

Gamla mönster och nya gränser

Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion

SVERKER LINDBLAD

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

FRITJOF SAHLSTRÖM

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Sammanfattning: *I fokus för den här artikeln är frågan om klassrumsinteraktion och dess inramning. Den ramfaktorteoretiska ansatsen i Urban Dahllöfs och Ulf P. Lundgrens arbeten utgör en utgångspunkt som kompletteras med antaganden om att undervisning inrymmer ett visst mått av flexibilitet och att processen konstrueras i själva praktiken. En annan utgångspunkt är det läroplansteoretiska begreppet inramning hos Basil Bernstein. Vi försöker visa hur inre ramar för undervisningen konstitueras i interaktionen i klassrummet. Vi försöker också jämföra klassrumsinteraktion från 1973 med motsvarande verksamhet drygt 20 år senare. Konstruktionen av inre ramar bygger på analyser av turtagning vid samtal och av lyssnande som en förutsättning för möjligheten att tala. Sådana aspekter av undervisningen utgör inramningar som konstitueras efterhand och är alltså inte på förhand givna. Vidare undersökte vi interaktionen för bänkarbete och hur denna bygger på vem man som elev arbetar tillsammans med, ett förhållande som inte heller det är givet på förhand. I båda fallen av analyser kan vi se hur det sker en fortgående inramning av undervisningen efterhand som processen fortgår. Vad gäller jämförelser mellan klassrumsinteraktion under 1973 respektive 1993-95 finner vi att arbete individuellt eller i smågrupp är en verksamhet som dominerar under 1990-talet men som i stort lyser med sin frånvaro under 70-talet. Eleverna har större möjligheter att själva bestämma hastighet och turordning i arbetet. De har däremot, i likhet med 70-talets lektioner, små möjligheter att bestämma arbetets inriktning eller att ställa upp kriterier för bedömning av arbetet. Vi kan här tala om en svagare inramning av undervisningen, men bara i procedural betydelse.*

I en ramfaktorteoretisk ansats (Dahllöf 1967, Lundgren 1972) kan man se relationer mellan läroplaner och resurser för undervisning å ena sidan, och undervisningens förverkligande och resultat å andra sidan, genom lärares och elevers verksamhet. I den här texten ska vi gå in på frågor om undervisning med fokus på framför allt elevernas verksamhet och hur rambegreppet kan användas ur denna synvinkel. Detta bygger på antagandet att skolans vardag

konstitueras av handlingar av de som är verksamma i denna vardag och att de därvid konstruerar ytterligare begränsningar och möjligheter för undervisningens förlopp. Som underlag för vår diskussion om ramfaktorteori ska vi använda inspelningar och tidigare analyser av klassrumsinteraktion i klasser på grundskolans högstadium gjorda i början på 1970-talet, respektive i mitten på 1990-talet.¹ Det rör sig om verksamheter med två olika läroplaner (Lgr 69 och Lgr 80) i ett skolväsende där villkor och styrning förändrats påtagligt (Lindblad & Wallin 1993), och i en förändrad samhällslig kontext till exempel i ljuset av olika modernitetsvägar (Ziehe 1998).

RAMFAKTORTEORI OCH UNDERVISNINGSPROCESS

Ramfaktorteori kan ses som en samlande beteckning för en serie undersökningar och skrifter. Vi skall börja analysen med att presentera några drag hos ramfaktorteori som den framstår i de två, som vi ser det, grundläggande texterna av Urban Dahllöf (1967) respektive Ulf P. Lundgren (1972). Därefter skall vi diskutera relationer mellan undervisningens rammar och elevers och lärares interaktion som ett underlag för att behandla rammar för interaktionen i klassrummet. Urban Dahllöf (1967) undersökte differentieringsfrågan genom en reanalys av Nils-Eric Svenssons (1962) så kallade Stockholmsundersökning för att förstå innebörden av skolklassens sammansättning för arbetstakt och resultat. Dahllöfs analys baseras på inlärningspsykologiska och socialpsykologiska utgångspunkter, och strävar till en »fördjupad prövning av sambanden mellan undervisningens yttre organisatoriska ram, undervisningsprocessens förlopp, och dess resultat som dessa vanligen uttryckes i nivåvärden i kunskapsprov» (Dahllöf 1967 s 254). Dahllöf (1967 s 218) skriver bland annat:

[8] Vid lärarstyrd klassundervisning ... ges förutsättningarna för klassens arbetstakt sålunda inte av medelvärdet i fråga om klassens studieförutsättningar utan av nivån hos eleverna kring 25:e och 10:e percentilerna.

[9] Rent teoretiskt kan man givetvis tänka sig att den sämste eleven bestämmer takten, men detta förefaller knappast realistiskt i ett skolsystem med tillgång till special- och stödundervisning och är det än mindre i skolformer som tillämpar kvarsittning och utkuggning.

[10] För jämförelser mellan odifferentierade och negativt selekterade klasser innebär vårt antagande om styrningskriterierna vid klassundervisning (jfr ovan p 8) att man kan förvänta större skillnader i arbetstakt (eller – vid konstanthållen undervisningstid – i prestationsnivå för elever med likvärdiga studieförutsättningar) endast i den mån som eleverna kring 10:e–25:e percentilerna uppvisar nämnvärda nivåskillnader mellan de båda miljöerna.

Dahllöf drar teoretiska slutsatser av sina analyser. Han preciserar ett antal variabler, där undervisningens resultat ses som en funktion av elevgruppens förutsättningar, studiemålets nivå och den tid som lagts ned på momentet

ifråga (Dahllöf 1967 s 270 f). På grundval av dessa teoretiska överväganden gör han ett utkast till en makromodell, där utfallet av skolformer relateras till inskjutna variabler och processvariabler, medan nivåresultat ses som beroende variabler.

Lundgren (1972 s 12) vidareutvecklar Dahllöfs ramfaktorteori. Han ställer inledningsvis upp följande tes:

Our thesis is that if we are to understand, study, analyse, or change the teaching process, it is necessary to see it as a process occurring within limits; that is to some extent governed or steered by the frames the curriculum establishes in its goals and content, by the organisational frame established by a group of pupils in the class – we call it the steering group – and by the time-frame (time available for instruction).

Lundgren anger två syften med den empiriska studie som han genomförde i sitt avhandlingsarbete, dels att utveckla modeller för analyser av relationer mellan organisatoriska ramar för undervisningen, dels för undervisningens genomförande och dess resultat.² Han har ambitionen att behandla generella problem inom undervisningsforskning samt att visa hur undervisningsprocessen kan förstås och analyseras ur ett läroplansteoretiskt perspektiv med begrepp som styrgrupp, tidsramar, innehållsangivelser i läroplaner, och sammansättning av skolklassen.³ En avgörande poäng hos både Dahllöf och Lundgren är att handlingar i en kontext, politiskt baserade mål och tilldelningar av resurser, får implikationer för handlandet i en annan kontext, undervisningen.⁴

Ramfaktorteori och verksamheten i undervisningen

Man kan förstå ramfaktorteori som en teori som enbart handlar om hur vissa yttre faktorer påverkar undervisningsprocessen och därmed sammanhängande resultat.⁵ Detta sker dels genom läroplanernas innehållsangivelser och tillgången på tid, dels via lärarnas bedömningar och strukturering av verksamheten, något som i sin tur är av betydelse för undervisningens resultat (t ex mätt i termer av kunskapsprov). Ur denna synvinkel kan vi se ramfaktorteori som en selektiv teori avseende vissa aktörer, vissa resultat och vissa ramar. Sålunda kan vi hos Dahllöf finna att aktörerna i ramfaktorteori är skolreformatörer och lärare, resultaten rör kunskapsprov, och de ramar som berörs är framför allt tid som en betingelse för arbetstakt i lärarstyrd undervisning.

Emellertid bör en teori om undervisningens villkor, genomförande och resultat även kunna omfatta andra aktörer, begränsningar och resultat än dem som formulerats ovan. Som vi ser det är det fruktbart att förstå undervisning som en lokalt och socialt konstruerad verksamhet, vars konstruktion äger rum relativt vissa ramar, eller »as a process occurring within limits» för att citera Lundgren (1972 s 12). Dessa ramar är dock inte nödvändigtvis fastlagda av utbildningspolitiska aktörer eller i form av läroplansbeslut. Begränsningar eller möjligheter för undervisningsprocessen kan uppstå på en mängd olika sätt, genom beslut på olika nivåer inom skolväsendet, genom konstitueringen av bland annat regler och normer av olika art. En teori om undervisnings-

processen bör kunna beakta sådana förhållanden och konstruktioner. Detta gäller då även för en teori som försöker förstå de yttre ramarnas implikationer för undervisning och dess resultat, eftersom helheten av inverkan av faktorer är av betydelse för processens karaktär.

Där Lundgren (1972 s 12) i första hand var intresserad av makromodeller («macromodels on the link between the organisational frames of the teaching, the way it is carried out and the results») kan vi istället välja att fokusera mikromodeller för att fånga de ramar som gäller för interaktion i klassrum. Undervisning kan, menar vi, ses som ett avgränsat fält med olika positioner och relationer mellan positioner som konstituerar egna »inre ramar» för verksamheten. Det är med sådana antaganden som vi här skall behandla frågor om ramfaktorer.

Våra utgångspunkter

För det första; om rambegreppet kan ses som en determinant inrymmande olika begränsningar och möjligheter bör vi också kunna se ett visst mått av flexibilitet (Lindblad, Linde & Naeslund 1997) vad gäller dessa begränsningar och möjligheter. Denna flexibilitet kan förstås i ljuset av i vad mån aktörerna utnyttjar dessa, men också i ljuset av i vad mån det mönster av determinanter som lokalt är för handen (Arfwedson 1985) påverkar verksamheten ifråga.

För det andra; undervisning kan ses som en socialt konstruerad process som bygger på aktörernas förhandlingar och konstruktioner av verksamheten ifråga. Detta betyder att ramarna inte bara är en extern fråga. De är också i högsta grad en konstruktion av deltagarna själva i den konkreta interaktionen dem emellan (jfr Bernstein 1996). Formulerat annorlunda, vad som är ramar för undervisningen är också en konsekvens av vad som konstrueras som ramar av aktörerna. Ur denna synvinkel kan det vara en poäng att göra en analytisk distinktion mellan yttre ramar i enlighet med den klassiska ramfaktorteorin, och inre ramar, vilka är en konsekvens av aktörernas gemensamma konstruktioner.

Och för det tredje; givet denna flexibilitet och karaktär av social konstruktion vad gäller ramarna, är det rimligt att se undervisning som en verksamhet som har ett visst mått av autonomi beträffande yttre ramar. Inre ramar kan konstrueras och ta plats när yttre ramar försvinner till exempel. Detta innebär också att utrymme för inre reglering och styrning kan skapas medvetet genom att yttre ramar tas bort. Bernsteins (1975, 1996) arbete med inramning och klassificering kan ses som ett exempel på detta.

På grundval av dessa förhållanden, där undervisning ges ett visst mått av autonomi, kan också många andra frågor än de vi ställer komma i fokus. Vårt fokus är på interaktionella processer, av den anledningen att vi ser meningsskapande, inlärning, socialisation i klassrum som interaktionellt medierad och konstituerad (Wertsch 1998). Begränsningar i och för interaktion kan alltså, med detta perspektiv, förstås som begränsningar för meningskapande.

Klassifikation och inramning av pedagogiska processer

En annan aspekt av vår undersökning rör jämförelser mellan undervisningsprocesser genomförda inom ramen för olika historiska och sociala sammanhang. I vårt fall från den tid då ramfaktorteorin utvecklades i början av 1970-talet jämfört med mitten av 90-talet. Ur ett perspektiv kan det ses som skillnader i termer av modernitet jämfört med senmodernitet, eller ur ett annat perspektiv som Lgr 69 jämfört med övergången från Lgr 80 till Lpo 94.

Att analysera och jämföra undervisningsprocesser på det sättet är något problematiskt, eftersom historiska och sociala sammanhang för klassrumsinteraktion ofta förbigås med tystnad inom forskningen. Ett intressant och ramfaktorteorin närliggande undantag i det här sammanhanget är Basil Bernsteins arbeten (t ex 1975, 1996). Hans teorier om läroplanskoder och undervisningsprocessens klassificering och inramning är väl kända och utnyttjade här i Sverige, bland annat genom Bernsteins samarbete med Ulf P. Lundgren (t ex Bernstein & Lundgren 1983) och genom Daniel Kallós (1978) analyser av den nya pedagogiken inom framför allt förskolan. Vi skall använda oss av ovan nämnda begrepp hos Bernstein för att analysera och diskutera klassrumsinteraktion på 1970- och 90-talet. Dessa begrepp knyter an till klassiska traditioner; klassifikation till Durkheims arbeten och inramning till den symboliska interaktionismen.⁶

Klassifikation refererar till relationer mellan kategorier. Begreppet behandlar avgränsningar mellan olika diskurser, specialiteter, akademiska discipliner, med mera. Sådana avgränsningar är grundade i maktförhållanden. När en stark klassifikation är för handen rör vi oss med klara avgränsningar mellan kategorier. Vid svag klassifikation har avgränsningarna upplösts eller mjukats upp, något som också är uttryck för maktförhållanden, fast av annat slag. Läroplanskoder med stark klassifikation bygger på avgränsade ämnen och ämnesinstitutioner. En övergång från stark till svag klassifikation är en förändring i riktning mot integrerade ämnen eller ämnesgrupper.

Inramning hänför sig till den kommunikation som försiggår i pedagogiska processer. Här kan det vara på sin plats att citera Bernstein (1996 s 27) mer utförligt:

Framing is about who controls what. What follows can be described as the internal logic of the pedagogic practice. Framing refers to the control over:

- the selection of the communication;
- its sequencing (what comes first, what comes second);
- its pacing (the rate of expected acquisition);
- the criteria; and
- the control over the social base which makes this transmission possible.

Where framing is strong the transmitter has explicit control over selection, sequence, pacing, criteria and the social base. Where framing is weak, the acquirer has more apparent control (I want to stress apparent) over the communication and its social base.

Kontrollen över pedagogiska processer behandlar olika aspekter som urvalet, turordningen, hastigheten, bedömningskriterier, och den sociala grunden för kommunikationen. Om inramningen är stark har undervisaren (som system eller som yrkesutövare) kontroll över dessa aspekter. Vid övergångar mot svagare inramning förefaller den undervisade ha större kontroll i dessa hänseenden. I den här undersökningen skall vi analysera och jämföra klassrumsinteraktionen framför allt med avseende på inramning. Vi frågar oss om ämnesinnehållet är mer eller mindre tydligt avgränsat och om kontrollen över klassrumsinteraktionen förskjutits från början av 1970-talet till mitten av 90-talet. Hur skall vi förstå eventuella förändringar och vad betyder de för skolans verksamhet?

Vi avser att återanknyta till de interaktionella rötterna för inramningsbegreppet, men inte genom att försöka använda rötterna i sig. Istället anknyter och använder vi oss av en av de utvecklade varianter av symbolisk interaktionism som idag finns tillgängligt, nämligen samtalsanalysen (se t ex Pomerantz & von Fehr 1997; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Med detta utvecklade empiriska program menar vi att det blir lättare att utföra den empiriskt grundade analys av inramning som Bernstein efterlyser, men som den tidiga interaktionsanalys han var inspirerad av inte självklart kunde leverera. I den bemärkelsen kan denna text, som med svenska »ramfaktorögon» kan framstå som något esoterisk, ses som ett konventionellt bernsteinskt »ramfaktorarbete» som försöker besvara de initiala frågorna på ett sätt som inte lika lätt lät sig göras i början av 1970-talet. Mer specifikt försöker vi göra två saker: demonstrera hur begränsningar och möjligheter i klassrumsinteraktion kan förstås som vad vi kallar situationellt och interaktionellt konstituerade »inre ramar», och se på historiska förändringar av dessa inre ramar genom en analys av två datamaterial från 1970- och 90-talet.

FRÅGESTÄLLNINGAR

Vad vi vill göra här är att återvända till Lundgrens (1972 s 12) tes:

if we are to understand, study, analyze, or change the teaching process, it is necessary to see it as a process occurring within limits

och använda den principiella tankegången för att studera andra begränsningar, andra »limits», än de som tidigare analyserats i svenska ramfaktoranalyser. För att förstå undervisning och undervisningsutfall är det av värde att ha en så bred förståelse som möjligt av de principiella begränsningar som påverkar klassrumsprocesser. Vi har valt att börja vår analys i en genomgång av de begränsningar och möjligheter för elevers inläring och socialisation som två av de dominerande undervisningssituationerna, helklassundervisning och bänkarbete, erbjuder.

Poängen med att välja att studera hur processernas begränsningar i sig kan ses som ramfaktorer är att detta möjliggör en bättre förståelse av hur externa regleringar har möjligheter att påverka elevers inläring och socialisation. Vi vill fokusera några som det kan synas självklara aspekter av undervisning för att diskutera hur man kan förstå dessa, som ramar med påtagliga conse-

kvenser för interaktionen i klassrummet, och utfallet av undervisningen. De resultat som presenteras här är några av de inledande observationer som vi gjort i det pågående arbetet med att utveckla förståelsen av dynamiken i klassrumsinteraktion.⁷

På grundval av distinktionen mellan yttre och inre ramar, där vi fört fram undervisning som en socialt reglerad och konstruerad process, vill vi resa följande frågor:

Hur kan inre ramar för undervisning beskrivas och analyseras?

Har undervisningens inramning och klassifikation förändrats sedan ramfaktorteorin formulerades?

Det empiriska underlaget för vår analys av den första frågan består av de lektioner som inspelats i Mikroprojektet, och som i olika delar analyserats i ett antal tidigare studier (bl a Garpelin, Lindblad & Sahlström 1995; Garpelin 1995, 1997; Sahlström & Lindblad 1998; Sahlström i tryck; Liljestrand 1995). Klassrum domineras i vårt material av två olika processer, lärarledd helklassundervisning och arbete i par eller smågrupper i bänkarna. I tid är det smågruppsarbetet som dominerar. Det finns också ett otal andra aktiviteter under dessa lektioner, men här har vi valt att fokusera dessa två. Den senare frågan avser vi belysa genom att jämföra studier av klassrumsinteraktion i början av 1970-talet genomförda av Staf Callewaert och Bengt-Arne Nilsson med de vi själva genomförde i mitten av 90-talet.

RESULTAT

Inre ramar för interaktion i helklassundervisning

Helklassundervisning som en interaktionssituation kännetecknas av att läraren tilltalar klassen som en lyssnare, som en samtalspartner (Lerner 1995), oavsett antalet elever. Detta är också evident i organisationen av de klassrum vi studerat, som i stor utsträckning organiserar eleverna så att de sitter riktade mot läraren och inte mot varandra. Den samtalsanalytiska forskningen (se t ex Drew & Heritage 1992) har studerat »face-to-face-interaction» under snart trettio år, och några av de grundläggande mönster man sett inom den forskningen om samtal kan också ligga till grund för en analys av klassrumsinteraktion. Att applicera resultat från studier av vardagssituationer på en institutionell situation är inte oproblematiskt, men som vi ser det är det ändå möjligt. En växande forskning som studerar institutionella samtal visar också att detta kan vara fruktbart (se t ex Drew & Heritage 1992, Duranti & Goodwin 1992). För eleverna är klassrummet också en del av deras vardag, med de sex-sju timmar per dag som de spenderar där (Green & Dixon 1993).

Det är framför allt två aspekter av interaktionsmönster som vi vill lyfta fram: den generella orienteringen till en-talare-i-taget, och lyssnande som en förutsättning för att kunna få prata. Samtalsituationer kännetecknas av att för det mesta är det bara en deltagare som pratar i taget, och för det mesta är talarövergångar avklarade med minimal tystnad emellan turerna (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). »Talturer» fördelas grovt sett enligt en princip om

»current selects next», »next self-selects» eller »current speaker continues», i denna ordning. För att kunna komma in som nästa talare måste man ha alltså kontroll över när talaren är på väg mot att avsluta sin ›tur«. Det är mot bakgrund av detta som lyssnande bör förstås, framför allt i situationer med fler än två deltagare. När vi lyssnar på varandra gör vi det inte bara av intresse för vad som sägs, eller av artighet, eller av rutin: vi gör det för att det är nödvändigt att lyssna för att själv kunna ha en chans att säga något (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974).

Klassrum domineras inte av »en-i-taget», tvärtom har vi själva och andra visat på motsatsen (Sahlström & Lindblad 1998; Sahlström i tryck; Granström 1987, 1992; Alton-Lee, Nuthall & Patrick 1993; Bloome & Theodorou 1988). Men detta innebär inte att det inte finns en orientering till och ett intresse för att upprätthålla »en-i-taget» från någon eller några av deltagarna, därav alla de lärartillsägelser om tystnad och uppmärksamhet som förefaller känneteckna klassrumsinteraktion.

Som interaktionssituation kan man säga att helklassundervisning förutsätter ett beteende som bygger på en konsekvens som helklassundervisning har svårt att erbjuda, det vill säga att man får prata om man lyssnar. Förvisso är det så att oftast pratar inte läraren oavbrutet, men när eleverna deltar i lärarens samtal är det som den ›kollektiva› deltagaren de deltar. Det är bara en elev som kan prata innan det blir lärarens tur igen, vilket för de klasser vi studerat innebär att det som bäst är en teoretisk sannolikhet på cirka fem procent att någon individuell elev får den ›kollektiva tur› som eleverna som kollektiv samtalspartner har. Detta tekniska drag i interaktionen kan man se som en ramfaktor, som har påvisbara konsekvenser för inläring och socialisation. Här vill vi peka på några av dem. En första enkel sådan konsekvens är att ur ett individuellt elevperspektiv finns det få förutsättningar att bidra till den sociala interaktion som konstituerar inläring och socialisation annat än genom att lyssna.

En annan kanske viktigare konsekvens är att helklassmomentet förutsätter att ett stort antal elever inte är engagerade i diskussionen för att situationen skall kunna fortgå. Om alla elever vore så engagerade i diskussionen att de skulle vilja säga något (att aktivt bidra och delta kan sägas vara en av flera indikatorer på intresse) skulle det inte vara möjligt att bedriva helklassundervisning med deltagande elever. I en analys av en helklassdiskussion med många intresserade elever visar Garpelin, Lindblad och Sahlström (1995) hur situationen som sådan inte klarar av att hantera alla elever på ett framgångsrikt sätt. Man kan härddra detta något och säga att helklassundervisning i en bemärkelse förutsätter ett partiellt misslyckande, för om samtliga elever är engagerade kommer det inte att vara möjligt för mer än en minoritet av dem att delta.

Förutom att någon av eleverna svarar när läraren frågar förutsätter helklassundervisningen också att eleverna som kollektiv beter sig som en lyssnare, det vill säga att de som ett kollektiv är någorlunda tysta när läraren pratar (se ovan). Detta innebär inte att alla elever måste vara tysta hela tiden, det finns en gråzon som tillåter tysta samtal (där man får prata och lyssna i stort sett lika mycket som sin samtalspartner) i några men inte alla bänkar utan att det leder

till synliga reprimander från elever eller lärare. Relativt helklassundervisningen som interaktiv situation kan man alltså se att det finns ett sätt att förstå den som en ram, som gör att det för eleverna finns ett begränsat antal möjliga roller. Dessa roller är beroende av varandra på så vis att när läraren eller någon elev talar måste merparten av eleverna bete sig som om de lyssnar. Dessa lyssnande elever är också en förutsättning för att någon eller några av eleverna kan ägna sig åt privata lågmälda samtal.

Ovanstående deltagarroller i helklassundervisning kan ses som ramar relativt vilka elevernas och lärarens agerande i klassrummet måste förhålla sig. Om man antar att fler deltagare än vad som är möjligt är intresserade av att tala (vilket är fallet varje gång fler än en elev räcker upp handen) kan man säga att situationen också har en inbyggd risk för snedfördelning av rollupptagande. Det faktum att någon elevs offentliga tur implicerar alla andra elevers tystnad innebär att risken för att någon eller några elever dominerar elevernas kollektiva utrymme också kan ses som inherent i situationen.

Inre ramar för interaktion i bänkarbete

Den andra dominerande typen av aktivitet i de klassrum vi studerat är lektionssegment där eleverna skall jobba i par eller individuellt med uppgifter i bänkarna. Denna situation har andra begränsningar och möjligheter än helklassundervisningen. Den kanske viktigaste skillnaden är att eleverna förutsätts interagera med varandra, vilket innebär att de ur ett individuellt perspektiv har långt bättre förutsättningar att själva säga något än i helklassundervisningen. Här finns alltså ett långt större utrymme för deltagande för eleverna än vad helklassundervisningen kan erbjuda.

En viktig ram (förutom bl a läroböcker, undervisningshjälpmedel) för vad som är möjligt och inte möjligt att göra i en bänk-partner-interaktion är vem man sitter tillsammans med eller om man sitter ensam. Detta kan förefalla vara ett triviale faktum, men vi menar att här finns en viktig ingång till förståelsen av utfall av klassrumsinteraktion. Med ett perspektiv på inläring och socialisation som lokala sociala konstruktioner, är den eller de personer man kan »konstruera» tillsammans med av avgörande betydelse för vad som är möjligt att göra. Relativt ramfaktorteorin kan man helt enkelt betrakta eleverna som ramar för varandra.

Som en teoretisk begränsning är bänkpärtnar inte ett speciellt distinkt koncept. Vad vi kan säga är att de flesta måste sitta med någon, och detta kommer att få konsekvenser för vad eleverna gör och inte gör. Men det är det sociala hanterandet av detta faktum, det vill säga att man skall sitta med någon annan, som gör det fruktbart att tänka på bänkpärtnar som en ramfaktor (som innehåller den flexibilitet vilket Lindblad, Linde och Naeslund, 1997, pekat på). I de klasser vi studerat visar det sig (för en längre diskussion av detta se: Garpelin 1997, Sahlström & Lindblad 1998), att valet av bänkpärtnar är systematiskt relaterat till vilket kön man har och till om man gått i en gemensam mellanstadieskola, på så sätt att samma kön och samma mellanstadieskola drastiskt ökar sannolikheten för att man skall sitta tillsammans. Det skenbart fria valet av bänkpärtnar visar sig alltså vara ett socialt reglerat val. Samtidigt är det också socialt reglerande, i den bemär-

kelsen att det sätter upp hinder för integrering både mellan kön och olika grupper i samhället.

Om man ser på bänkarbetet som en kollektiv undervisningsaktivitet kan man se att det innehåller specifika begränsningar och möjligheter relativt ett ramfaktorteoretiskt tänkande. Framför allt rör detta det sätt på vilket man inom traditionell ramfaktorteori resonerar om arbetstakt och styrgrupp. I en bänkarbetssituation är klassen inte ett kollektiv ur ett arbetstaktsperspektiv. Vad vi istället har är en situation där olika elever kan göra olika saker, eller lika saker men i olika takt. Läraren har ingen teknisk möjlighet att på samma sätt som i en helklassundervisningssituation kontrollera elevernas deltagande »on-line». Kontrollen görs istället post-facto, dels genom att läraren går runt och kontrollerar hur det går, dels genom olika kontrollsystem som bland annat inlämning av arbetsböcker och prov, vilket öppnar större möjligheter för elever att göra olika saker.

Relativt en situation som möjliggör olika typer av aktiviteter kan man anta att de olika livsprojekt som eleverna i en skolklass har gör att olika elever utnyttjar tiden på olika sätt. Mot bakgrund av den stabilitet i valet av samarbetspartner som kännetecknar de klassrum vi studerat kan man också anta att olika partnerkonstellationers lektionsprojekt skiljer sig åt på ett relativt stabilt sätt. Man kan alltså säga att bänkarbetssituationen kan ses som en socialt konstruerad ram som strukturerar inläring och socialisation i klassrummet, på ett sätt som förefaller ha en systematisk sannolikhet för differentierande effekter.

Helklass och smågrupper i jämförelse

Ovanstående analys av några aspekter av helklassundervisning och bänkarbete visar, menar vi, att de begränsningar som interaktionssituationerna implicerar kan förstås som ramar, med bestämda begränsningar för vad som är möjligt att göra. Dessa begränsningar har olika implikationer för utfallet av undervisning. Av de skilda implikationer som de två situationerna innefattar vill vi här framför allt peka på hur bänkarbete kan ses som en radikalt ökad möjlighet för den individuella eleven att aktivt delta i klassrumsinteraktion jämfört med en helklassundervisningssituation. Ur elevernas perspektiv är förutsättningarna för deltagande också annorlunda: i bänkarbetssituationen finns en större frihet och ett större ansvar.

Bänkarbetet innebär också att betydelsen av en elevs sociala nätverk i klassen får en radikalt ökad betydelse relativt skolarbetet. Om man skall jobba mycket med den man sitter med är det inte oviktigt vem denna är. Man kan för detta sammanhang, och med fokus på eleverna, sammanfatta skillnaderna mellan helklassundervisning och bänkarbete som ökad frihet, ökat ansvar och ökad betydelse av bänkartner. Detta låter trivialt, men vi menar att det är en viktig början för att förstå undervisningsutfall.

Förändringar över tid?

Mot bakgrund av de olika begränsningar och möjligheter som de två diskuterade undervisningssituationerna innefattar är det av intresse att studera om det finns tendenser till historiska förändringar i den tid som läggs på

de olika momenten. Två datamaterial som möjliggör en jämförelse mellan klassrumsinteraktion från 1973 och 1993–95 är Staf Callewaerts och Bengt-Arne Nilssons ljudbandinspelningar och observationer i fyra svenska högstadielklasser, i årskurs åtta (från 1973) samt våra egna inspelningar. Materialet som under 90-talet samlats in i det HSFR-finansierade projektet *Longitudinella studier av mikropolitiska strategier* och *Ungdomars skolkarriärer* (se Garpelin 1997, Sahlström & Lindblad 1998) är i vissa avseenden jämförbart med Callewaert och Nilssons. Både Callewaert och Nilsson och vi har spelat in ett antal olika lektioner på högstadiet, och det finns till och med lektioner som till sitt ämnesinnehåll är så gott som helt överlappande. Att jämföra de två materialen torde därför kunna ge en preliminär bild av förändringar i lektioners struktur under de senaste tjugo åren. Callewaert och Nilssons material tillåter dock inte detaljerade elevfokuserade analyser, och av den orsaken måste jämförelsen ligga på en mer övergripande nivå.

Lektionerna från 1973

I Callewaerts och Nilssons rapport från 1975 diskuteras sex lektioner i tre ämnen: franska, religion och samhällskunskap, liksom det i en sammanfattande text från 1980 diskuteras ytterligare fyra lektioner: två i biologi, och två i matematik särskild kurs. Dessa tio lektioner ligger till grund för de analyser och slutsatser som görs. Såväl lektionsbeskrivningarna som materialet är relativt välkända, och vi kommer här att bara att presentera dem ytterst kort.

Lektionerna i franska inleds med en traditionell rituell uppsamling, följt av en lärarledd genomgång. Under den första lektionen pågår denna lärarledda lektion ända till slutet, medan eleverna under den andra arbetar självständigt i tio minuter med uppgifter i arbetsboken i mitten av lektionen. Den första lektionen i religion inleds med ett skriftligt läxförhör, följt av en lärarledd genomgång och ett ljudband. Den andra inleds med ett ljudband, åtföljt av några minuters självständigt arbete med frågor, och därefter en lärarledd genomgång till slutet av lektionen. Lektionerna i samhällskunskap inleds med lärarledda genomgångar, följt av ljudband i det ena fallet och gruppredovisningar från eleverna i det andra. Under den första av de här två lektionerna jobbar eleverna självständigt i cirka två minuter innan ljudbandet. Båda lektionerna i biologi består av lärarledda genomgångar från början till slut av blodomloppet och sekretoriska systemet. Lektionerna i matematik, till sist, består också båda två av en inledande lärarledd genomgång, följt av individuellt arbete i bänkarna.

Lektionerna från 1993–95

I en genomgång av ett drygt hundratal lektioner från 1993–95, elva i engelska (som en motsvarighet till Callewaert och Nilssons franska, som vi inte spelat in), 33 i SO (samhällsorienterande ämnen, innefattande religion, historia och samhällskunskap i vårt fall), 24 i NO (naturorienterande ämnen, innefattande biologi, fysik, kemi och teknik), 13 i matematik särskild kurs, 28 i svenska, 3 klassföreläsartimmar, 3 lektioner i bild, 2 i syslöjd, 1 i musik och 1 i hemkunskap, förefaller det finnas tre huvudtyper av lektioner. Den första är vad vi kallar *bandlektioner*, där man använder sig av kollektiva moment samt

bänkarbete, oftast i par men också individuellt. Det förra genomsnittligt knappt hälften av tiden och det senare drygt hälften av tiden. Blandlektioner har vi definierat som lektioner där man har en lärargenomgång av något slag vilken är längre än två minuter, och där det förekommer bänkarbete av något slag. Av dessa har vi spelat in 70. Den andra typen av lektioner, *plenarlektionerna*, är lektioner där det inte alls förekommer bänkarbete. Av dessa har vi spelat in 28. Den tredje typen av lektioner är vad vi kallar *arbetslektioner*, där eleverna efter en mycket kort lärargenomgång av arbetsformer inleder eget arbete som sedan pågår tills dess klockan ringer. Tekniskt är dessa definierade som att andra kollektiva moment är en lärargenomgång av vad som skall göras (sk metagenomgång) är mindre än 90 sekunder. Av dessa har vi spelat in 21. Fördelning av inspelat material framgår av tabellen nedan.

Tabell 1. Genomsnittlig tid i minuter använd inom blandlektioner, plenarlektioner och arbetslektioner för bänkarbete respektive kollektiva moment.

	bänkarbete	kollektiva moment
bandlektioner	22	24
plenarlektioner	0	32
arbetslektioner	2	42

Medelvärdena är inte korrigerade för dubbel- eller trippellektioner. Avsikten är inte att ge underlag för omfattande beräkningar utan att beskriva olika slags lektioner.

Den stora skillnaden mellan de två datamaterialen är, som vi ser det, att den dominans av eget- och smågruppsarbete som vi ser i materialet från 1993–95 saknas i materialet från 1973. Callewaert och Nilsson redovisar inga arbetslektioner överhuvudtaget. Det förefaller alltså, givet att materialet kan ses som pålitligt, som om man sedan 1973 fått in ett delvis nytt arbetssätt i skolorna, där elevernas egna aktiviteter pågår under så gott som hela lektioner också i »teoretiska» ämnen. Den här bilden får också stöd av Dahllöfs (1967 s 170 ff) analys av tidigare genomförda undersökningar. Också de resultat som Gustafsson (1977) erhåller från studier av mellanstadielklasser och Lundgrens (1972) gymnasiestudier tycks stöda bilden av svenska 1960- och 70-talsklassrum som dominerade av helklassmoment. En intressant ny undersökning vars beskrivningar av lektioner överensstämmer väl med våra, trots att de baserar sig på analyser av mellanstadielktioner, är Eva Österlinds (1998) undersökning.

Bandlektionerna utnyttjas i det nyare materialet i mycket större utsträckning till elevers egna arbete än i materialet från 1973, med undantag för lektionerna i matematik som alltså är rätt lika varandra. Under de andra lektionerna redovisar Callewaert och Nilsson (1980) den här typen av aktivi-

teter bara under ett knappt tjugotal minuter av de 400 som spelats in. I det nyare materialet förekommer eget arbete eller smågruppsarbete under 98 av 119 lektioner, ofta under långa perioder. Men detta framför allt till sin omfattning »nya» arbetsätt förefaller inte ha förändrat den »traditionella» lärarledda undervisningen (i dessa två datamaterial), som fortfarande kan beskrivas med hjälp av begrepp som IRE-sekvenser (initiering, respons, evaluering).

Det nyare materialet kan beskrivas som traditionella IRE-sekvenser uppblandade med en stor mängd klassrumsaktiviteter som de lärarfokuserade modellerna inte kan beskriva. I tid dominerar undervisningen i det nyare materialet av den här typen av arbete, det vill säga arbete i par eller smågrupper med olika övningsuppgifter. Callewaert och Nilssons (1980 s 379 f) slutsats (som är i linje med en omfattande övrig forskning) om att klassrumsinteraktionen till sju åttondelar är lärardominerad vore inte möjlig att dra på basis av en analys av det nyare materialet.

Två exempel

Ett exempel på skillnaderna mellan materialen är de lektioner om blodomloppet som inspelats i mars 1973 och 1974. Lektionerna från 1973, två till antalet, är båda i sin helhet baserade på helklassundervisning. Den första lektionen inleds med ett förhör, följt av en repetition av hjärtat, med läraren skrivande på tavlan. Resten av lektionen fortgår som lärarledd helklassundervisning, med genomgång av olika aspekter av blodomloppet. Den andra lektionen från 1973, som i många avseenden liknar den vi spelat in 1994 och därför kommer att diskuteras närmare, inleds med att eleverna får tillbaka ett prov. Efter en administrativ genomgång om ledigheter och poängsammanräkning påbörjar läraren ett förhör om blodomloppet, med hjälp av flanellograf. En annan lärare kommer in; säger till om att eleverna inte behöver resa sig och hämtar ut en ny elev.

Det är mycket sorligt i klassen, hela tiden hörs på bandet (som är i gott skick trots de tjugo år som gått) viskande elevsamtal som pågår parallellt med den kollektiva lektionen. Förhöret övergår till att handla om lymfsystemet, och eleverna bidrar genom att placera pappersremсор på en flanellograf. Mitt under förhöret rycker en elev undan stolen för en annan elev, vilket leder till skratt i klassen. Läraren kommenterar detta endast lite, och övergår snabbt igen till sin genomgång, med en tillrättavisande kommentar till en annan elev. Lektionen avslutas med att läraren går igenom hormonproducerande körtlar. Hela lektionen, med undantag för de första tre-fyra minuterna, bygger alltså på ett gemensamt fokus för klassen, men både bandet och Callewaert och Nilssons anteckningar är fyllda av småpratande och stojande elever.

Lektionen från 1994, däremot, börjar med att läraren delar ut nya anteckningsböcker åt de elever som saknar sådana. Efter detta introducerar läraren dagens ämne, blodomloppet, och gör dels en genomgång av blodomloppet, dels av hur det experiment eleverna skall göra skall genomföras. Inom båda dessa moment ägnas en avsevärd tid åt att precisera formen för utförandet; på vilken ledd häftet skall ligga för att det läraren skall skriva in skall rymmas; på vilket sätt eleverna ska rita i häftet för att göra den tabell läraren vill skall

göras; hur själva experimentet (innefattande blodprovstagning och titt på proverna i mikroskop) skall utföras. Eleverna är avsevärt mycket tystare under detta moment än eleverna i helklassmomenten i lektionen från 70-talet.

En knapp halvtimme in på 80-minuterslektionen börjar eleverna jobba själva med att ta blodprov på varandra. Detta tar för en del elever mycket lång tid, och de hinner inte riktigt med att titta på sina prov tillräckligt länge. Läraren säger till om att städa upp efter en dryg halvtimmes arbete, vilket görs under sju minuter. Under slutfasen av städningen förs en offentlig diskussion mellan läraren och några elever om när en annan av eleverna svimmade vid en blodprovstagning i deras gamla mellanstadieskola. Genomgående kännetecknas hela arbetsfasen, inklusive uppstädningen, av en informell karaktär där flera samtal pågår samtidigt – också med läraren inblandad. Lektionen avslutas med en lärarledd helklassgenomgång av resultaten, med »traditionella» IRE-sekvenser.

Förutom de tidigare påpekade uppenbara och viktiga skillnaderna med avseende på vilka typer av lektionsmoment man ägnar tid åt, finns det också två andra skillnader som vi skulle vilja peka på. En första skillnad är den betydande tid av den gemensamma genomgången i 90-talslektionen som ägnas åt en metagenomgång av både uppgifter och skrivande. Införandet av bänkarbete i klassrummen förefaller alltså inte bara ha inneburit att ett nytt moment introducerats, utan också att de moment som ser lika ut ägnas åt delvis olika saker. Den andra skillnaden rör det sätt på vilket 90-talsklassrummet är långt mer informellt, och med färre explicita markörer för skillnader mellan lärare och elever, än vad 70-talsklassrummet är. I materialet från 70-talet tilltalas eleverna ofta med för- och efternamn, vilket inte är fallet i det senare materialet. Eleverna förväntas (även om de inte gör det) resa sig när en lärare kommer in i klassrummet, något som aldrig förekommer i de 163 lektioner som spelats in på 90-talet. Läraren blandar sig inte i elevernas inbördes bråk om stolar, utan återgår snabbt till ämnesinnehållet.

Det finns, menar vi, i materialet från 70-talet en mer uttryckt distans och differentiering mellan lärare och elever som inte finns på samma sätt i materialet från 90-talet. I den 90-talslektion vi analyserat här, som i allt väsentligt är en »vanlig» lektion i vårt material, finns inte samma distansering. Tvärtom går läraren runt i klassen och småpratar med eleverna. Han tilltalar dem bara med förnamn, och deltar själv aktivt i en diskussion om hur en av eleverna svimmat i deras gamla skola.

Skillnader i klassifikation och inramning

Vad blir då utfallet av våra jämförelser mellan klassrumsinteraktion från 1973 jämfört med den från 1995 i termer av klassifikation och inramning? För det första kan man se att i termer av klassifikation finner vi en klar och tydlig ämnesuppdelning av schemat och en undervisning genomförd av distinkta kategorier av lärare enligt observationer vid de båda tillfällena. Med detta enkla mått kan man hävda att skillnaderna när det gäller klassifikation är små. Även om man kanske kan hävda att 1990-talets variant av klassifikation, baserad på våra observationer, är annorlunda jämfört med den som görs på basis av observationer gjorda på 70-talet, exempelvis på basis av ändrade

strukturer i skolväsendets organisation, menar vi att klassifikationsmönstret framträder på ungefär samma sätt.

För det andra, och detta är framträdande i de mönster som presenterats ovan, finner vi distinkta skillnader i inramning i vissa hänseenden. Vi finner att eleverna i våra observationer från 90-talet har betydligt större inflytande över arbetstakt och över den ordning som arbetet i klassrummet skall genomföras under. Här har vi en betydligt svagare inramning jämfört med observationerna från 70-talet. Samtidigt finner vi att elevernas inflytande över urvalet av uppgifter förefaller litet. Eleverna har inte heller något större inflytande över de bedömningskriterier mot vilka deras insatser bedöms. Man kan samman-fatta detta som:

- att den procedurala inramningen har försvagats genom elevernas ökade kontroll över sin egen arbetstakt och arbetsordning, och
- att den innehållsliga inramningen inte försvagats, eftersom elevernas inflytande över arbetsuppgifter och bedömningskriterier inte har ökat.

Våra undersökningar pekar på att läromedlens betydelse har ökat genom den procedurala försvagningen av inramningen. Eleverna måste mycket noggrant följa de instruktioner som ges i arbetshäften, bokstavligen och i sin helhet. Deras arbete enskilt eller i grupp bygger på att de verkligen förstått instruktionerna såsom de ska förstås. Våra undersökningar visar emellertid att olika elever ofta förstår dessa instruktioner på olika sätt, något som gör att de gör fel relativt de bedömningskriterier som är för handen. Vidare visar våra undersökningar att det »nya» interaktionsmönstret (det är i sig inte nytt, utan det nya är att det dominerar i kvantitativ mening) ger utrymme för olika diskurser i klassrummet vid samma tillfälle. Den försvagade procedurala inramningen ger eleverna ökade möjligheter att arbeta (och kommunicera) på olika sätt. Men eftersom skolan har bibehållit den innehållsliga inramningens styrka så finns det ur dess synvinkel mer eller mindre framgångsrika sätt att agera på. Något som visar sig i den interaktion som äger rum när läraren tar kommandot. Formulerat annorlunda ger det nya undervisningsmönstret andra möjligheter för eleverna att fly skolans krav och ändå vara kvar i klassrummet.

AVSLUTANDE DISKUSSION

I fokus för vår studie har varit relationen mellan ramar och klassrumsinteraktion. Vi har lyft fram andra aktörer och andra ramar än de som angavs av Dahllöf och Lundgren för mer än ett kvarts sekel sedan. I korthet vill vi hävda att det kan finnas såväl teoretiskt som empiriskt fog för att hantera rambegreppet på ett annorlunda sätt än det som angavs i de tidigaste ramfaktor-teoretiska texterna. Våra analyser av helklassundervisning respektive smågruppsundervisning torde visa på det – också i ljuset av den teoretiska ansats som vi presenterat.

Vi har också, med arbetsformerna i fokus, kunnat finna belägg för rejäla skillnader i klassrumsinteraktionen genom att jämföra inspelningar av klassrumsinteraktion från början av 1970-talet med de klassrumsstudier vi

gjort i mitten av 90-talet. Dessa skillnader kan ses som intressanta i sig, som ett brott mot dominerande bilder av undervisningsprocessen. Men som vi ser det kan det vara intressant att diskutera dem också ur andra perspektiv. Ett första sådant perspektiv är skolreformatoriskt. Förändringen kan förstås som att läroplanernas uttalade ambitioner med smågruppsarbete istället för helklassundervisning har förverkligats. Detta förverkligande har knappast visat sig vara fullt så verksamt som avsetts i reformarbetet. Många av de problem man avsåg att lösa med smågruppsarbete menar vi kvarstår.

Ett sådant problem tangerar ett andra möjligt perspektiv på förändringarna, och rör frågor om elevers inflytande och kontroll ur ett läroplansteoretiskt perspektiv. Vad vi sett i det analyserade materialet är en förändring i riktning bort från en i Bernsteins mening stark inramning, där innehåll och arbetstakt är reglerad på förhand, till en svagare procedural inramning där eleverna själva kan påverka såväl förlopp som arbetstakt. På ett ytligt sätt kan man se det som att den nya, osynliga, pedagogiken (Bernstein 1975, Kallós 1978) förverkligats på svenskt högstadium under 1990-talet. Mer konkret vore det emellertid svårt att hävda att eleverna erhållit ökat inflytande över vad som räknas som kunskaper, eftersom den innehållsliga inramningen vad gäller urvalet av uppgifter och kriterier för bedömning av hur väl de genomförts fortfarande är skolans sak. Det sätt på vilket läroböcker, arbetsboksanvisningar och lärares instruktioner förefaller rama in smågruppsarbetet – snarare än elevers egen strävan att upptäcka kunskap – gör att det som ser ut som en försvagad inramning snarare rör sig om förändrad inramning. Med avseende på det skolarbete som görs i smågruppsarbetet har vi förmodligen att göra med nya former av kontroll i svensk skola, där eleverna övervakar sig själva på ett annat sätt i dagens svenska skola, vilket Österlind (1998) också pekat på.

Med hjälp av den tidigare analysen av helklass- och bänkarbete, som interaktionella ramar, är det också möjligt att se hur försvagningen i den procedurala inramningen får substantiella konsekvenser. Den större frihet som den ökade mängden bänkarbete innebär är begränsad med avseende på skolarbetets innehåll, men ger samtidigt möjligheter för elev-elevinteraktion med mycket liten explicit anknytning till förväntade aktiviteter. Konkret uttryckt ökar möjligheten för att under lektioner kunna ägna sig åt annat än uppgiften med de förändringar vi beskrivit. Formulerat annorlunda kan den förändrade procedurala inramningen sägas ge eleverna större möjligheter att sortera (bort) sig själva och därmed också få större eget ansvar för såväl skolkarriär som utslagning. Sådana processer sker alltså något annorlunda, men troligen lika effektivt, som tidigare.⁸ Den fråga man kan ställa sig är om vi ser tecken på nya former av mikropolitiska strategier i kombination med styrning »inifrån» i dagens skola (jfr Lindblad 1996).

Den »informativisering» av klassrumsinteraktionen vi tycker oss se diskuteras också i en nyutkommen svensk bok av Jonas Frykman (1998), som gör en poäng av att det kollektiva offentliga »buset», som förutsätter skarpa distinktioner mellan lärare och elever, försvunnit i dagens skolor där de skarpa gränserna mellan skola och icke-skola, mellan lärare och elever, inte längre finns. Incidenten med stolen kan ses som en demonstration av precis detta: vi ser ett

klassiskt »practical joke», och ett lugnt och oberört lärarbemötande av det. I Callewaert och Nilssons (1980) material finns också ett replikskifte där läraren gör en med skratt mottagen poäng av att en manlig elev tänker på sitt könsorgan. En pik som görs i den opersonliga relation läraren och eleven har, och som gör att läraren inte kan eller förväntas kunna ha någon egentlig kunskap om elevens privata sfär, och därför kan skämta om detta privata utan att det blir så privat som det hade blivit i materialet från 90-talet.

Ett tredje möjligt perspektiv på förändringarna är något vidare. Dagens elever är annorlunda än 1970-talets och befinner sig i en annan livssituation än dess ungdomar. Arbetslöshetssiffrorna är mycket höga för den som vill göra sorti tidigt ur skolväsendet. Individualismen är påtaglig, liksom också det enkla förhållandet att vi inte lever och verkar på 70-talet. Med Thomas Ziehe (1998) kan vi säga att vi ser uttryck för att den andra moderniseringsvågen är här med andra möjligheter och begränsningar och med andra livsprojekt hos eleverna. Detta får implikationer för lärarnas möjligheter att kontrollera och övervaka undervisningen. Vad vi erhåller är ett annat mönster för klassrumsinteraktionen, uppbyggt av praktiska göranden och låtanden i kombination med skolreformatorisk retorik. Detta förhållande kan vi förstå om vi relaterar karaktären hos skolarbetets inre ramar till modernitetens nyare konstruktioner.

Ser man undervisning som en socialt konstruerad process innebär detta inte bara att undervisning »konstrueras» av politiker och administratörer med hjälp av resurser och regelverk. Undervisning konstrueras också i klassrumsinteraktionen med de gränser som därvid upprättas efterhand. För att förstå detta krävs att man intresserar sig för klassrumsinteraktionen i ljuset av de interagerandes erfarenheter och ambitioner, exempelvis i termer av identitetsarbete. I ett avreglerat och individualistiskt skolväsende torde detta vara frågor av hög prioritet för klassrumsforskare och läroplansteoretiker.

NOTER

1. Den studie som refereras till bär titeln *Longitudinella studier av mikropolitiska strategier och ungdomars skolkarriärer*, i förkortad form kallat för »Mikroprojektet». Undersökningen finansierades med medel från HSFR. Mikroprojektet ingår som en del av forskningsprogrammet »Utbildning: Kultur – Interaktion – Karriär» som genomförs vid pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet. För en presentation av verksamheten inom UTKIK se Lindblad och Pérez (1997).

2. Lundgren (1972 s 40): »Dahllöf's study (1967, 1971) gave the outlines of a theory explaining the relations between the steering group and the time spent on different curriculum units in traditional classroom instruction. Within the frames indicated by earlier research, Dahllöf located this group as the pupils between percentiles 10–25 in respect to intellectual ability. The concept of process implies that time is of decisive importance for both definitions and analyses. A process is made of actions having a position in time and a prolongation in time. We hold that time also limits the process and by limiting becomes decisive for the formation of the process. In our case the teaching process, within the existing frames, is assumed to be optimal in relation to the intended outcomes. Total time must here be seen as a special frame factor. We used the term time-frame. We have two types of variables, frame variables and process variables. Within the time frame given, the

process variables are interrelated to shape the most optimal outcome within the other given frames. This is the starting point. The actual teaching may, for different reasons, be carried out in such a way that it is not always optimal. The relations between frame factors and teaching process is one-sided. It is assumed that the frame-factors to some extent determine the interrelations of the process variables. This is a question of limits – the frame-factors limit the possible interrelations between process variables.»

3. Lundgren (1972 s 80 f): »Dahllöf's model indicates that the teaching pace for elementary parts of units is set by the pupils between percentile 10–25. We have developed this model theoretically regarding this steering group as an expression of various constellations of frame factors and by discussing the relevance of the steering group for the achievement level of the class as a whole. This is the model we shall test empirically: firstly, by seeing whether the steering group governs the teaching process and to what degree; secondly, by explaining the steering group as a function of the curriculum, the time available and the total composition of the class. We shall also try to explain the general mechanisms underlying the way it originates by studying the teacher's conception of the individual pupils in the class and the groups that are formed during the instructions. This necessitates two types of data: data that will make it possible to study how the curriculum units are taught over a longer period of time, and data describing the way the teacher acts in the individual teaching situation.»

4. Vi kan här se hur ramfaktorteorin medför antaganden om relationer mellan strukturella villkor och strukturering av handlande (jfr Giddens 1984).

5. Denna yttre karaktär kan ses som ett ytterst viktigt drag hos teorin varigenom skolan som organisation relateras till det inre arbetet i denna organisation. På så sätt ges möjlighet att relatera undervisningens innehåll (i bred mening, omfattande såväl lärostoff som metoder och arbetsformer) till villkor och avsedda resultat. Därigenom kan man hävda att ramfaktorteorin innebär en form av kontextualisering av interaktionen i klassrummet. Lundgren påvisar också andra varianter av kontextualisering, t ex relativt arbetsdelningen inom akademien eller relativt språkliga strukturer. Här finns möjliga anknytningar till vårt begrepp »inre ramar» och möjligheter att teoretisera deltagarnas gemensamma strukturering av undervisningsprocessen.

6. Bernstein (1996 s 101): »From Durkheim I took *classification* and from the early symbolic interactionists I took the concept of *framing*, although I defined both differently.»

7. En utförligare behandling av helklassmomentet ges i Sahlström (i tryck).

8. Jämför här Kjell Härnqvists (1978) analyser av övergången från skolans urval till elevernas egna val av studiealternativ, där självselektionen gav samma urval som den selektion som skolan genomförde.

LITTERATUR

- Alton-Lee, A., Nuthall, G. & Patrick, J. 1993: Reframing classroom research: a lesson from the private world of children, *Harvard Educational Review*, 63(1), 50–84.
- Arfwedson, G. 1985: *School codes and teachers' work: Three studies on teachers' work context*. (Research studies in curriculum and cultural reproduction No 11) Stockholm: Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.
- Bernstein, B. 1975: *Class, codes and control, Vol. 3. Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1996: *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. 1983: *Makt, kontroll och pedagogik*. Liber: Stockholm.
- Bloome, D. & Theodorou, E. 1988: Analyzing teacher-student and student-student discourse. I J. Green & J. Harker (red): *Multiple perspective analysis of classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- Callewaert, S. & Nilsson, B-A. 1980: *Skolklassen som ett socialt system: lektionsanalyser*. Lund: Lunds bok och tidskrift.
- Dahllöf, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Drew, P. & Heritage, J. (red) 1992: *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (red) 1992: *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frykman, J. 1998: *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska Media.
- Garpelin, A. 1995: »Vem i hela världen kan man lita på?» Vad händer när elever med olika förhållningssätt skall samarbeta i skolan? *Nordisk pedagogik*, 15(4), 38–55.
- Garpelin, A. 1997: *Lektionen och livet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Garpelin, A., Lindblad, S. & Sahlström, F. 1995: Vikings and Hip-hoppers in the classroom. A case study of a cultural conflict in an educational setting. *Young*, 3(3), 38–53.
- Giddens, A. 1984: *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Granström, K. 1987: Offentlig och privat interaktion i klassrummet. I B-G. Martinsson (red): *On Communication 4*. (SIC 13) Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation.
- Granström, K. 1992: *Dominans och underkastelse hos tonårspojkar. En studie av icke-verbala kommunikationsmönster*. (SIC 34) Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation.
- Green, J. & Dixon, C. 1993: Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and Education*, 5(3/4), 231–240.
- Gustafsson, C. 1977: *Classroom interaction. A study of pedagogical roles in the teaching process*. Lund: Liber.
- Härnqvist, K. 1978: Det fria valet på grundskolans högstadium: motiv, tendenser och effekter. I *Pedagogiska nämnden: Redogörelser för verksamhetsåret 1977/78*. Stockholm: Liber.
- Kallós, D. 1978: *Den nya pedagogiken: En analys av den s k dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström & Wistrand.
- Lerner, G. 1995 Turn design and the participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19(1), 111–131.
- Liljestränd, J. 1995: *Inläring i sitt sammanhang. En litteraturstudie av situerad kognition och klassrumspraktik*. (Arbetsrapport nr 200) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lindblad, S. 1996: *Loyalty, exit or voice? Transitions of governance of education in Sweden*. Invited address to Lev Vygotsky 1896–1996: *The cultural historical approach: Progress in human sciences and education*. Moscow, October 21–24, 1996.
- Lindblad, S. & Pérez, H. 1997: *Utbildning: Kultur – Interaktion – Karriär. Sidor av en forskningsgrupp*. (Pedagogisk forskning i Uppsala nr 128) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lindblad, S. & Wallin, E. 1997: On transitions of power, democracy and education in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 25(1), 77–88.
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. 1997: *Ramfaktorteorier ur ett händelse-*

- logiskt perspektiv: En orättvis betraktelse*. Bidrag till symposiet »På återbesök i ramfaktorteorin» den 20–21 mars 1997 i Uppsala.
- Lundgren, U.P. 1972: *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory of teaching*. (Göteborg studies in educational Sciences No 8) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Läroplan för grundskolan. I: Allmän del*. 1969. (Lgr 69) Stockholm: Skolöverstyrelsen/Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan. I: Allmän del*. 1980. (Lgr 80) Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. 1994. (Lpo 94) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Pomerantz, A. & von Fehr, B. 1997: Conversation analysis: an approach to the study of social action as sense making practices. I T. van Dijk (red): *Discourse as social interaction, Vol 2*. London: Sage.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Sahlström, F. (i tryck): *Text, talk and videotapes. Constructions of reading in an eight-grade classroom*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. (manuskript accepterat för publicering i *Linguistics and Education*)
- Sahlström, F. & Lindblad, S. 1998: Subtexts in the science classroom: An exploration of the social construction of science lessons and school careers. *Learning and Instruction*, 8(3), 195–214.
- Svensson, N-E. 1962: *Ability grouping and scholastic achievement. Report on a five-year follow-up study in Stockholm*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wertsch, J. 1997: *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Ziehe, T. 1998: Adieu till halvfjerdserne. I J. Bjerg (red): *Pædagogik: en grundbok til et fag*. Köpenhamn: Hans Reitzels.
- Österlind, E. 1998: *Disciplinering via frihet*. (Uppsala studies in education No 75) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.