

Ramfaktorteori och praktiskt förnuft

SVERKER LINDBLAD

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

GÖRAN LINDE

Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm

LARS NAESLUND

Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet

Sammanfattning: *Den ramfaktorteoretiska ansatsen diskuteras här relativt studier av lärare som aktörer i skolans värld. Med utgångspunkt i Georg Henrik von Wrights arbete om praktiskt förnuft relaterat till samhälllig kontext behandlas ramfaktorteoriens möjligheter och begränsningar i enkel och utvidgad form. Det pedagogiska arbetets yttre och inre logik diskuteras liksom undervisningens innehåll. Spänningsfältet mellan ramfaktorteori och praktiskt förnuft synliggör å ena sidan sociala fakta i lärares arbete och å andra sidan det praktiska förnuftets betydelse i skolans värld.*

För drygt trettio år sedan presenterades ramfaktorteorin, eller det ramfaktorteoretiska tänkandet, i Urban Dahllöfs numera klassiska arbete *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* (Dahllöf 1967). Fem år senare lade Ulf P. Lundgren fram sin doktorsavhandling *Frame factors and the teaching process* som var en vidareutveckling och empirisk verifiering av Dahllöfs arbete. Därefter kom under ett antal år olika ramfaktorteoretiskt inspirerade arbeten ut vilka på olika sätt belyser hur undervisning styrdes och begränsades av ramfaktorer.¹

Ramfaktorteorin försökte ursprungligen förklara samband mellan undervisningens ramar i form av tid, innehåll, elevkaraktäristika, och dess resultat. På grundval av sådana undersökningar kunde man sålunda påvisa att vissa resultat är omöjliga att uppnå inom vissa ramar och att begränsande förhållanden som tid styr undervisningens genomförande. Ett exempel på ramfaktorteoretiskt tänkande är den så kallade styrgruppshypotesen, där Dahllöf (1967 s 218) menar att vid lärarstyrd undervisning bestäms arbetstakten av nivån hos eleverna mellan den 10:e och 25:e percentilen vad gäller studieförutsättningar. Undervisningsförloppet bestäms sålunda av lärarnas bedömningar av vad som är möjligt att uträtta under de förutsättningar som är för handen i

klassen.² Vi kan se detta som ett specifikt uttryck för en grundläggande problematik inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning rörande determinism och relationer mellan mikro- och makronivåer eller mellan aktör och struktur. Strukturella förhållanden påverkar eller ingår i aktörernas bedömningar och handlingar, vilka i sin tur bidrar till att forma dessa förhållanden.

Sedan ramfaktorteorin formulerades har det gått mer än ett kvarts sekel. Vi befinner oss nu i ett annat ekonomiskt, politiskt och socialt läge i skola och samhälle. Åtstramning, decentralisering och avreglering är tidens tecken. De reformer som genomförs idag har även de andra förtecken än reformerna på 1960-talet. Enligt vår uppfattning är denna utveckling inget argument för att ramfaktorteorin skulle sakna aktualitet. Sedan 60-talet har också åtskilligt skett inom forskning om utbildning och undervisning liksom vad gäller övergripande teoretiska diskussioner om förklaring av samhälleliga fenomen som institutioner, regler och normer.³ Vi finner också att forskning om undervisning utnyttjat andra perspektiv, exempelvis inom den »nya» utbildningssociologin, eller forskning om lärares tänkande eller som reflekterande praktiker.⁴

Inom det pedagogiska fältet i vid mening finner man åtskilliga spänningar vad gäller vilken kunskap som skall ses som relevant. Är det forskarnas teoretiska konstruktioner eller lärarnas praktiska kunnande som skall vara grunden för den kunskap som förs ut i lärarutbildningen? Hur skall man inom den pedagogiska forskningen förhålla sig till det praktiska förnuftet, de traditioner, perspektiv och strategier och annat som utvecklas i läraryrket och som erfarna lärare för över till noviserna? Relationen mellan pedagogik som vetenskaplig disciplin och det praktiska kunnande som man förvaltar i läraryrket ser vi som viktiga att förstå och analysera. Vi ska i den här artikeln betrakta ramfaktorteorin i ljuset av frågor om praktiskt förnuft och bestämningen av lärares handlingar ur ett händelselogiskt perspektiv, där man behandlar aktörernas roll i förändringen och bevarandet av samhället och dess institutioner. Vi har framför allt inspirerats av filosofen Georg Henrik von Wrights (1971, 1983) arbeten om förståelse, förklaring och praktiskt förnuft och hans försök att analysera mänskligt handlande i relation till historiska och sociala omständigheter.

I korthet innebär detta perspektiv att man försöker förklara handlingar genom att undersöka grunden, skälet eller motivet för handlingen, dvs intentioner, avsikter och kunskapsmässiga inställningar problematiseras liksom de yttre gränserna för vad som är möjligt att göra. En viktig poäng i sammanhanget är att en handling kan ses som nödvändig, till exempel relativt situationens krav eller de egna idealen. Denna poäng kan ses i ljuset av samhällets och institutioners fortlevnad och omgestaltung genom konkreta handlingar. Men det kan också ses som en bakgrund mot vilken man kan bedöma tillfällets möjligheter och det långsiktiga handlandets betydelse.

Detta perspektiv har vi försökt utveckla i olika undersökningar, där vi försökt fånga lärares ambitioner och strävanden i den faktiskt existerande skolan (Lindblad 1994, Linde 1993, Naeslund 1991). Studierna baseras delvis på ett ramfaktorteoretiskt tänkande, där begreppen ram och kod utnyttjas för

att förstå undervisning som praktisk verksamhet.⁵ De genomfördes med ambitionen att fokusera lärare som aktörer, vilka bidrar till att (åter)skapa undervisningens innehåll och skolan som institution. Genom att fånga lärarnas föreställningar, perspektiv och strategier antog vi att vi skulle bidra till att utveckla kunnandet om skolans verksamhet och utfallet av undervisning och utbildning.

När vi här ska behandla skolans verksamhet i ljuset av praktiskt förnuft och händelselogik, är det inte med ambitionen att framstå som ramfaktorteorins förnyare eller revisorer. Vårt bidrag ska ses som ett försök att problematisera det förhållandet att skolan är en styrd och reglerad institution som vilar på såväl ramar och regler som på aktörer. Vår utgångspunkt för detta är att relationen mellan ramfaktorer och aktörers praktiska förnuft är viktig för att vidareutveckla pedagogik som samhällsvetenskap. Vi hoppas kunna ge ett bidrag till denna utveckling och i fokus för framställningen finns framför allt lärarna som aktörer. Texten har följande disposition: Först presenteras ett händelselogiskt perspektiv. Utifrån detta diskuterar vi ramfaktorteorin och dess utveckling för att sedan behandla frågor om intentioner och innehåll i pedagogisk verksamhet. Vi avslutar med en diskussion om relationen ramaktör i pedagogisk teoribildning.

ETT HÄNDELSELOGISKT PERSPEKTIV PÅ PEDAGOGISKA FENOMEN

När Arno Bellack blev hedersdoktor i Uppsala 1977 föreläste han om »Competing ideologies in research on teaching». Han (Bellack 1978) jämförde därvid den dåtida huvudfrågan, byggd på kvantitativa analyser av orsaker i form av samband mellan »input» och »output» i undervisning knutna till frågor om korrelationer eller experimentella variationer, med framväxande motströmmar av tolkande ansatser där poängen var att förstå innebörden av det som skedde i undervisningen i ljuset av lärares perspektiv och strategier. Bellack menade att båda ansatserna tillsammans kan lära oss en del om undervisningens komplexitet. Han hävdade:

Rather than aligning ourselves with one or another school of thought, researchers would do well to focus on significant pedagogical problems that call for solution, drawing on the concepts, theories and methods of whatever disciplinary sources give promise of helping us deal with these problems more adequately. (Bellack 1978 s 37)

Bellacks föreläsning knyter an till von Wrights (1971) arbete om förklaring respektive förståelse som alternativa vetenskapliga traditioner. Den klassiska finalismen, där man söker efter mål och mening för att förstå förhållanden och förlopp, ställdes här mot de framväxande naturvetenskapernas strävanden att finna kausala förklaringar.

I ett senare arbete, *Practical reason*, tar von Wright (1983) till viss del avstånd från sin ståndpunkt från 1971 och distinktionen mellan förklaring och förståelse framträder inte längre. von Wright utvecklar idéer om en

handlings-teori vars bärande element är den handlande personens intentioner och epistemiska attityder, det vill säga vad personen (eller kollektivet) vill åstadkomma och vilken kunskapsmässig inställning hon har, i relation till de sociala och historiska situationella omständigheter och begränsningar som är för handen.⁶

Han utgår från en praktisk syllogism, där intention och epistemisk attityd är premisser och där slutsatsen »med nödvändighet» följer av dessa premisser.⁷ En praktisk syllogism kan studeras i följande konstruerade exempel:

Intention: L har för avsikt att så många elever som möjligt skall klara av kursen i kemi.

Epistemisk attityd: Med tanke på kursens omfattning och variationen i elevernas förutsättningar bedömer L det som orimligt att hinna med att förbereda alla elever på allt, men åtminstone att tre fjärdedelar kommer att uppnå de kunskaper som krävs. Då krävs det att L kontrollerar att 75–90% av eleverna hänger med i undervisningen.

Slutsats: Därför kontrollerar L i sin undervisning kunskapsnivån hos den grupp av elever som ligger i gränstrakten för att klara av kursen under rådande omständigheter.

Vad vi har är ett bestämt sakförhållande, identifieringen och kontrollen av styrgruppen, som en nödvändig konsekvens av de premisser som är för handen i den praktiska syllogismen. När vi frågar oss varför L just vänder sig till en viss grupp av elever förstår vi varför detta sker genom att utröna hennes avsikt och situationens krav för att denna avsikt skall förverkligas.

Hur kommer det sig då att sådana avsikter och epistemiska attityder uppstår som hos L? Kan vi förklara dem, det vill säga göra dem meningsfulla, i ljuset av utbildning, socialisation och förhandenvarande kulturella omständigheter? Och finns det möjligheter att handla annorlunda givet de förutsättningar som är aktuella? Intentioner och epistemiska attityder ses som interna determinanter vilka tillsammans ger en förståelse för det handlande som är i fokus. Sammantaget ser vi det som att dessa interna determinanter utgör premisser för den inre logiken i handlandet. Om vi vill förstå en aktörs handling och känner till hans, hennes, kollektivets eller organisationens avsikter och bedömningar av situationens krav för att dessa avsikter skall förverkligas, har vi tillräcklig grund för att hävda vår förståelse av den inre logiken.

Ett kompletterande sätt att förklara handlingar är att se premisserna i den inre logiken, de interna determinanterna, som en följd av yttre förhållanden, som en konsekvens av uppmaningar och förväntningar eller som en följd av regler i institutionaliserade praktiker. Sådana externa determinanter förklarar de interna determinanterna, exempelvis i form av regler och rutiner som finns i situationen och som aktören »ser» eller »förstår». Genom att hänvisa till de externa determinanterna kan man också rättfärdiggöra sitt handlande i ljuset av dessa uppmaningar eller krav.

Vad är det då som bestämmer intention och kunskapsmässig inställning hos aktörer? Vi kan här hänvisa till sådana aspekter som lust eller begär å ena

sidan och plikter knutna till vissa roller å den andra. Till detta kommer förmåga att åstadkomma det som krävs eller förväntas. Förmåga eller kompetens definierar handlingen negativt. Saknar man den förmåga som krävs i en viss situation kan man inte heller förverkliga sina avsikter. Vidare har vi att göra med situationens egenskaper och förändringar. Förändras situationen förändras också möjligheterna att handla. Sådana bestämmningar kan vi sammanfatta med de yttre villkoren för handlandet.⁸

Kombinationen av determinanter som verkar på mänskligt handlande och som gör vissa handlingar nödvändiga ger upphov till lagbundenheter som inte är universella utan som är grundade i det sociala och historiska sammanhang som handlingen ingår i. Sådana samhällseliga lagar är alltså inte sanna alltid och överallt utan beror på vilka förhållanden som är för handen och möjligheterna att påverka dessa förhållanden. Relationen mellan handling och handlingens villkor kan formuleras: »the actions of man are determined by their historical situation, but the historical situation is itself the result of action of men» (von Wright 1983 s 52).

I korthet kan man säga att von Wright i sin handlingsteori behandlar aktörernas praktiska förnuft i sitt historiska och sociala sammanhang. Inom naturvetenskapen söker man efter universell lagbundenhet och förklaringar i termer av orsak och verkan. Inom samhällsvetenskapen bör man enligt von Wright arbeta med andra idéer om den sociala verkligheten som bestämd av sociala regler och institutioner skapade av människan och som i sin tur vilar på mänskligt, praktiskt förnuft. För att exemplifiera med styrgruppshypotesen, förutsätter denna att läraren försöker anpassa sin undervisning till elevgruppens förutsättningar på ett förnuftigt sätt. Med förnuftigt menas då att läraren gör rimliga bedömningar av uppdraget som lärare relativt kursens omfattning och tillgången på tid med mera.⁹ Den inre logiken i handlandet svarar då mot de begränsningar och möjligheter som den yttre logiken ger upphov till eller konstituerar genom de val läraren gör. Det är från grunddragen i denna handlingsteori som vi nu ska försöka oss på att diskutera ramfaktorteoris begränsningar och möjligheter.

RAMFAKTORTEORIN OCH DESS UTVECKLING

Vi börjar med att skilja mellan tidigare och senare former av ramfaktorteoretiska ansatser för att poängtera förhållandet att denna snarare är att se som en tradition med olika strömningar än som en enhetlig teoribildning.

Den enkla ramfaktorteorin

Den tidiga ramfaktorteorin formulerades i samband med implementering av de stora skolreformerna i Sverige och den bröt mot idealistiska teorier om undervisning genom att lyfta fram de begränsningar som skolan som organisation innebär för den genomförda undervisningens gestaltning. Dahllöf (1967) undersökte effekterna av sammanhållna respektive nivågrupperade skolklasser med avseende på undervisningsresultat. Men undersökningen utvecklades från den enkla frågan om samband mellan en oberoende och en beroende variabel till en analys av undervisningsförlopp under olika beting-

elser. Det krävdes en teori för att förstå hur undervisningens resultat är kopplade till undervisningsförloppet, vilket i sin tur begränsas av yttre betingelser såsom tid till förfogande och elevgruppens sammansättning. I sin enklaste form kan den tidiga ramfaktorteori beskrivas enligt modellen i Figur 1, som också kan tjäna som underlag för undersökningar.



Figur 1. En enkel form av ramfaktorteori.

Modellen visar att politiska och administrativa beslut om antagningsregler, timplaner, gruppstorlek etcetera påverkar vad som är möjligt att genomföra i undervisning och därmed vilka resultat av undervisningen som möjliggörs. Uttryckt på ett annat sätt kan man se ramfaktorteori som en modell för att undersöka konsekvenser av politiska beslut om utbildning och undervisning.¹⁰

Skoldebatt och skolpolitik handlar i stor utsträckning om vad som är önskvärt och beslut om läroplaner och undervisningsformer fattas ibland utan tillräcklig koppling till andra beslut som ger de yttre betingelserna för att det önskade ska kunna uppnås. Ett exempel, som Dahllöf (1967) själv ger, gäller yrkesutbildningsberedningens förslag att skapa integrerade undervisningsgrupper med elever från teoretiska linjer, fackskola och yrkeslinjer i vissa avsnitt i gymnasieskolan i syfte att uppnå jämlikhet mellan olika studievägar. Enligt Dahllöf (1967 s 266) underskattades svårigheterna:

Social jämlikhet må vara ett mål som alla omfattar, men allra minst dess varmaste anhängare kan vara betjänta av att man använder klumpiga och ineffektiva metoder.

Citatet bygger på Dahllöfs egna resultat om skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Det visar också på ramfaktorteoriens egen potentiella roll i utformningen av skolväsendet, där ramfaktorteoretiska studier kan bidra till att förändra det fenomen som studeras.

Den utvidgade ramfaktorteori

Olika moment i ramfaktorteori kom att problematiseras och nya frågor att ställas såsom: Varför uppstår dessa ramar? Varför dessa relationer mellan ramar och processer och dessa resultat? De utvidgade frågorna där ramarna hamnade i fokus kom att behandlas genom inkorporering av bland annat statsvetenskapliga, sociolingvistiska och kultursociologiska traditioner i ramfaktorteoretiskt orienterad forskning. Lundgrens (1972, 1977, 1979) arbeten om undervisning och läroplaner utgör viktiga led härvidlag.

Ett reproduktionsteoretiskt drag inlemmades i ramfaktorteori under 1970-talet och ramarna betraktades som uttryck för grundläggande samhällsstrukturella villkor. En reproduktionsteori försöker förklara hur samhället

återskapas, till exempel genom att undersöka olika mekanismer för att förklara hur hierarkier och dominansförhållanden i samhället fortlever, och metaforen »skolan som en spjutspets mot framtiden» ifrågasattes. Olika undersökningar kunde istället visa hur skolan bidrog till att återskapa brister i jämlikhet och jämställdhet i samhället.¹¹ Ur denna synvinkel blev förklaringen av olika ramfaktorer och innebörden av dessa ramar för reproduktion av skola och samhälle av intresse. Den här utvecklingen av ramfaktorteori kan knytas till Ulf P. Lundgrens samarbete med Basil Bernstein och ett förnyat intresse för bland annat Émile Durkheims arbeten. Förutom fysiska, administrativa och juridiska ramar kan man ju tänka sig att andra begränsningar förklarar vad som är möjligt och inte möjligt i klassrummet. Dessa kan bland annat vara traditioner, de medverkandes föreställningar om vad man ska tala om och hur, den sociala sammansättningen av elevgruppen.¹² På motsvarande sätt kan man se urvalet av den kunskap som skall föras över till det uppväxande släktet som en följd av kulturella dominansförhållanden och politisk kamp.¹³ Inlemmandet av kultursociologiska och strukturalistiska begrepp blev nödvändiga för att upprätthålla distinktionen mellan stat och samhälle, vilken i sin tur är nödvändig för att förtydliga en del av den osynlighet av social och samhällelig karaktär som bestämmer den statliga utbildningens innehåll.

Det reproduktionsteoretiska draget har också tagit sig uttryck i sociolingvistiska studier med fokus på undervisningens diskurs, det som sägs och det som det talas om (Pedro Ribeiro 1981, Bernstein & Lundgren 1983) och på de typiska dragen i klassrumsspråket med dess fördelning av ordet och de slag av yttranden som förekommer och det som särskiljer strukturen i klassrumsinteraktionen från andra samtal. Mycket förenklat kan man säga att i klassrumsspråket finns karakteristiska regler för vem som får tala och vad man får tala om, som skiljer sig från samtal i annan kontext. Vidare antog man i det ramfaktorteoretiska tänkandet att det i klassrummet finns olika roller som kan knytas till regler för klassrumsinteraktionen, något som Christina Gustafsson (1977) undersökte i sin doktorsavhandling. Centrala begrepp i den utvecklade ramfaktorteori är enligt Lundgren (1984):

- stat – samhälle
- produktion – reproduktion
- text – kontext
- makt – kontroll

Svaren på frågan om undervisningens förutsättningar och resultat har förskjutits från hänvisning till de tydligt givna ramarna från staten till dessas samspel med sociala och historiskt givna förutsättningar i en komplicerad väv. Några exempel på studier inom utvidgad ramfaktorteori är Emília Pedro Ribeiros (1981) studier av klassrumsdiskursen i förhållande till skolklassens sociala sammansättning, Gunilla Dahlbergs (1985) studie över hur barn organiserar sin uppfattning om omvärlden i institutionaliserad socialisering och Sten Petterssons och Gunnar Åséns (1989) undersökningar av bildundervisningens faktiska budskap.

Vad som har ägt rum i utvecklingen från en enkel till en utvidgad form av ramfaktorteori är enligt vår uppfattning bland annat bidraget till utform-

ningen av pedagogik som en samhällsvetenskap och till ett ökat teoretiserande av den pedagogiska praktiken. Vad som enligt vår uppfattning samtidigt skett är att avståndet ökat mellan ramfaktorteori som idé om undervisning och de föreställningar om yrket och därmed förknippade handlingar som dominerar bland yrkesverksamma lärare. Man kan formulera detta i termer av en klyfta, eller måhända ett ömsesidigt misskännande, mellan ramfaktorteori och lärares praktiska förnuft.¹⁴ Det ramfaktorteoretiska vetenskapliga arbetet är en annan praktik – och med annat mål – än lärares arbete i skolan och därmed sammanhängande utveckling av kunskaper, erfarenheter och värderingar.

KOMMENTARER TILL RAMFAKTORTEORIN UR ETT HÄNDELSELOGISKT PERSPEKTIV

Under den här rubriken ska vi behandla några formella aspekter av ramfaktorteori, vad slags förklaringar det rör sig om. Därefter ska vi behandla spelet mellan olika determinanter för att slutligen lyfta fram några implikationer av kombinationen ramfaktorteori och aktörsperspektiv vad gäller lärarstilar och realisering av undervisningens innehåll.

Några formella aspekter hos ramfaktorteori

Om inspirationen till utvidgade ramfaktorteoretiska förklaringar är hämtad från olika håll så har de ändå det gemensamt att de förklarar att det blev som det blev i en retroaktiv förklaringslogik, vilken utmärks av att den anger nödvändiga men inte tillräckliga betingelser för att någonting ska hända. Aktuella händelser eller förhållanden spåras bakåt genom identifiering av betingelser för att det kunde bli på ett visst sätt. Ramfaktorteori har inte, och har inte heller gjort anspråk på att ha, någon prediktiv förmåga att förutse att ett visst bestämt undervisningsförlopp ska inträffa. Då ramfaktorteori inte arbetar med i klassisk mening strikta lagbundna samband, utan bara med nödvändiga betingelser, kan den förklara att det som inträffade kunde inträffa men inte mer precist vad som gjorde att detta skulle inträffa. Den prediktion som kan göras är istället att ange vad som inte kan komma att förverkligas givet vissa omständigheter.

Om vi återvänder till den tidiga texten av von Wright (1971) om förklaring och förståelse, hävdar von Wright att det finns två helt skilda ansatser, orsaksförklaring och motivförståelse. Båda anses vara riktiga förklaringar och detta är troligen sagt som ett led i en positivismkritik som utgår från handlandets intentionsbestämda aspekter. Vi vill hävda att ramfaktorteori begränsar förklaringarna till nödvändiga men inte tillräckliga betingelser för vissa förlopp och händelser kan identifieras.

Ramfaktorteori bröt på olika sätt med den dåvarande vardagsförståelsen, eller praktiska förnuftet, i undervisning genom att visa på hur förhållanden som lärare och elever inte kunde påverka med nödvändighet gjorde sig gällande i undervisningen. Undervisning kunde därvid ses som ett skådespel där aktörerna spelade sina roller mer eller mindre väl, men där deras liv och verksamhet på många sätt blev obegripligt. Med en metafor från medicinen kan man hävda att ramfaktorteori i sin förlängning bidrog till att osynliggöra

det »kliniska» kunnandet och praktikernas perspektiv och strategier inom det pedagogiska fältet.

OM UNDERVISNINGENS YTTRE VILLKOR OCH INRE LOGIK

Ramfaktorteorin innebar att förhållanden utanför skolan kom att uppmärksammas vid analys av undervisningsprocessen och dess konsekvenser i form av resultat, måluppfyllelse och även relativt samhällets sociala och kulturella reproduktion. Man kan på ett sätt säga att ramfaktorteorin knöt samman den yttre och den inre logiken i undervisningen på den yttre logikens villkor. Särskilt i den utvidgade ramfaktorteorin blev detta påtagligt. Vad ramfaktorteorin kan sägas göra är att den externaliserar undervisningen. Den lyfter fram vissa förhållanden av betydelse för att förstå undervisningen såsom bland annat situationens begränsningar, institutionella krav. Vad som sker samtidigt är i stora drag att innebörden av elevers och lärares avsikter och uppfattningar marginaliseras relativt de yttre villkor som undervisningen ingår i. Annorlunda uttryckt: det praktiska förnuftet osynliggörs eller förklaras med hänvisning till determinanter utanför detsamma.

Genom att ramfaktorerna ses som bestämmande och begränsande för undervisningen hamnar variationer inom givna ramar utanför fokus.¹⁵ Oftast bortser man från variationer mellan skolor inom samma ramverk, vad gäller alternativa vägar att utforma undervisningsförlopp till exempel genom långsiktig planering, liksom vad gäller skillnader i lärarkulturer och skolkulturer. Sådana variationer ses emellertid som viktiga bland aktörerna på skolans scen och även inom forskning som analyserar skillnader mellan skolor. Påpekandet om variationernas roll kan upplevas som orättvist, eftersom ramfaktorteoris poäng är ramarnas betydelse. Samtidigt torde det också vara en poäng att försöka förstå och förklara variationer av utfall inom likartade uppsättningar av ramar.

Om ambitionen är att förstå och förklara undervisning räcker det inte med att hänvisa till yttre villkor, även om denna logik manifesteras som strukturerande principer för handlandet. Vår poäng är att undervisning har en inre logik baserad på aktörernas intentioner och praktiska förnuft under specifika och skiftande omständigheter och det gäller i många sammanhang att förstå detta för att förklara undervisningens genomförande och resultat. Att beakta intentioner och uppfattningar i undervisnings- och lärarforskning medför att lärararbetets gestaltning beskrivs och förklaras annorlunda än inom ramfaktorteorin. Komplexiteten framhålls och lärares avsikter och mer långsiktiga projekt utmejslas. Undervisning och lärarbete ses alltså som en praktik grundad på praktiskt förnuft, vilket är något mer och annorlunda än sekvenser av beteenden och specifika handlingsmönster.¹⁶

Åtskillig undervisningsforskning studerar lärarbeteenden, ofta i relation till undervisningens utfall i form av provresultat. Specifika handlingsmönster avser intensivstudier av konkreta förlopp där exempelvis replikväxlingar mellan handledande lärare och handledd elev återges i klartext. Ett exempel på detta bland ramfaktorteoretiska studier är fenomenet *lotsning* i undervisning,

där lärare och elev i interaktion under snäva tidsramar nära nog tvingas in i ett förutbestämt mönster av förytligad kommunikation (Kilborn 1976, Pettersson & Åsén 1989). Lotsning är en intressant upptäckt av handlingsmönster i undervisning som på sätt och vis ifrågasätter lärares yrkesskicklighet genom att de blir offer för omständigheternas spel och agerar »mot bättre vetande».

Mot uppfattningen av lärares arbete som specifika handlingsmönster kan man sätta praktikbegreppet där handlingar förstås utifrån den hållning som man i litteraturen brukar tillskriva professionsinnehavare som exempelvis advokater, arkitekter och läkare (jfr Schön 1983). Dessa åtnjuter status i kraft av lång utbildning, yrkesetiska regler och en förhållandevis oberoende ställning. Praktiken uppfattas här vara komplex till sin natur och implicerar hög grad av långsiktighet och medvetenhet hos dess aktörer.¹⁷ Genom att man inom ramfaktorteori externaliserar bestämmningarna av undervisningsförloppet och inriktar sig på specifika handlingsmönster kan man säga att man inom ramfaktorteori, som en bieffekt, också reducerar lärarbetet till lägre komplexitets- och medvetenhetsnivå än som här lagts i praktikbegreppet. Annorlunda uttryckt: ur denna synvinkel ses lärarna snarare som marionetter än som reflekterande praktiker.

Ett närliggande problem i den ramfaktorteoretiska undervisnings- och lärarforskningen är att den fokuserat på grundläggande strukturer och återkommande mönster i undervisningen men visat litet intresse för betydelsebärande nyanser och konsekvenser av strategiska bedömningar hos aktörerna. Från ett reproduktionsteoretiskt eller strukturalistiskt perspektiv kan man förvisso hävda att undervisningsmönster är stabila och likformiga oberoende av ämne, stadium, tidpunkt och plats (se t ex Hoetker & Ahlbrandt 1969). Inspelningar av episoder säger emellertid inte hela sanningen. Inflytandet av en lärares fostrande budskap på eleverna kan nog bättre avläsas av uttalanden och ställningstaganden under en treårsperiod än av en enskild lektion eller lektionsserie.

Det praktiska förnuftet manifesterat i intentioner, bedömningar och handlingar hos aktörer, är alltså en viktig komponent i en händelselogisk förklaringsmodell, men är marginaliserat eller mer eller mindre osynligt i ramfaktorteori som vi ser det. Aktörernas avsikter, perspektiv och strategier är inte direkt observerbara utan endast åtkomliga genom tolkning.¹⁸ Lars Naeslund (1991) berör utifrån ett exempel hur »förståelsen av helheten» (en lärares förhållningssätt) kan kasta ljus över »delen» (ett gåtfullt inslag i en lärares undervisningspraktik). I ett annat exempel visar Naeslund hur en lärares handlingar framstår som gåtfulla fram tills det att det grundläggande motivet bakom handlingsmönstret blottläggs varvid lärares praktik framstår som rationell (Naeslund 1991 s 73 f).

Konsekvenserna av betydelsen att förstå lärarna som aktörer kan hämtas från studier av lärarledd försöksverksamhet (Hasselgren & Lindblad 1985, Lindblad 1990). Utgångspunkten var ursprungligen att komma åt de koder som reglerade lärares handlande. Kunskap om detta skulle leda till att regelbundenheter i undervisning och dess utfall skulle kunna beskrivas och förklaras. Genom att samtala utifrån en problemlösningsmodell med praktiskt verksamma lärare som försökt förändra sin undervisning skulle man

erhålla bilder av deras uppfattningar och erfarenheter som en grund för att förstå lärarkulturen. Analyserna av intervjuerna visade att denna problemlösningssmetafor inte svarade mot lärarnas berättelser. Deras verksamhet baserades på en annan typ av rationalitet där omsorgen om och hanterandet av omgivningen (elever, kolleger, föräldrar) var av vital betydelse. Analyserna visade också att läroplanen ytterst sällan utgjorde kontext för de praktiska överväganden som lärarna gjorde. Istället var det olika livserfarenheter som tjänade som referensram och inspiration. Vill man förstå meningen med dessa lärares försök att förändra sin undervisning är det av betydelse att ta reda på vad de ville åstadkomma och vad de såg som nödvändigt att göra.¹⁹

UNDERVISNINGENS INNEHÅLL

Läroplansteoretiska frågor har varit av stor vikt när man utvecklat ramfaktorteorin. Läroplaner är å ena sidan viktiga att förstå och förklara i sitt historiska och sociala sammanhang. Innebörden av läroplaner som bestämmande och begränsande ramar för undervisningsförlopp är å andra sidan också viktiga att fånga. Samtidigt är emellertid frågan om undervisningens innehåll också en fråga om aktörer och deras praktiska förnuft. Vi skall belysa detta utifrån Göran Lindes (1993) undersökning.

Linde menar att det beslutsområde vi kan finna när det gäller stoffurval är *formuleringsfältet*, där staten, delstaten, kommunen liksom styrelsen för en skola har makt och myndighet att föreskriva ett visst innehåll kopplat till exempelvis timplaner och utvärderingssystem. *Transformeringsfältet* är det beslutsområde där läroplanen tolkas och där tillägg, frändrag eller ointresse för föreskriften modifierar den formulerade läroplanen och ett detaljerat stoffurval planeras. *Genomförandefältet* består i den faktiska klassrumsdiskursen såsom den förverkligas enligt (eller delvis i strid mot) vad som planerats. Undervisningsprocessen är inte ett neutralt transportband för effektivering av ett innehåll som planerats på en högre nivå. Ramfaktorteorin underskattar därvid möjligheten för undervisande lärare att välja stoff efter egna intentioner.

Även här kan vi gå in på frågan om ramfaktorer och variationer baserade på praktiskt förnuft. Linde (1986) förde fram begreppet *repertoar* för analys av skillnader mellan enskilda lärare i deras frirum för stoffurval. Den potentiella repertoaren består av de lektioner läraren med hänsyn till sin livshistoria, sin yrkeserfarenhet och sin beläsenhet kan hålla, det vill säga »de sånger hon kan sjunga». Den manifesta repertoaren är de sånger hon faktiskt sjunger, vilket innebär det innehåll som realiserats. Den potentiella repertoaren förhåller sig till den manifesta så att ju mer omfattande potentiell repertoar, desto mer välriktad och strategisk kan läraren bli i sin manifesta repertoar. Repertoarerna kan delas in i en förmedlings- och en stoffrepertoar. Vissa lärare är mer stabila i sin förmedlingsrepertoar än i sin stoffrepertoar. De behärskar styrningen av aktiviteter i klassrummet genom rutinerade metoder såsom grupparbeten, diskussioner, frågeteknik, och de kan genom sitt sätt att kontrollera aktiviteten i klassrummet variera innehållet. Andra lärare är mer stabila i sin stoffrepertoar. De prövar olika förmedlingsformer och varierar

dem mellan olika klasser och program men håller sig till ett väl behärskat stoff, vilket kan bytas ut långsamt och gradvis.

Repertoaren ska inte ses som ett helt individrelaterat begrepp, utan kan i likhet med von Wrights kompetensbegrepp också tolkas kultursociologiskt. Vid intervjuer med lärare om deras repertoarbyggande, leds sålunda samtalet ofta in på frågor och förhärskande skolbildningar vid universiteten vid tiden för lärarens ämnesstudier. Repertoarer formas i kollektiva sammanhang och kan förstås mot bakgrund av sociala tillhörigheter och exponering för inflytelser av kollektiva rörelser. Sammanfattningsvis kan vi se frågan om undervisningens innehåll som en berättelse om olika aktörer med olika intressen, som verkar på olika arenor och där olika determinanter inverkar på det konkreta handlandet. Skall man fånga detta i sin komplexitet krävs en utveckling av läroplansteoretiskt tänkande som vaksamt kan hantera olika kategorier av aktörer och olika sorters skeenden i utbildningssystemets komplexa värld.²⁰

AVSLUTNINGSVIS

Vi har på sätt och vis åstadkommit en orättvis betraktelse över ramfaktorteorin i dess olika varianter. Det orättvisa ligger i att vi har satt in den ramfaktorteoretiska ansatsen i en annan kontext än den som den formulerades i. Det kan tyckas som om vi kritiserar ramfaktorteorin för att den inte är vad den aldrig har utgivit sig för genom att diskutera den relativt aktörernas praktiska förnuft. Vår poäng har emellertid varit att vi genom ramfaktorteorin lyckats förstå och förklara ramarna och innebörden av dessa för skolans verksamhet i ett antal studier, men att aktörerna i denna verksamhet – i våra fall lärarna – på många sätt marginaliserats till genomsnittliga traditionsbärare eller till agenter determinerade av de samhällsstrukturrella krafternas spel. Vidare menar vi att skillnader mellan dessa aktörer i termer av avsikter, uppfattningar och skicklighet liksom handlandets konstruktiva eller generativa aspekter inte uppmärksammas i någon högre grad av ramfaktorteorin.²¹ Kort sagt menar vi att man inom de ramfaktorteoretiska studierna, med dessas fokus på den yttre logiken, inte hanterat det praktiska förnuftets betydelse i skolans värld.

Ett alternativ till ramfaktorteoretiska studier är att fokusera aktörerna, deras kulturer, perspektiv och strategier i olika sammanhang. Så har skett inom forskningstraditioner där lärares tänkande, traderade expertis och tysta(de) kunskap, eller reflekterade praktik varit i fokus. Denna forskning har i likhet med ramfaktorteoretiska undersökningar resulterat i intressanta resultat. Samtidigt har man här, genom sitt fokus på den inre logiken i det praktiska handlandet, inom dessa traditioner ofta missat betydelsen av samhällelig kontext, kunskaps sociologiska bestämningar, och undervisningsprocessens interaktiva drag, kort sagt de sidor där det ramfaktorteoretiska tänkandet visat sin fruktbarhet.²²

De ramfaktorteoretiska studiernas styrka har varit att visa på hur samhälleliga och organisatoriska förhållanden inverkar på utbildning och undervisning och dess svaghet har varit att inte förstå det praktiska förnuftets betydelse. Forskning om praktiskt förnuft i skolans värld har emellertid ofta

fokuserat på lärarna och deras tänkande på ett dekontextualiserat sätt. Enligt vårt förmenande borde man på båda sidor ha åtskilligt att vinna på att försöka förstå skeenden och förändringar i skolans värld ur ett händelselogiskt perspektiv genom att relatera yttre villkor och inre logik till varandra.²³

Vad vi hoppas på är att vårt arbete kan bidra till att det praktiska förnuftet kommer mer i fokus och relateras till verksamhetens villkor och uppgifter i försöken att förstå undervisning i en samhällelig kontext. En ambition vi tror oss återfinna i såväl den enkla som den utvidgade varianten av ramfaktorteori. Den ramfaktorteoretiska ansatsen har lärt oss betydelsen av kontext i pedagogiska sammanhang. Att utveckla förståelsen av det praktiska förnuftet kräver att man studerar detta i sitt sammanhang. Vad som är sammanhang är emellertid inte något som kan tas för givet utan som måste studeras, särskilt då det kan ses som en följd av handlandet och inte bara förutsättningar.²⁴ Att förstå rammar som konstituerade i verksamheten är att förstå dem som sociala fakta vilka ingår i det praktiska handlandet och just därför blir sociala fakta.

I en period där avreglering och åtstramning är åtgärder inom skolväsendet, är det ytterst viktigt att kunna erbjuda välgrundade resonemang om vilka alternativ som är önskvärda eller möjliga i olika situationer. Genom att presentera konturerna till händelselogiska analyser hoppas vi att vi kunnat visa på en möjlig väg att diskutera innebörderna av olika bedömningar och beslut som görs av de yrkesmässigt ansvariga i skolans värld. Vår poäng har inte varit att förbättra ramfaktorteori, men väl att lyfta fram relationer mellan ram och aktör i skolan, relationer som är nog så komplexa. Det handlar inte om att blanda samman så olika konstruktioner som ramfaktorteori och praktiskt förnuft, men väl att lokalisera spänningsfält och frågeområden av betydelse för att förstå skolans verksamhet och (begränsade) möjligheter i bestämda sammanhang.

NOTER

1. Staf Callewaert skall ha tack för många värdefulla synpunkter och kommentarer till vår text.
2. Styrgruppshypotesen verifierades sedermera genom empiriska studier av Ulf P. Lundgren (1972). Den kom senare att ses som ett tidigt exempel på forskning om lärares tänkande och innebörden av detta för undervisning som fenomen, enligt Clark och Peterson (1986).
3. Se exempelvis Knorr-Cetina och Cicourel (1981) för en genomgång av olika ansatser för att hantera relationer mellan mikro- och makronivåer och Giddens (1984) struktureringssteoretiska utgångspunkter för analyser av sociala fenomen.
4. Se här exempelvis Ahlström och Kallós (1996), Carlgren och Lindblad (1991), Hasselgren, Carlgren, Jonsson och Lindblad (1995), samt Lindblad (1994), Linde (1993) och Naeslund (1991).
5. Med kod menas då den »nyckel» som kan användas för att »läsa upp» eller förstå ett komplext mönster. Begreppet kan relateras till Lundgrens (1979 s 22) begrepp läroplanskod: »Bakom varje läroplan finns vissa grundläggande principer – en viss *läroplanskod*. Denna kod formas historiskt och i nutiden av existerande materiella och kulturella villkor samt föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer». På motsvarande sätt utvecklade Ger-

hard Arfwedson (1983) begreppet *skolkod* för att fånga skillnader i de mönster av traditioner och sociala och historiska bestämningar som gör skolor olika.

6. Vi har valt att lyfta fram begreppet händelselogik som en ansats där handlandet kontextualiseras och där handlingens roll synliggörs i ett tänkande om sociala fenomen.

7. Den praktiska syllogismen används också av Fenstermacher (1986) och Fenstermacher och Richardson (1993) för att analysera bakomliggande premisser i lärares praktiska förnuft.

8. Distinktionen mellan inre logik och yttre villkor har vi gjort för att förenkla och förtydliga framställningen. I sak menar vi att det är relationerna mellan yttre villkor och inre logik som är ett ytterst viktigt föremål för analyser, kanske särskilt inom pedagogik som samhällsvetenskap.

9. Vad som förstås som förnuftigt och vilka premisser detta vilar på kan knytas till frågor om (olika former av) socialisation, traditioner inom yrket. Den moraliska och politiska innebörden av olika varianter av förnuftiga ställningstaganden är självfallet viktig i många betydelsefulla sammanhang. En poäng är här att innebörden av det moraliska handlandet blir synligt i ljuset av olika händelselogiska determinanter genom att handlingen sätter något på spel. Vidare bör vi självfallet fråga oss: »Varför denna moral i detta sammanhang?»

10. För att understryka ett viktigt förhållande: Ramfaktorteorin uttalar sig inte om förklaring i termer av orsak och verkan, utan om begränsningar och möjligheter för handlingar och förlopp.

11. Se exempelvis Bourdieu och Passeron (1977) och Willis (1977). Giroux (1983) ger en översikt över olika reproduktionsteoretiska traditioner och kritiserar vissa strukturfunktionalistiska drag hos dem.

12. Se här Gerhard Arfwedsons (1983) arbete med skolkoder som ett sätt att komma åt de olika mönster av traditioner och förutsättningar som råder vid olika skolor. Med vetskap om de skolkoder som råder kan man förstå skillnader mellan olika skolor och deras verksamhet.

13. Frågan om läroplanskoder kan ses och förklaras i ljuset av de kulturella och politiska förhållanden som är för handen (jfr Englund 1986, Lundgren 1979).

14. Detta ömsesidiga misskännande är något man kan förvänta sig som en konsekvens av skillnaden mellan forskningspraktiken med dess verktyg och begrepp å ena sidan och lärarpraktiken med dess verktyg och begrepp. För en diskussion av detta strukturella fenomen se Bourdieu och Wacquant (1995).

15. Se dock Arfwedsons (1983, 1985) arbeten om betydelsen av att studera mönster istället för genomsnitt vad gäller skolkoder.

16. Av detta påpekande följer inte att lärares berättelser, perspektiv och strategier är det enda »rätta» underlaget för att förstå klassrumsinteraktion och undervisning. Poängen är att sådan information är *ett* sätt att göra pedagogiska fenomen meningsfulla i perspektivberoende hänseende. Se Ball (1987) för en liknande diskussion om organisationsteoretiska perspektiv och mikropolitik i skolans värld.

17. Med detta påpekande vill vi inte hävda att Schöns (1983) arbeten skulle ha ett större vetenskapligt värde än den ramfaktorteoretiska ansatsen. Vår poäng är istället att detta är en annan teori som kan användas för andra syften, för att föreskriva praktiskt handlande eller för att legitimera ett visst professionaliseringsprojekt, än att förklara undervisningsprocessen.

18. Inom hermeneutiken har begreppet *good reason essay* myntats för att beteckna hur man prövar de goda grunderna för hur handlingar blir rationella utifrån det handlande subjektets synvinkel (Ödman 1979).

19. Se här Goodson (1996). I sammanhanget kan det vara av värde att lyfta fram den distinktion som görs inom undervisningsforskning mellan studier *om* undervis-

ning och studier i undervisning (jfr Bloome & Green 1991 s 186 ff), där man i det förra fallet bygger på och berikar andra discipliner, medan man i det senare fallet ser forskning i undervisning och utbildning som baserad på ett eget forskningsområde med egna forskningsproblem och en självständig kunskapsbas.

20. Jfr Geertz (1973) vad gäller »thick descriptions» och Ryle (1949) vad gäller frågan om kategorimisstag vid analyser av relationen tanke-handling.

21. För en analys av och en diskussion om lärarskicklighetens betydelse för skillnader i undervisningens utfall på kort och lång sikt se Ferguson (1995). Vad gäller handlandets strukturerande eller konstruktionistiska aspekter se Giddens (1984) och Mehan (1991). I det här sammanhanget kan det också vara rimligt att peka på Bourdieus (t ex 1990) arbeten.

22. För en kritisk diskussion av dekontextualiserad teacher thinking-forskning, se Carlgren och Lindblad (1991) och Zeichner (1994).

23. Slutligen: genom att förstå undervisning i form av praktiskt förnuft och händelselogik kan vi närma oss frågor om lärares arbete och yrkestraditioner. Vi vill här gärna dra paralleller till Bourdieus (1990) studier av praktikens logik. Bourdieu gör emellertid en annan sak när han lyfter fram habitus-begreppet genom att knyta an till förkroppsligade erfarenheter och rutiniserade handlingar än den mer analytiska ansats som von Wright lägger fram. Relationen mellan de riktlinjer Bourdieu drar upp och den diskussion som vi fört här är emellertid en annan historia.

24. Jfr Mehan (1991 s 74 f) som betraktar skolans sortering av elever ur ett konstruktionistiskt perspektiv, där sociala strukturer ingår i det praktiska agerandet av eftertänksamma agenter. För en genomgång av hur innebörden av kontext förändrats vid studier av språklig interaktion se Goodwin och Duranti (1992 s 31 f).

LITTERATUR

- Ahlström, K-G. & Kallós, D. 1996: Svensk forskning om lärarutbildning. Problem och frågeställningar i ett komparativt perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1(2), 65–88.
- Arfwedson, G. 1983: *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Arfwedson, G. 1985: *School codes and teachers' work: Three studies on teacher's work context*. (Studies in education and psychology 17) Malmö: LiberFörlag/Gleerup.
- Ball, S. 1987: *Micro-politics of the school: towards a theory of school organisation*. London: Methuen.
- Bellack, A. 1978: *Competing ideologies in research on teaching*. (Uppsala reports on education No 1:1978) Uppsala: Uppsala university, Department of Education.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. 1983: *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Bloome, D. & Green, J. 1991: Educational contexts of literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 19–70.
- Bourdieu, P. 1990: *The logic of practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1977: *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992: *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carlgren, I. & Lindblad, S. 1991: On teachers' practical reasoning and professional knowledge: Considering conceptions of context in teachers' thinking. *Teaching & Teacher Education*, 7(3), 507–516.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986: Teachers' thought processes. I M. Wittrock (red): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

- Dahlberg, G. 1985: *Context and the child's orientation to meaning: A study of the child's way of organizing the surrounding world in relation to public, institutionalized socialisation*. (Studies in education and psychology 19) Stockholm: Stockholm Institute of Education.
- Dahllöf, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Englund, T. 1986: *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions with special reference to citizenship education*. (Uppsala studies in education No 25) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fenstermacher, D. 1986: Philosophy and research on teaching: Three aspects. I M. Wittrock (red): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Fenstermacher, D. & Richardson, V. 1993: The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114.
- Ferguson, R. 1995: Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal of Legislation*, 28, 465–498.
- Geertz, C. 1973: *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. 1984: *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giroux, H. 1983: Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293.
- Goodson, I. 1996: Representing teachers: Some thoughts on forms of representation. I M. Kompf (red): *Changing research and practice: Teachers professionalism, identities and knowledge*. London: Falmer.
- Goodwin, C. & Duranti, A. 1992: Rethinking context: an introduction. I A. Duranti, A & C. Goodwin (red): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gustafsson, C. 1977: *Classroom interaction: A study of pedagogical roles in the teaching process*. (Studies in education and psychology 1). Lund: Liber.
- Hasselgren, B., Carlgren, I., Jonsson, M. & Lindblad, S. (red) 1995: *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hoetker, I. & Ahlbrand, P. 1969: The persistence of recitation. *American Education Research Journal*, 6(2), 145–167.
- Kihlborn, W. 1976: *Elevernas arbetsmiljö*. (PUMP-projektet, rapport no 12) Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Knorr-Cetina, K. & Cicourel, A. (red) 1981: *Advances in social theory and methodology: Toward integration of micro and macro sociology*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Lindblad, S. 1990: From technology to craft: On teachers' experimental adoption of technology as a new subject in the Swedish primary school. *Journal of Curriculum Studies*, 22(2), 165–175.
- Lindblad, S. 1994: *Lärarna – samhället och skolans utveckling. Utforskningar och analyser av lärarledd försöksverksamhet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindblad, S. & Hasselgren, B. 1985: *Can we explain teaching by understanding the teacher? Some remarks on research into teacher thinking*. Paper presented at the ISATT's 1985 Conference in Tilburg. Uppsala: Uppsala University, Department of Education.
- Linde, G. 1986: *Yrket som livsform*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Linde, G. 1993: *On curriculum transformation: Explaining selection of content for teaching*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, U. P. 1972: *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. (Göteborg studies in educational sciences No 8) Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Lundgren, U. P. 1977: *Model analysis of pedagogical processes*. Lund: Liber.
- Lundgren, U.P. 1979: *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplans-teori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P. 1984: Ramfaktorteorins historia. I D. Broady & U.P. Lundgren (red): *Rätten att tala*. (Skeptron 1) Stockholm: Symposion.
- Mehan, H. 1991: The school's work of sorting students. I D. Boden & D. Zimmerman (red): *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Polity.
- Naeslund, L. 1991: *Lärarytentioner och skolverklighet: Explorativa studier av uppgiftsutformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pettersson, S. & Åsén, G. 1989: *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ribeiro Pedro, E. 1981: *Social stratification and classroom discourse: A socio-linguistic analysis of classroom practice*. Stockholm: CWK Glerup.
- Ryle, G. 1949: *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Schön, D. 1983: *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Thavenius, J. 1981: *Modersmål och fadersarv: Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Järfälla: Symposion.
- von Wright, G.H. 1971: *Explanation and understanding*. London: Routledge and Kegan Paul.
- von Wright, G.H. 1983: *Practical reason*. Oxford: Blackwell.
- Willis, P. 1977: *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Zeichner, K. 1994: Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. I I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (red): *Teachers' minds and actions*. London: Falmer.
- Ödman, P.J. 1979: *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.