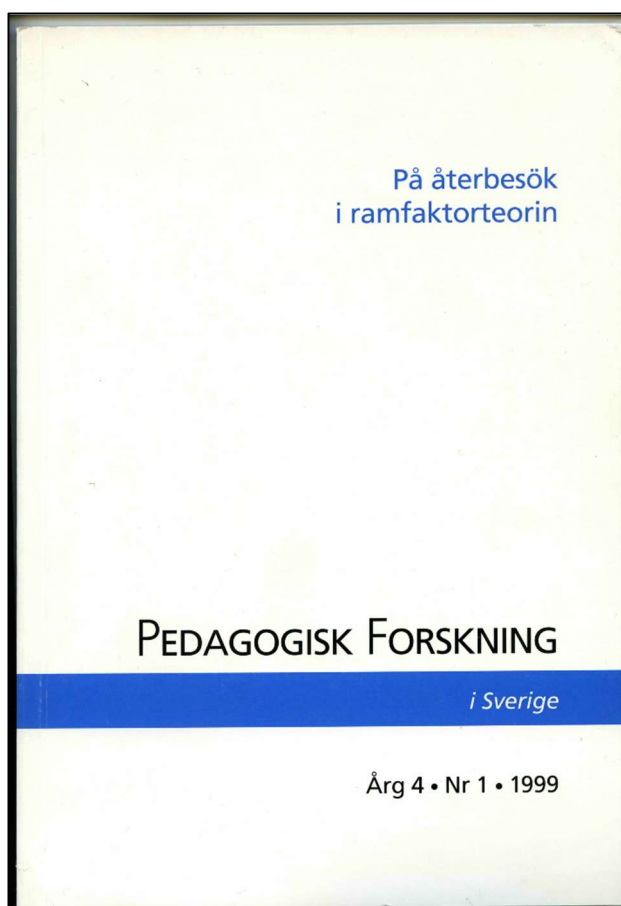


Faksimil

Donald Broady "Det svenska hos ramfaktorteorin",
Pedagogisk forskning i Sverige, vol. 4, nr 1 1999, pp. 111–121

Bidrag till symposiet "På återbesök i ramfaktorteorin",
 Uppsala universitet, 20–21 mars 1997



PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE	
Årg 4 • Nr 1 • 1999	
»På återbesök i ramfaktorteorin«	
Gästredaktörer Donald Broady & Sverker Lindblad	
<i>Donald Broady & Sverker Lindblad</i> På återbesök i ramfaktorteorin: Temaintroduktion	1
<i>Urban Dahllöf</i> Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet: En tillbakablick	5
<i>Ulf P. Lundgren</i> Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering	31
<i>Christina Gustafsson</i> Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete	43
<i>Agneta Linné</i> Om ramfaktorteorin och historisk förändring: Noteringar utifrån en läroplanshistorisk studie	59
<i>Sverker Lindblad & Fritjof Sablström</i> Gamla mönster och nya gränser: Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion	73
<i>Sverker Lindblad, Göran Linde & Lars Naeslund</i> Ramfaktorteori och praktiskt förnuft	93
<i>Donald Broady</i> Det svenska hos ramfaktorteorin	111
English summaries	123
Fakultetsopponenten sammanfattar	
Karl-Georg Ahlström: <i>Lärares planering under och efter utbildningen</i> av Staffan Stukát	137
Berit Askling: <i>Val och urval till högre utbildning: En studie baserad på erfarenheterna av 1977 års tillträdesreform</i> av Lillemor Kim	141
Agenda	144
ISSN 1401-6788	

Det svenska hos ramfaktorteorin

DONALD BROADY

Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet

Sammanfattning: *Ramfaktorteorins »pionjärperiod» kan dateras till decenniet 1967–77 då Urban Dahllöfs och Ulf P. Lundgrens grundläggande arbeten publicerades. Teorin fungerade som en trojansk häst som inifrån, med bruk av etablerade argument och statistiska tekniker, bröt upp den svenska forskningen om undervisning och lärande vilken dittills dominerats av modeller hämtade från amerikansk beteendevetenskap. Därmed bidrog den till att öppna portarna för inflöde av samhällsvetenskapliga traditioner. Dess stora inflytande i skoldebatten berodde delvis på att den missförstods: begreppet »ramar» utnyttjades i allehanda polemiska sammanhang långt från de ursprungliga väl definierade frågeställningarna. Att teorin kom att utöva avsevärt inflytande över forskningen hade bland annat med dess svenskhet att göra. Datamaterialet var hämtat från svenska klassrum. Resultaten berörde frågor kring differentiering, nivågruppering och kunskapsbehållning av relevans för den aktuella diskussionen om skolreformernas konsekvenser. Och bland alla tänkbara förhållanden som bestämmer vad som sker i skolan vände ramfaktorteorin uppmärksamheten mot ett område som i Sverige uppfattas som centralt: den statliga styrningen.*

Antingen dör en vetenskaplig teori eller också blir den klassisk. Hur inflytelserik den än må vara kan den aldrig leva för evigt i sin ursprungliga form. Vanligast är en död i stillhet. Utnött och förbrukad somnar den in och glöms av eftervärlden. Slutet blir mer dramatiskt om den avlivs av konkurrenter. Det händer också att den dör för egen hand, som när den logiska positivismens egna prominenta företrädare påvisade dess tillkortakommanden. Bland de hädangångna teorierna finns en och annan som går igen, antingen i det fördolda på så vis att den präglar vårt tänkande utan att vi vet om det eller också i gestalt av ängel alternativt vålnad. Det är inte alltid som gengångarna företer nämnvärda likheter med några teorier som faktiskt existerat, vilket kan illustreras av svensk pedagogik under de senaste decennierna där en nästan bortbleknad Dewey figurerat som ängel medan den logiska positivismen varit en skrämsselfigur som man hänvisar till enbart för att ta avstånd från.

Det andra alternativet är att en vetenskaplig teori lever vidare som klassisk, det vill säga som ständigt närvarande orienteringspunkt även när forskningen

går vidare. Ramfaktorteorin förtjänar det sist nämnda ödet. Jag hoppas att vårt symposium kan bli ett bidrag till att befästa dess ställning som klassisk teori.¹ Många av oss som är samlade här idag uppfattar den nog som sådan men konjunkturerna skiftar. Det finns i dagens pedagogiska diskussion en benägenhet att bortse från det mesta som hänt inom skolforskningen och annan samhällsvetenskap det senaste kvartssekklet och att därmed återigen hamna i precis samma svårigheter som ramfaktorteorin på sin tid pekade ut och försökte göra något åt. Jag skall uppehålla mig vid uppkomstbetingelserna och receptionen under ramfaktorteorins pionjärperiod, som förslagsvis kan dateras till decenniet 1967–77. Det är ett vägspel att försöka diagnosticera detta skeende i närvaro av huvudpersonerna själva. För att återge mottot (hämtat från Samuel Becket) till Adornos skrift om Heidegger: »Det är lättare att uppföra ett tempel än att få kultföremålet att ta plats i det».

DE KANONISKA SKRIFTERNA

Ramfaktorteorins kanoniska skrifter är Urban Dahllöfs *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* (1967) och *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis* (1971) samt Ulf P. Lundgrens *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching* (1972) och *Model analysis of pedagogical processes* (1977). Själva uttrycket *ramfaktorteorin* kom i mer allmänt bruk först mot slutet av pionjärperioden. Fortfarande någon tid efter det att Lundgren i mitten av 1970-talet flyttat till Stockholm talade man bland svenska pedagogikforskare i stället ofta om »göteborgsskolan». Om vi går tillbaka till den första av de kanoniska arbetena, Dahllöfs *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* från 1967, spelar varken ordet ram eller ordet faktor någon större roll. Lundgren (1977 s 88) skriver att Dahllöf här myntade termen ram, vilket möjligen är för mycket sagt. Visserligen förekom i Dahllöfs arbete ordet ram i sammansättningen »organisatoriska ramar», dock såvitt jag kan förstå utan att egentligen användas som en specifik teknisk term.

Men terminologin är mindre väsentlig. Viktigare är att ramfaktorteorins grundläggande princip presenterades redan i Dahllöfs arbete från 1967, och framför allt att dess tillämplighet där demonstrerades i en grundlig empirisk studie. Dahllöf inte bara påstod utan visade att man för att utforska undervisningsprocessen och dess resultat inte kan nöja sig med att dyka huvudstupa ned i testresultaten för att korrelera dessa med variabler i stil med elevernas begåvningsprofil eller sociala bakgrund. Man måste ta hänsyn till variabler av en helt annan ordning, i synnerhet dem som Dahllöf benämnde processvariabler.

I den modell Dahllöf lanserade 1967 uppträder *målnivå* och *tid* som processvariabler (se makromodellen i Dahllöf 1967 s 272 ff). Målnivå är den föreskrivna kunskapsnivå som eleverna skall uppnå inom ramen för ett givet kursmoment, det vill säga mål i läroplanens mening. Med tid avses den för samma moment disponibla undervisningstiden. De studier av sambanden mellan skolans organisatoriska ramar, matematikundervisningens förlopp och dess resultat, som Dahllöf presenterade 1967, pekade på främst tidens

avgörande betydelse. I jämförelse med en integrerad skolklass av enhetsskoletyp nådde eleverna i en homogent sammansatt skolklass av realskoletyp på avsevärt kortare tid upp till målen. Därmed punkterade Dahllöf tidigare undersökningar som enbart beaktat input (bl a variationer i elevernas förutsättningar, undervisningsmetod) och output (variationer i uppnådda kunskaper) och blundat för förhållanden som begränsar och styr undervisningssituationen.

Det var de nämnda processvariablerna från år 1967 som i Dahllöfs och Lundgrens arbeten under de följande åren differentierades i takt med att modellen utvecklades. De klövs i å ena sidan *ramfaktorer* och å andra sidan *processvariabler*.

Ramfaktorer är ur det perspektiv som var utgångspunkten för Lundgrens avhandling 1972 ett antal faktorer utanför lärarens kontroll som begränsar undervisningssituationen. Perspektivet definieras med andra ord av lärarens horisont. De ramfaktorer som var Lundgrens utgångspunkt var för det första de i kursplanen eller på annat sätt fastlagda målen, för det andra de kursmoment som skall läras ut och i vilken ordning, och för det tredje den tid som skilda elevgrupper behöver för att bemästra ett visst kursmoment. Den sistnämnda ramfaktorn är i sin tur avhängig av elevernas förkunskapsnivå (observera att ramfaktorn tid således i detta särskilda sammanhang avser den tid som krävs för att låta olika elevgrupper nå ett bestämt inlärningsmål, inte att förväxlas med den tillgängliga undervisningstiden).

De processvariabler som Lundgren använde för att karaktärisera undervisningssituationen hade att göra med vad som lärs in, hur och av vilka elever. Som ett förklarande led mellan ramfaktorer och processvariabler infogade Lundgren den styrgruppshypotes som Dahllöf formulerat. Styrgruppshypotesen är tillämplig i de fall då den tillgängliga undervisningstiden är alltför knapp för att samtliga eleverna skall kunna uppnå inlärningsmålen. I dessa fall begränsas variablernas variation i undervisningsprocessen (och därmed undervisningsresultaten i form av elevernas kunskapsbehållning) av den förkunskapsnivå som utmärker styrgruppen, vilket enligt hypotesen är den grupp elever som med avseende på studieförutsättningar befinner sig mellan den 10:e och den 25:e percentilen. (Dahllöf 1967, Lundgren 1972)

Detta var den modell som Dahllöf lade grunden till under det sena 1960-talet och som Lundgren använde för att behandla ett väl avgränsat problem i sitt avhandlingsarbete 1972. Senare skulle Lundgren generalisera den i *Model analysis of pedagogical processes* (1977) och ännu senare utvidga den till ett brett samhällsvetenskapligt forskningsprogram.

RECEPTIONEN

Ramfaktorteorin fick ett enastående genomslag i Sverige och redan under 1970-talet även på sina håll utomlands. Tillsammans med Lings gymnastik, Ellen Keys skrifter, Salomons slöjd och enhetsskolan tillhör den de fåtaliga svenska pedagogiska exportprodukterna. Den presenterades tidigt i den tyska litteraturen men fick framför allt betydelse inom amerikansk utbildningsforskning och i synnerhet inom curriculumfältet. Lundgren presenterade ett

paper byggt på sitt avhandlingsarbete redan vid AERA-konferensen (American Educational Research Association) i New Orleans 1973. Som ett slags kulmen på pionjärperioden inträffade att Lundgren till AERA-konferensen i San Fransisco 1979 tog med sig en hel delegation doktorander som genomförde en uppmärksammad session. Att de medförde sina papers i form av en i förväg tryckt bok (Lundgren & Pettersson 1979) gjorde intryck, har det berättats. I början av 1980-talet publicerades utdrag ur *Model analysis of pedagogical processes* i ett par amerikanska antologier och efter hand blev »the frame factor theory» en standardreferens bland utbildningsforskare i många länder. I Sverige erbjöd framför allt Lundgrens populära framställning i slutet av *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori* (Lundgren 1979) en auktoriserad version som spreds långt utanför de pedagogiska forskarnas krets. Ordet *ramfaktor* kom att ingå i svenska lärares vardagspråk.

Hur kom sig detta anmärkningsvärda genomslag? Åtminstone i vårt land var en viktig orsak säkerligen att teorin missförstods. Den hade tillkommit som ett verktyg för att hantera precisa och väl avgränsade problem rörande samband mellan vissa av undervisningens betingelser, förlopp och resultat. Efter hand vidgades den till ett allt bredare samhällsvetenskapligt forskningsprogram genom att Lundgren fann anknytningspunkter till ett helt knippe forskningstraditioner, såsom språkfilosofiskt grundad samtalsanalys (Arno Bellack m fl), durkheimiansk tradition (bland annat men inte enbart i Basil Bernsteins tappning), strukturalism, systemteori, historievetenskap, politologisk teori.

Denna breddning speglas i någon mån i Lundgrens terminologi, där termen *ramfaktor* redan i slutet av pionjärperioden överges till förmån för *ramsystem* (Lundgren 1977 s 36), men problemet för läsarna har varit att ordet *ram* ären kring 1970 betydde något annat än när Lundgren använde det tio eller tjugo år senare. De tidiga studierna rörde förhållandet mellan noga specificerade variabler som representerade vissa ramar (främst tillgänglig tid samt elevernas fördelning i förkunskapsnivåer), vissa inslag i undervisningens förlopp (bl a utformning och sekvensering av kursmoment) samt vissa resultat (kunskapsbehållningen registrerad med vissa mätmetoder). Den forskare som i likhet med Dahllöf och Lundgren genomfört sådana studier med omsorg kan med gott samvete säga: i vårt material visar sig undervisningstiden vara en avgörande ramfaktor såtillvida att den begränsar frihetsgraderna i undervisningsförloppet och därmed resultaten, och våra resultat är förenliga med styrgruppshypotesen. Men deras arbeten blev mer citerade än lästa.

Vanligast var nog anklagelsen för determinism. Ramfaktorteorin är alltför pessimistisk ty ramarna låter sig sprängas med hjälp av den goda skolan och annorlunda sinnade lärare, menade åtskilliga skoldebattörer. Den sortens kritik skjuter vid sidan av målet eftersom den ursprungliga ramfaktorteorin byggde på bestämda förutsättningar för att besvara bestämda frågor. Med andra förutsättningar kan självfallet utfallet av skolans undervisning bli ett annat. Styrgruppshypotesen kan mycket väl konfronteras med kompletterande eller alternativa hypoteser som bygger på andra förutsättningar och prövas genom mätningar av andra ting. Lundgrens avhandling gör inte

anspråk på att ha verifierat styrgruppshypotesen en gång för alla. Jag är övertygad om att dessa och liknande missförstånd var en förutsättning för teorins publika framgång. Att den vanställts till oigenkännlighet var närmast till fördel då den desto bättre kunde tjäna som bränsle i de dagsaktuella diskussionerna bland lärare, lärarutbildare och skoldebattörer.

När sedan Lundgren vidgade teorin till ett allt bredare samhällsvetenskapligt forskningsprogram uppstod ett annat receptionsproblem. I Lundgrens skrifter ändrades innebörden av ordet ram i riktning mot begrepp som bestämning, grund, struktur, system. Själv hade han redan under 1960-talet läst Claude Lévi-Strauss och Ludwig von Bertalanffy och visste sedan länge vad strukturalismen, systemteorin och andra relevanta traditioner hade att erbjuda. Alla läsare var inte lika välorienterade. Det har varit – och är kanske fortfarande – vanligt att man förstår Lundgrens senare skrifter som om ordet ram betydde ungefärligen detsamma som tidigare, vilket bäddade för lättvindig kritik av en sort som förslagsvis kan kallas »additativ». Additativ kritik innebär förebräelser i stil med: här saknas ett klassperspektiv, ett könsperspektiv, ett aktörsperspektiv, ett makroperspektiv, ett mikroperspektiv, ett mittemellanperspektiv. Som regel uppmärksammas frånvaron av det slags perspektiv som kritikern råkar odla i sin egen verksamhet.

Additativ kritik kan lära oss åtskilligt men sällan något om föremålet för kritiken. Tag *ramstruktur* i Lundgrens mening som exempel. Det är ett begrepp som närmast är besläktad med – mutatis mutandis, Lundgren har slipat verktygen och gjort dem till sina, bland annat genom att fokusera statens funktioner – Saussures system eller Lévi-Strauss struktur.² Det innebär att den som vill pröva Lundgrens forskningsprogram måste överge den vardagliga föreställningen om ramar som ogenomträngliga staket som beskär lärarens handlingsfrihet, för att i stället utforska dem med hjälp av den verktygslåda som de relevanta forskningstraditionerna erbjuder, i strukturalismens fall begrepp för strukturell kausalitet, homologier, strukturtransformationer, *langue* och *parole* etcetera. För att ta ställning till, låt säga, de strukturalistiska inslagen i den senare ramfaktorteorin måste man reda ut vilket slags strukturalistisk tradition det är fråga om, försöka göra denna tradition rättvisa på dess egna villkor och bedöma hur långt den bär när den förenas med ramfaktorteorins problemområden. Först därefter kan med någon utsikt till framgång en kritik formuleras som leder fram till revidering, komplettering eller kanske dödförklaring.

Ett hinder för den bredare receptionen av den senare ramfaktorteorin är lärares och lärarutbildares förkärlek för att uppfatta samhällsvetenskap som bihang till psykologisk teori. Den som tar för givet att individen och hennes interaktion med sin närmaste omgivning utgör ett centrum omgivet av en yttre samhällelig »kontext», har svårt att tillgodogöra sig en teori som på strukturalistiskt eller durkheimianskt maner placerar teckensystemen eller de kollektiva representationerna i centrum. De psykologiska tänkesättens dominans har säkerligen i någon liten mån att göra med lärarutbildningen, där de har dominerat och fortfarande dominerar (även om tyngdpunkten förskjutits från inlärnings- och differentialpsykologi till utvecklingspsykologi, socialpsyko-

logi, interaktionism eller konstruktionism). Men viktigare är utan tvivel att vardagstänkandet gör motstånd mot förklaringar som detroniserar individen.

Att ändå samhällsvetenskapen under de senaste decennierna fått utrymme inom det svenska pedagogikämnet beror i inte ringa utsträckning på ramfaktorteorin. Den har härvidlag fungerat ungefär som marxistisk teori för tjugo år sedan eller feministisk teori i dag, nämligen på så vis att den öppnat dörren för forskningstraditioner utan tidigare självklar hemortsätt inom det svenska akademiska fältet. Det är anmärkningsvärt att marxismen när den vann insteg i universitetsvärlden beledsagades av nyare semiotiska, strukturalistiska, historievetenskapliga och andra strömningar som i många fall inte hade särskilt mycket med marxism att göra. På liknande sätt har feminismens framgångar bidragit till att en hoper franska filosofer, som mest sysslat med helt andra ting än könets problematik, i dag betraktas som någorlunda rumsrena på fler svenska universitetsinstitutioner än för några år sedan. En viktig skillnad är att marxismen och feminismen bröt sig in i universitetet utifrån medan ramfaktorteorin var ett slags femtekolonnare.

RAMFAKTORTEORIN SOM MURBRÄCKA

Till den ursprungliga ramfaktorteorins storhet – och utan tvivel en viktig orsak till att den väckte en sådan genklang i forskarsamhället och att den över huvud taget framstod som begriplig – hör att den innebar en kritik som inte i första rummet var additativ. Den bidrog till att bryta upp tidens dominerande forskningstradition inifrån. Om Dahllöf hade lanserat radikalt nya frågor och utnyttjat obekanta forskningsverktyg hade effekten blivit försumbar. Men han demonstrerade med utgångspunkt i Nils-Eric Svenssons (1962) eget och snarlika datamaterial, och med hjälp av forskningsverktyg som ehuru förfinande var fullt förenliga med dem som använts tidigare, att den så kallade stockholmsundersökningen faktiskt inte besvarat sina egna frågor.

Detta är den främsta förklaringen till att ramfaktorteorin betytt så mycket för utvidgningen av den svenska pedagogiska forskningens register. Under 1960-talet utgjorde pedagogikämnet i Sverige en filial till den amerikanska empiristiska psykologin, en stark och väl försvarad bastion som utan svårighet avvärjde de mot decenniets slut allt talrikare anfallen från utifrånkommande styrkor vilka ofta bestod av löst sammansatta skaror av antipositivister. Ramfaktorteorin som bröt upp murarna inifrån kunde inte lika lätt viftas bort. Den bidrog synnerligen verksamt till att öppna svensk pedagogik för inflytanden från samhällsvetenskaperna. Under efterkrigstiden hade pedagogiken sorterats in under *behavioral sciences*, beteendevetenskaper, vilket var en omskrivning för psykologisk forskning även om det kunde hända att utövarna i befattningshänseende var pedagoger eller sociologer. Det hade tidigare förekommit försök till öppningar mot samhällsvetenskaperna, såsom Dahllöfs (bl a 1963) avnämrandeundersökningar och Kjell Härnqvists transformering av det individualpsykologiskt definierade begreppet begåvningsreserv till ett mer sociologiskt begrepp utbildningsreserv, men ramfaktorteorin kom att betyda mycket mer.

Det brukar sägas att man inte bör strida om ord, men vetenskapliga bataljer gäller ofta just orden. Terminologin i Dahllöfs och Lundgrens arbeten från åren kring 1970 torde ha varit välbekant för en i den empiristiska amerikanska psykologin hemmastadd samtida läsare. Trots att slutsatserna kanske pekade i oväntad riktning var de presenterade studierna och metoddiskussionerna sorgfälligt genomförda och säkerligen acceptabla för samma läsekrets, som var van att kräva på förhand uppställda hypoteser, strikt åtskillnad mellan oberoende och beroende variabler, presentation av enkla och gärna lineära statistiska samband, prediktabilitet, etcetera. Följande stycke där Dahllöf föregrep tänkbara invändningar illustrerar hur starkt denna metodläras påbud gjorde sig gällande:

När det gäller ämnet modersmålet, har vi medvetet avstått från att driva prickning och framkörning av rådata så långt, att det varit möjligt att utläsa några som helst tendenser i det, innan matematikundersökningarna färdiganalyserats och hypoteserna formulerats för modersmålsämnet. En strikt verifikation på denna punkt skulle i princip kräva separat publicering och bearbetning steg för steg eller – i detta fall – lämpligen deposition av data rörande modersmålet hos notarius publicus under tiden för matematikbearbetningarna. Någon sådan formalisering av proceduren har vi dock inte tillämpat men vi har ändå iakttagit de spelregler som en dylik stegvis analysstrategi leder till. (Dahllöf 1967 s 16)

Citatet vittnar om ett forskningsklimat som ter sig exotiskt för alla humanister och samhällsvetare fostrade inom snart sagt vilken som helst tidigare eller senare tradition annan än de första efterkrigsdecenniernas amerikanska empirism. Utbrytningen ur denna monolitiska vetenskapliga skola ackompanjeras i Dahllöfs och Lundgrens skrifter under det följande decenniet av terminologiska förskjutningar, som när *processvariabler* blir *ramfaktorer* som i sin tur blir *ramsysteem*. Ett annat viktigt ord är *modell*, som jag misstänker att Lundgren använde för att slippa från den speciella innebörd som den amerikanska empirismen givit åt »teori». Enligt en amerikansk metodhandbok, vars första upplaga utkom 1964 och som kom att ingå i pensum för en generation svenska pedagogikstuderande, är teori »vetenskapens yttersta mål» och definieras som följer:

En teori är en uppsättning till varandra relaterade konstruktioner (begrepp), definitioner och utsagor vilka presenterar ett systematiskt perspektiv på fenomen genom att specificera relationerna mellan variabler, i syfte att förklara och förutse fenomen. (Kerlinger 1969 s 11; övers DB)

Vid en tidpunkt då pedagoger uppfattade »teori» som på förhand uppställda hypoteser rörande korrelationer mellan variabler, erbjöd termen *modell* en öppning mot mer traditionella samhällsvetenskapliga problem.

Men ramfaktorteorin hade aldrig blivit framgångsrik om inte upphovsmännen behärskat även den art av statistisk metodologi som de överskred. Detta är ett exempel på en allmän lag inom de vetenskapliga och kulturella fälten:

det är aldrig de fattiga som lyckas göra revolution. De som lyckas är de som är väl rustade med symboliskt kapital, inräknat de arter av symboliskt kapital som deras revolution bidrar till att devalvera.

REPRODUKTIONSTEORIERN

Som bekant sammanföll de sista åren av ramfaktorteoris pionjärperiod med den tid då en del utbildningssociologiska, utbildningsekonomiska och statsvetenskapliga teorier om utbildningens bidrag till den samhälliga reproduktionen började importeras från Tyskland, Frankrike, England och USA och vann ett visst inflytande inom pedagogikämnet. Det var ganska tillfälligt vilka auktoriteter (nämligen Elmar Altvater och Freerk Huisken i Förbundsrepubliken, Pierre Bourdieu, Nicos Poulantzas, Christian Baudelot och Roger Establet i Frankrike, Basil Bernstein i England, samt Samuel Bowles och Herbert Gintis, Martin Carnoy och Henry M. Levin i USA) och vilka element i deras arbeten som introducerades i den svenska pedagogiska diskussionen. Att svenska utbildningsforskningsmiljöer så länge dominerats av nordamerikanska traditioner har haft till följd att även europeiska traditioner, när de nått Sverige, ofta filtrerats genom förklaringsmodeller av amerikansk proveniens och ofta via en omväg över Atlanten. Svenska pedagogikstudenter har nog ofta lärt känna fenomenologin via pedagogers uttolkningar av samtida amerikaners uttolkningar av Alfred Schütts uttolkningar av Husserl, eller hermenutiken genom pedagogers uttolkning av Palmers uttolkning av Gadamer eller den weberska organisationsteorin via pedagogers uttolkningar av Bengt Abrahamssons uttolkning av amerikanska uttolkningar av Weber.

De reproduktionsteoretiska ansatserna gavs ofta en strukturfunktionalistisk tolkning och reducerades till postulat i stil med: Utbildningen fyller de för samhällsordningens bestånd nödvändiga funktionerna att kvalificera arbetskraft i enlighet med kapitalets behov, att sortera eleverna i enlighet med arbetsdelningens och arbetsmarknadens krav, att förmedla ideologi som befäster rådande maktförhållanden... Att strukturfunktionalismen vid denna tid spelade en viktig roll för hanteringen av så kallade makroproblem kan exemplifieras med två inflytelserika interventioner från sociologiskt håll: Bengt Abrahamssons (t ex 1974) attacker mot den av Skolöverstyrelsens favoriserade receptföreskrivande »skolforskningen» och hans program för en samhällsvetenskaplig »utbildningsforskning», samt det projekt vid sociologiska institutionen i Lund som visserligen Bengt A. Nilsson och Staf Callewaert snart skulle utveckla i annan riktning (inspirerade av Bourdieu, Baudelot & Establet och Lundgren) men som startade i den strukturfunktionalistiska änden och som till och med benämndes »Skolklassen som socialt system» (Callewaert & Nilsson 1974) efter rubriken till Parsons berömda artikel.

I största allmänhet underlättades importen säkert av att ramfaktorteorin berett marken helt enkelt genom att fästa uppmärksamheten vid att undervisningssituationen omges av en kontext. Men jag skall här nämna ett par av ramfaktorteoris särdrag som gjorde att den kom att fylla en särskild funktion i samband med importen av de så kallade reproduktionsteorierna. För det

första var ramfaktorteorin grundad i solid empiri. En sådan förankring hade i och för sig även en del av reproduktionsteorierna på hemmaplan, men nästan inga texter som vittande därom översattes till svenska eller blev kända i vårt land.

Reproduktionsteorierna uppfattades nog oftast som teoretiska traktat att ta ställning till, för eller emot, inte som forskningstraditioner, och de empiriska och historiska arbetena uppmärksammades sällan. De första översättningarna till nordiska språk (Studenterrådet 1972, resp Berner, Callewaert & Silberbrandt 1977a, b) ur den av Altvater och Huisken redigerade uppsats-samlingen *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors* från 1971 och ur Baudelots och Establets bok *L'École capitaliste en France* från samma år, innehöll inga exempel på de omfattande empirisk-historiska partierna i dessa bägge volymer. Av Huiskens avhandling *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie* från 1972 utgavs enbart det tredje kapitlet på nordiskt språk (Huisken 1973), inte den inledande kritiken av traditionell utbildningsekonomi eller det historiska partiet om övergången från bildning till utbildning. De flesta pedagoger satte länge namnet Bourdieu i samband med främst *La Reproduction*, en i jämförelse med både Bourdieus tidigare och hans senare verk ovanligt tesartad och föga empirisk bok som han utgav 1970 tillsammans med sin dåvarande medarbetare Jean-Claude Passeron. Bokens första tredjedel var avfattad i en axiomatisk form i skolastikernas stil, med numrerade huvudteser och följdteser (1., 1.1., 1.1.1., 1.1.2., 1.1.3., osv). En elak recensent frågade varför författarna inte valt att publicera sig på latin.

För det andra: Inte bara importen av reproduktionsteorierna utan även mycken annan samtida kritik av den amerikanska så kallade positivismen präglades av en hållning som vi med en glosa från Nietzsche kan kalla ressentiment. Ressentiment innebär att handla reaktivt i stället för aktivt, med andra ord att låta sig domineras och definieras av sin motståndare. Kort sagt var många bland 1970-talets kritiska studenter och yngre forskare så upptagna av att definiera sig som antipositivister att de inte hade ork över för att upprätta förbindelserna med forskningstraditioner och forskningsmiljöer som i Sverige sedan länge förpassats till marginella eller heterodoxa positioner. Det är betecknande att 1940- och 50-talens dominerande amerikanska metoder kom att kallas »traditionella» medan europeiska traditioner med hundra år äldre rötter benämndes »nya» (såsom i uttrycket »the new sociology of education»). När så kritiken av de dominerande nordamerikanska traditionerna satte in åren kring 1970 framträdde en studentgeneration som mistrodde kvantifiering och matematik i största allmänhet, utan att ha stiftat bekantskap med annat än den amerikanska handboksmetodologin och utan att ha särskilt mycket att sätta i dess ställe. Den äldre generationen av metriker tvangs på defensiven och kurslistorna fylldes med populärvetenskap och debattlitteratur, varvid fältet öppnades för inflöde av allehanda löslig impressionistisk verksamhet under antipositivistisk flagg. Ramfaktorteorin led av redan antydda skäl inte alls av detta problem.

För det tredje var ramfaktorteorin svensk, visserligen inordnad i det amerikanska *education*-fältet (vilket utan tvekan bidrog till dess respektabilitet i Sverige) men den hade utvecklats i vårt land och byggde på empiri insamlad i

svenska skolor. Och den var svensk i ytterligare ett avseende som nog skulle komma att betyda en del för utvecklingen av svensk pedagogik. För ett kvartsekel sedan sökte studentradikaler och yngre forskare i många länder efter de bestämningar som kunde förklara varför skolan är som den är. I Tyskland försökte man härleda skolans bestämningar ur Marx kritik av den politiska ekonomin och man återupptäckte Sigfried Bernfelds psykoanalytiska analyser av driftsstrukturerna. I Frankrike hänvisade man till det kapitalistiska produktions sättet, överklassens reproduktionsbehov, teckensystemen eller vår tids episteme. I Sverige sökte man förklaringarna i de av staten fastställda organisatoriska ramarna. Förvaltningsrevision i stället för studentrevolt, det är kanske svenskt.

Det säger jag inte för att raljera. I synnerhet vore det ett misstag att av sakförhållandet att svensk pedagogisk forskning varit så upptagen av statens affärer dra slutsatsen att den varit det politiska fältets och den statliga administrationens lydiga redskap. Så har inte varit fallet. Under den period jag uppehållit mig vid och den närmast föregående var de pedagogiska forskarna pådrivande och tog själva initiativ till många av de undersökningar som somliga i efterhand uppfattat som beställningsarbeten för den statliga reformverksamheten. Ramfaktorteorin är ett gott exempel på att de förmådde åstadkomma resultat som minst av allt var politiskt opportuna.

NOT

1. Artikeln återger en föreläsning under symposiet »På återbesök i ramfaktorteorin», Uppsala universitet, 20–21 mars 1997.
2. Om vi lämnar strukturalismen och går bakåt till Lévi-Strauss föregångare har den senare ramfaktorteorin en hel del gemensamt med durkheimianernas sätt att analysera sambandet mellan kollektiva representationer och social ordning. Där emot finns inte särskilt mycket likhet med de versioner av strukturalismen som vid tiden för ramfaktorteorins tillkomst skapades av lacanianer, althusserianer, barthianer, foucaultianer och andra.

LITTERATUR

- Abrahamsson, B. 1974: Utbildning och samhälle: några problemområden. I *Skolan som arbetsplats. Rapporter från undersökningar genomförda av Utredningen om skolans inre arbete – SIA. Del 1*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Altwater, E. & Huisken, F. (red) 1971: *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*. Erlangen: Politladen.
- Baudelot, C. & Establets, R. 1971: *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Berner, B., Callewaert, S. & Silberbrandt, H. 1977a: *Skole, ideologi og samfund. Et kommenteret udvalg af franske uddannelsessociologiske tekster: Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. København: Munksgaard.
- Berner, B., Callewaert, S. & Silberbrandt, H. 1977b: *Skola, ideologi och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1970: *La reproduction. Éléments pour une*

- théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Callewaert, S. & Nilsson, B.A. 1974: *Samhället: skolan och skolans inre arbete*. (Rapport nr 2 från projektet »Skolklassen som socialt system»). Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Dahllöf, U. 1963: *Kraven på gymnasiet. Undersökningar vid universitet och högskolor, i förvaltning och näringsliv*. (SOU 1963:22) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Dahllöf, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. (Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. 1971: *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis*. New York: Teachers College Press.
- Huisken, F. 1972: *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*. München: Paul List.
- Huisken, F. 1973: *Uddannelsesøkonomi og uddannelseskrisen i Vesttyskland*. Roskilde: RUC Boghandel og forlag.
- Kerlinger, F. 1969: *Foundations of behavioral research. Educational and psychological inquiry*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Lundgren, U.P. 1972: *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. 1977: *Model analysis of pedagogical processes*. Lund: Liber/CWK Gleerup.
- Lundgren, U.P. 1979: *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplans-teori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P. & Pettersson, S. (red) 1979: *Code, context and curriculum processes. Seven papers presented at the annual meeting of the American Educational Research Association 1979*. Lund: Liber/CWK Gleerup.
- Studenterrådet 1972: *Uddannelsessektorens politiske økonomi. Studenterrådets årsberetning 1971/1972*. Århus: Århus universitet, Studenterrådet.
- Svensson, N-E. 1962: *Ability grouping and scholastic achievement. Report on a five-year follow-up study in Stockholm*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.