. 1983: *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lundgren, U.P. 1984: »Ramfaktorteorins» historia. I D. Broady & U.P. Lundgren (red): *Rätten att tala*. (Skeptron 1) Stockholm: Symposion.
- Mattsson, K. 1984: *Yrkesvalsfrågan*. (Studies in education and psychology No 13) Malmö: Liber/Gleerup.
- Melberg, A. 1978: *Realitet och utopi*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Petterson, L. 1992: *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Petterson, S. & Åsén, G. 1989: *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Rudenschöld, T. 1856: *Svenska folkskolans praktiska ordnande*. Göteborg: Hedlund & Lindskog.
- Runeby, N. 1995: *Dygd och vetande*. Stockholm: Atlantis
- Sandberg, R. 1996: *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. (Studies in educational sciences No 5) Stockholm: HLS Förlag.
- Selander, S. 1984: *Textum institutionis. Den pedagogiska väven. En studie av*

- texttraduktion utifrån exemplet Freire och dialogpedagogiken i Sverige.* (Studies in education and psychology No 15) Malmö: Liber/Gleerup.
- Skog-Östlin, K. 1984: *Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskolläraryt- bildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan.* (Studies in educa- tion and psychology No 14) Malmö: Liber/Gleerup.
- Torstendahl, R. 1991: *Bureaucratisation in Northwestern Europe 1880–1985.* London: Routledge.
- Ödman, P-J. 1995: *Kontrasternas spel.* Stockholm: Norstedts.