

# Organisations- och läroplansperspektiv

## En väg mot en teori om skolan som institution

BENGT ABRAHAMSSON

Institutionen för samhällsvetenskap, Växjö universitet

GUNNAR BERG

Profilområde Kultur och lärande, Högskolan Dalarna

ERIK WALLIN

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

**Sammanfattning:** *I artikeln argumenteras för att de inom svensk forskning utvecklade organisatoriska eller institutionella respektive läroplansteoretiska perspektiven kan befrukta varandra. En rimlig sammanbindningspunkt mellan perspektiven är begreppet institution i bemärkelsen intressebaserad värdebas. Ett organisationsperspektiv på skolan kan öppna för en vidare förståelse av skolans inre verksamhet. Däremot erbjuder detta perspektiv inte särskilt nyanserade begreppsapparater för att blottlägga de värdebaser som utgör fundamentet för skolorganisationens existens. Sådana finns däremot att hämta i det ramfaktorbaserade läroplansteoretiska perspektivet. Styrkan i detta perspektiv är att det fångar in dessa institutionaliserade värdebaser (uttryckta som läroplanskoder) medan svagheten är att det bristfälligt belyser skolans inre processer. Det ena perspektivet kan därmed ta vid där det andra är otillräckligt, den organisationsteoretiska forskningen kan ta hjälp av den ramfaktorbaserade läroplansforskningens begreppsapparat för att i en djupare mening skärskåda skolorganisationens grundläggande intressen eller värdebaser. Denna ansats inom läroplansforskningen kan å sin sida ta hjälp av begrepp hämtade från organisationsperspektivet i anslutning till att skolorganisationers inre logik fokuseras.*

Bengt Abrahamsson (1974) framhöll i ett arbete för SIA-utredningen behovet av forskning om skolan som organisation. Bland annat detta och de allmänna organisationsteoretiska, neorationalistiska perspektiv som utvecklats i andra sammanhang (t ex Abrahamsson 1975) ledde oss in på det arbete som under 1970- och 80-talet primärt var fokuserat på skolan som organisation (Berg 1981, Wallin & Berg 1982). Under 1990-talet kom denna ansats att vidgas till ett kombinerat organisations- och institutionsperspektiv (Berg, Groth, Nyttell & Söderberg 1999). Här ska vi dels belysa några drag som utmärker detta

senare perspektiv, dels visa på att det föreligger intressanta beröringspunkter mellan detta perspektiv och den på ramfaktorteori vilande läroplansteori. Vi pläderar inte för något typ av fusionering utan ser det snarare så att den specifika tradition inom läroplansteori, som utvecklats av bland andra Urban Dahllöf, Ulf P. Lundgren och Tomas Englund, har förutsättningar att ta vid där organisationsperspektivet är otillräckligt i förhållande till de studerade objekten och vice versa.

Syftet med den här artikeln är tvåfaldigt. Det ena är närmast metodologiskt och vill lyfta fram och visa på att de båda perspektiven, det organisatoriska eller institutionella och det läroplansteoretiska, kan komplettera varandra. Det andra syftet är att bidra till det inomvetenskapliga samtalet.

## BEGREPPET INSTITUTION

Begreppet institution har sin grund i det latinska verbet *instituire*, vilket bland annat betyder inrätta och etablera. En institution kan alltså karakteriseras som en etablerad inrättning:

Institution kan ses som ett regelsystem som möjliggör en social interaktion ..., såsom en social ordning som ett samhälle instiftar och upprätthåller sig genom, eller som en stel social produkt som påtvingar de olika individerna en gemensam livsform. (Filosoflexikonet 1988 s 263)

I en kunskapsöversikt redovisar John Sirjamaki (1967) hur institutionsbegreppet sedan början av seklet har behandlats i olika samhällsvetenskapliga, framförallt sociologiska, sammanhang. Sirjamaki pekar på att begreppet institution har funnits i det engelska språkbruket sedan mitten av 1400-talet, och att åtminstone två innebörder har behållit sin aktualitet genom seklerna. Dessa handlar dels om hävdvunnen praxis i folks sociala och politiska liv, dels om stadgad ordning och reglering av mänsklig verksamhet. De två innebörderna, som för övrigt svarar väl mot innehållet i citatet ovan, har en nära relation till varandra; en stadgad ordning torde i praktiken förutsätta någon form av etablerad praxis.

Något förenklat kan aktuella institutionsteorier kategoriseras i två inriktningar; *funktionalistiska* och *strukturelistiska*. Om vi ser skolan som institution i det förra perspektivet betraktas den som ett av olika delar sammansatt socialt system. Den centrala frågan är vilka funktioner delarna fyller i relation till varandra och till helheten. Från strukturelistiska utgångspunkter utgår man från att skolan som institution och organisation ytterst är formad av i staten och samhället dominerande intressen, exempelvis av social, ekonomisk och teknologisk art. Inom de strukturer som ytterst betingas av dessa intressen kan det finnas varierande grad av frihet för aktörerna att handla självständigt.

Olika traditionella synsätt på vad en institution är för något förefaller ha sin huvudsakliga teoretiska grund i funktionalistisk teoribildning. Med några klassiska weberska begrepp kan huvudfåran inom institutionsteori beskrivas som mer värde- än målrationell till sin karaktär:

[I]nstitutionell teori betonar att organisationer är produkter av idéer, värdesystem och värdeuppfattningar, dvs är socialt konstruerade fenomen ... De reproducerar på olika sätt sin omgivning och blir likformiga ... med den genom olika slag av tvång och tryck, genom att efterlikna andra organisationer eller genom att rätta sig efter olika professionella normsystem. (Abrahamsson & Andersen 1996 s 208)

Vi ska nedan ge exempel på såväl funktionalistiska som strukturalistiska institutionsperspektiv för att därefter precisera vårt eget.

### Ett funktionalistiskt institutionsperspektiv

Institutionsbegreppet i allmänhet och förhållandet mellan institution och organisation i synnerhet behandlas av Selznick som, inte minst i företagsorienterad organisationsforskning, kommit att påverka tänkandet. En *organisation* utgör enligt Selznick (1968) ett utbytbar redskap, ett rationellt instrument, som är »drillat» för att utföra ett arbete, medan en *institution* är en naturlig »produkt» av sociala behov och påtryckningar, således en mottaglig och anpassningsbar »organism». Selznick hävdar vidare att när en organisation får en klar identitet blir den en institution. Identiteten omfattar här gemensamma värderingar, sätt att handla och tro som ses som betydelsefullt för sin egen skull. Från det ögonblick en identitet har utvecklats, blir »självuppehållandet» något mer än att hålla organisationen vid liv; det blir en kamp för att bevara karaktäristika inför nya problem och förändrade omständigheter.

Den grundläggande verksamhetsidén, som uttryck för den eller de i institutionen etablerade värdebasen eller värdebaserna, kommer igen i ett antal olika perspektiv med funktionalistiska förtecken. Ett exempel här är Willard Wallers utbildningssociologiska portalverk från 1930-talet, som uttrycker förhållandet på följande sätt:

An institution consists of a concept and a structure. The structure is defined as a number of functionaries set to cooperate in prescribed ways at certain conjunctures. (Waller 1932 s 442)

### Ett strukturalistiskt perspektiv

I en av delrapporterna från den svenska maktutredningen behandlar Olof Petersson kortfattat ett antal institutionsteorier. Bland annat refererar han till den institutionsteori som Hauriou utvecklade i ett arbete från 1920-talet. En institution består enligt Hauriou av idé, makt och gemenskap, varav idén är institutionens hörnsten: »Idén är institutionens själ. Idén är något mer än enbart mål, enbart funktion. Idén uttrycker såväl mål som medel.» (Petersson 1988 s 60) I ett senare arbete betonar Petersson (1989) ytterligare att just den grundläggande idén med verksamheten är institutionens kärna och fundament. Petersson tar i det senare arbetet avstånd från ett funktionalistiskt-organiskt synsätt och förefaller påtagligt influerad av Weber.

En som nalkats begreppet institution från mer strukturalistiska utgångspunkter är Gudmund Hernes. I ett arbete från den norska maktutredningen från slutet av 1970-talet menar han att en institution konstitueras av en

»rationalitetskontext» inom vars ramar till exempel sociala handlingar och regel- och sanktionssystem kan förstås:

[E]n institusjon [kan] definieres som et set av betingelser og regler for transaksjoner. En institusjon utgør det jeg vil kalle en rasjonalitetskontekst, fordi den gir rammer for adferd ved å frambringe eller utelukke alternativer, ved å øke eller redusere usikkerhet, og ved å gi mål og mening for individuell handling. Institusjoner uttrykker seg gjerne i fremgangsmåter og forholdsregler som er innvunnet gjennom erfaring og underbygget med sanksjoner. (Hernes 1978 s 213)

Abrahamsson menar att poängen med ett mer strukturalistiskt institutionsperspektiv av detta slag är att det öppnar för en organisationsteori som fokuserar sådana grundläggande intressen, inte minst ägarintressen, som ligger bakom och omger en organisation och dess existens. Detta skapar i sin tur förutsättningar för en problematisering av relationen mellan organisationen och dess omvärld. Med referens till Hernes menar Abrahamsson att ytterligare en fördel med ett analytiskt institutionsbegrepp av detta slag är att det erbjuder en utgångspunkt för ett närmande mellan ekonomi och andra samhällsvetenskaper (Abrahamsson 1986 s 96 ff).

### Institution – Definition I

Flertalet av förekommande teorier om institutioner har sin grund i ett funktionalistiskt snarare än strukturalistiskt orienterade perspektiv. Detta aktualiserar Sirjamakis (1967) påpekande att för att använda begreppet institution måste man klargöra dess betydelse och bestämma dess position inom den teoretiska referensram den ingår. Vi ska här ta Sirjamaki ad notam och försöka bestämma en för våra syften användbar, och med det nyttjade strukturalistiska perspektivet förenlig, tentativ definition av begreppet institution (jfr Berg 1990):

*En institution är uppbyggd på intressegruppsbaserade värdebaser. Dessa är samhälleligt sanktionerade och därmed allmänt accepterade som mål- och/eller regelsystem för den operativa nivån.*

### BEGREPPET ORGANISATION

Sirjamaki visar i sin kunskapsöversikt att vissa sociologer funnit det konstruktivt att skilja mellan institution och organisation. Han åberopar härvid ett arbete av MacIver och Page (1949) från slutet av 1940-talet, där dessa definierar *organisationen* som den sammanslutning genom vilka människor handlar, och *institutionen* som de fastställda normer eller betingelser för handling som de då har att följa.

Organisation innebär i sin grekiska grundbetydelse ungefär verktyg eller instrument för att få ett visst arbete genomfört (Söderström 1984). Inom samhällsvetenskapliga discipliner som företagsekonomi, sociologi, psykologi har under framförallt 1900-talet en omfattande forskning inom området organisationsteori utvecklats. De grundläggande perspektiven när det gäller

teorier om institutioner, det funktionalistiska och det strukturalistiska, har sina pendanger i det systemteoretiska och det rationalistiska perspektivet. Inom områden som till exempel organisationsanalys, organisationsutveckling har dessa perspektiv resulterat i olika skolbildningar av såväl teoretisk som operativ-normativ art. I det följande tecknas huvuddragen i dessa perspektiv.

### Perspektiv på organisationer

Grundläggande för ett traditionellt rationalistiskt organisationsperspektiv med weberianska förtecken är att en organisation betraktas som ett instrument för att tillgodose vissa mål som uttalas av organisationens huvudman. Organisationens administration är i denna mening ett rationellt verktyg för att uppnå största möjliga måluppfyllelse. Kommunikationen mellan organisationens huvudman och den verkställande nivån upprätthålls genom mer eller mindre detaljerade regelsystem, vilka utgör huvudmannens garanti för att organisationen arbetar i enlighet med dennes avsikter. Begreppet *formell organisation* är ett nyckelbegrepp i detta rationalistiska tänkande, vars innebörd bland annat är att verkställarnas handlingar regleras genom till exempel strikta befattningsbeskrivningar.

Den systemteoretiska skolbildningen inom organisationsläran uppstod som en reaktion mot vad som uppfattades som den rationalistiska teorins formalism och rigiditet. Enligt den systemteoretiska skolbildningen betraktas organisationen inte i första hand som en konsekvens av ett visst bestämt mål fastställt av organisationens huvudman utan ses istället snarare som en närmast naturgiven organism, som smidigt anpassar sig till sin omgivning för att därigenom öka förutsättningarna för överlevnad. Ett villkor för detta är att organisationen upprätthåller en viss jämvikt; dels i förhållande till sin omgivning, dels mellan de subsystem som tillsammans konstituerar organisationen. Om begreppet *formell organisation* är ett nyckelbegrepp i det rationalistiska perspektivet är motsvarande nyckelbegrepp inom den systemorienterade organisationsläran *informell organisation*.

Under efterkrigstiden har olika inriktningar och utflöden av den systeminriktade skolbildningen dominerat organisationsläran (t ex situationsanpassning, socioteknik, aktörsperspektiv, lärande organisationer, nätverksorganisationer). Sedan mitten av 1970-talet kan emellertid ett förnyat intresse för den rationalistiska modellen konstateras inom framför allt sociologiskt orienterad organisationsforskning. Detta neorationalistiska perspektiv kopplar samman organisationen med samhällsstrukturen vilken i sin tur beskrivs i ekonomiska, politiska och teknologiska termer. Strukturen sätter gränser för organisationers handlingsutrymme. Inom dessa gränser skapas organisationer av sina huvudmän, vars avsikter med organisationernas verksamhet kommer till uttryck i olika slag av målbeskrivningar. Ansvar för att organisationer arbetar i riktning mot målen har exekutiven, det vill säga de professionella och andra aktörer som har till uppgift att administrera verksamheten.

## Organisation – Definition II

En definition av begreppet organisation som ligger i linje med ett neorationalistiskt orienterat organisationsperspektiv lyder (jfr Abrahamsson & Andersen 1996):

*En organisation är en planmässigt inrättad sammanslutning av personer med syftet att nå vissa mål.*

## SKOLAN SOM INSTITUTION OCH ORGANISATION

I ett strukturalistiskt perspektiv kan skolan som institution ses som ett värdebaserat och formellt system (Cell I och Cell II i Tabell 1 nedan). Detta system har tillkommit för att bedriva verksamhet för uppfostran och utbildning, vilket är liktydigt med att skolan som institution svarar för väsentliga delar av den samhälleliga reproduktionen.

Om skolan som institution relateras till skolan som organisation innebär det bland annat att uppmärksamheten riktas mot relationer liksom bristen på sådana. Det handlar här om förhållandet mellan å ena sidan de värdebaser som staten i egenskap av skolans yttersta huvudman representerar, och å den andra; de samhälleliga värdebaser som utgör grunden för den verksamhet som skolorganisationen bedriver. För att i samhället skapa legitimitet för skolans institutionella värdebaser är institutionen skolan alltså beroende av organisationen skolan som verksamt instrument. Detta innebär att för huvudmannen utgör organisationen ett nödvändigt instrument för att denne ska kunna stärka eller åtminstone bibehålla sin samhälleliga maktposition. En maktposition som i sin tur utgör grunden för att huvudmannen över tid ska kunna utöva kontroll över de inom organisationen verksamma exekutiva grupperna, och därmed också över den verksamhet som organisationen bedriver. Omvänt innebär detta att ju mer organisationens verksamhet avlägsnar sig från huvudmannens intressen och värdemässiga grunder, desto mer riskerar huvudmannen att försvaga sin samhälleliga förankring.

Den vidare konsekvensen av detta blir att andra grupper, vars intressen mer svarar mot de värdebaser som ligger i botten för verksamheten, kan flytta fram sina samhälleliga maktpositioner på bekostnad av den makt som i tid och rum är kopplad till organisationens legala huvudman. I sin förlängning kan detta innebära att organisationens formella huvudman blir alltmer isolerad och att andra intressen reellt – över tid måhända också formellt – övertar den egentliga huvudmannskapet. Att empiriskt studera maktförskjutningar av detta slag är ett högprioriterat problemområde för den neorationalistiskt orienterade institutions- och organisationsforskningen.

Det innebär att när någon huvudman med vissa bestämda (rationella) avsikter grundar en organisation är rimligen den långsiktiga strävan att organisationen så småningom skall utvecklas till en institution på värdemässiga villkor som är förenliga med huvudmannens grundläggande intressen. Det är nämligen först då som organisationens grundare kan vara någorlunda förvissad om att den till institutionen hörande organisationen verkligen fullgör en verksamhet som svarar mot innehållet i dennes intentioner.

Detta leder fram till att om skolan som institution empiriskt granskas i innehållslig mening, eftersträvar man att blottlägga den eller de (explicita och eller implicita) intressebaserade värdebaser som ligger till grund för skolans existens i vid bemärkelse. Betraktas skolinstitutionen som form granskas ett samhälles utbildningssystemets tekniska och formella uppbyggnad. Skolorganisationen betraktad i innehållslig mening fokuserar om eller hur en skolenhet fullgör sina av huvudmannen givna åtaganden och de inom en skola rådande lokala värdebaser (skolkulturerna). När skolorganisationens form studeras intresserar vi oss för arbetsorganisationen det vill säga den administrativa apparaten inom en enskild skola (Tabell 1), vilket gäller om de respektive nivåerna granskas var för sig.

**Tabell 1. Institution och organisation relativt innehåll och form.**

	Innehåll	Form
Institution	I Explicita och implicita intresse- gruppbaserade värdebaser	II Utbildningssystemets tekniska och formella uppbyggnad
Organisation	III Om/hur en skola fullgör sina av huvudmannen givna åtaganden och rådande lokala skolkulturer	IV Den administrativa apparaten inom en enskild skola

Som forskningsansats förefaller det emellertid inte särskilt meningsfullt. Att till exempel kartlägga tjänstefördelningens utformning (Cell IV) inom en skola kan kanske i och för sig vara av intresse. Men för att kunna förstå varför skolan i fråga tillämpar vissa principer för tjänstefördelning, men inte andra, bör data om det administrativa systemet studeras i ljuset av innehållet i den studerade skolans verksamhet och de rådande kulturerna (Cell III). För att ytterligare öka förståelsen bör data om en skolas tjänstefördelning relateras till skolans position i utbildningssystemet (Cell II) och till explicita och implicita institutionella värdebaser som är inbyggda i skolsystemet (Cell I). Först då föreligger reella förutsättningar att flytta fram kunskapspositionerna.

## ETT INSTITUTIONS- OCH ETT LÄROPLANSPEKTRIV

Det strukturalistiska institutionsperspektiv som bland andra Gudmund Hernes företräder förutsätter att det är de grundläggande intressena som ligger bakom och omger en organisation och dessas existens som uppmärksammas. Abrahamsson exemplifierar här Hernes så kallade rationalitetskontext med

hjälp av (den pedagogiska) *ramfaktorteorin* så som Urban Dahllöf (1967) och Ulf P. Lundgren (1974, 1977) har utvecklat denna. Abrahamsson (1986 s 99) menar att det är uppenbart att »den pedagogiska forskningen här i hög grad närmar sig det institutionella frågekomplex som skisseras av Hernes». Vi vill hävda att ramfaktorteorin i sin tur ligger till grund för detta läroplans-teoretiska perspektiv och att detta också har beröringspunkter med ett neorationalistiskt perspektiv på skolan som organisation (Berg 1981, Wallin & Berg 1982). Vår argumentation kommer att föras i två led. Först belyses gemensamma grunddrag i ramfaktorteorin och det neorationalistiska organisationsperspektivet. Därefter diskuteras översiktligt dagens svenska forskning inom läroplansteori som något av en andra generationens ramfaktorteori, och slutligen ställs detta perspektiv mot det kombinerade organisations- och institutionsperspektivet.

### Ramfaktorteorin: den svenska läroplansteorins rötter

Ramfaktorteorin är ett svenskt bidrag till den internationella pedagogiska teoriutvecklingen och har utvecklats av i första hand Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren. Lundgren tecknade senare i en artikel ramfaktorteorins historia (1983), och vi ska beröra delar av denna. Till följd av 1950 års riksdagsbeslut om enhetsskolan genomfördes under 1950-talet en omfattande försöksverksamhet där en sammanhållen skolform (enhetsskola) prövades vid sidan av den traditionella parallellskolan (folkskola-realskola). I den utbildningsdebatt som då fördes gällde den mest centrala frågan hur de kunskapsmässiga effekter den sammanhållna skolan resulterade i förhöll sig till motsvarande effekter i parallellskolan.

I denna utbildningspolitiska kontext kom den så kallade Stockholmsundersökningen till. Där jämförde Nils-Erik Svensson (1962) elever som genomgick enhetsskola i Stockholms södra förorter med elever som i de norra förorterna genomgick det traditionella parallellskolesystemet med avseende på inhämtade kunskaper. Resultatet från denna studie visade att det inte förelåg någon väsentlig skillnad i kunskaper. I mitten av 1960-talet genomförde Dahllöf en reanalys av Stockholmsundersökningens data. Denna analys visade dels att de prov som använts för att mäta kunskaperna mätte främst elementära delar av de aktuella kursplanerna, dels att undervisningstiden för dessa varierade avsevärt. Dahllöf visade att de marginella skillnader som uppvisades i resultaten från standardproven inte speglade de skillnader i tid som behövts för de respektive elevgrupperna att uppnå dessa resultat. Parallellskoleeleverna uppnådde kort sagt dessa elementära kunskaper på betydligt kortare tid än eleverna i enhetsskolan.

Dahllöfs analys innebar ett uppbrott från den tidigare förhärskande behavioristiska input-output modellen och frågan varför skolan fungerar som den gör kom i fokus, det vill säga undervisningen inte bara som resultat utan även som process, men också hur processen begränsas av vad Dahllöf kallade undervisningens ramar. Begreppet *ram* visar enligt Lundgren (1983 s 70):

att undervisningsprocesser måste förstås utifrån vad som är pedagogiskt möjligt. I vid mening kan därmed begreppet *ram* sägas innesluta



allt som begränsar undervisningens faktiska gestaltning. I sitt arbete ger dock Dahllöf begreppet ram en specifik mening: ramarna sätter fysiska och tidsmässiga gränser.

Med andra ord existerar det, vilket vi ska återkomma till, enligt detta synsätt fixerade gränser för olika slag av pedagogiska handlingar.

Ramfaktorteorin innebar etablerandet av en förklaringsmodell i termer av begränsningar och möjligheter inom bestämda ramar. Lundgren utvecklade ramfaktorteorin i dess dåvarande form genom att komplicera rambegreppet och förutom fysiska och tidsmässiga ramar låta det omfatta mål och formella regler. Därmed framhålls kopplingen till begreppet läroplan och till hur mål, ramar och regler uttrycker samhällsliga intressen och statliga ambitioner. Makro- och mikronivåerna binds samman systematiskt, vilket är en huvudpunkt i ramfaktorteorin. Lundgren (1977 s 37) säger bland annat:

[T]he curriculum, the administrative apparatus and the laws of the school can be analyzed and related to the economic, social and political structure of the society.

### Det neorationalistiska organisationsperspektivet och ramfaktorteorin

I ett neorationalistiskt organisationsperspektiv är staten, åtminstone formellt, den svenska skolans yttersta huvudman, vilket även är fallet i det nuvarande mer decentraliserade skolväsendet (jfr Berg, Groth, Nyttell & Söderberg 1999). I kraft av sitt huvudmannaskap delegerar staten makt till de kommunala exekutiven vilket också innebär att staten kan återta denna makt. Som framgick tidigare är ramfaktorteorin inriktad på att förklara pedagogiska fenomen som uppstår inom ramen för en av staten anordnad utbildning. Statliga ingripanden inom utbildningen står därmed i centrum för detta perspektiv. Mot den bakgrunden kan vi i princip byta ut ramfaktorteorins nyckelord *stat* mot det neorationalistiska begreppet *huvudman*, vilket innebär att det neorationalistiska organisationsperspektivet (tillämpat på skolan som organisation) och ramfaktorteorin så långt har en gemensam utgångspunkt.

En invändning kan här vara att det neorationalistiska grundantagandet att en organisation är tillkommen med bestämda avsikter, vilka svarar mot en eller flera grupper grundläggande intressen, inte skulle vara förenlig med de grundläggande tankegångar som ramfaktorteorin vilar på. Det är kanske möjligt att göra gällande att skolan inte har tillkommit med någon bestämd rationell avsikt i denna mening utan är i en mer funktionalistisk-organisk mening ett svar på behov i det existerande samhället. Skolan är emellertid en social och politisk företeelse, en social konstruktion, och kan knappast liknas vid en organism som utan någon egentlig egen vilja anpassar sig till den rådande samhällsstrukturens beskaffenhet. I det neorationalistiska perspektivet kan arten av de problem som skolan är – eller av sin huvudman förväntas vara – en lösning på, förstås i perspektivet av styrkeförhållanden mellan i detta sammanhang starka såväl statliga som samhällsliga intressegrupper. Att i andan av detta perspektiv ta sin idealtypiska utgångspunkt från statens mer eller mindre mångtydiga styrning av utbildningsväsendet innebär inte att stat-

liga intressen a priori ställs i förgrunden framför andra intressen och intressegrupper. Det innebär endast att analysen utgår från det statliga intresseperspektivet. Ansatsen öppnar för empiriskt intressanta frågor som rör vilken eventuell genomslagskraft staten, som en sammanvägning av mer eller mindre motstridiga intressen, har på skolans praktik eller om andra intressegruppers genomslagskraft är mer dominerande. Det bör emellertid noteras att den formella rätt som huvudmannen utövar inte är detsamma som att huvudmannen också har den reella makten (Abrahamsson 1975 s 26). Vilket som gäller är en i detta sammanhang central empirisk fråga.

Vår slutsats är att det neorationalistiska perspektivet vad avser till exempel kunskapsintresse och val av problemområde i hög grad är förenligt med ramfaktorteorin. Berg och Wallin (1986 s 91) hävdar att neorationalistisk organisationsteori tillämpad på skolan som institution och organisation är i princip analogt med ett ramfaktorteoretiskt angreppssätt med organisations-teoretiska förtecken.

Om nu ramfaktorteorin är förenlig med ett neorationalistiskt perspektiv på skolan, vad är då den egentliga poängen med att föra in organisationsteorin i sammanhanget? Ramfaktorteorin som perspektiv kan kanske ses som en fullt tillräcklig utgångspunkt för att fånga in pedagogiska fenomen som vi i bästa fall kan komma åt med hjälp av ett neorationalistiskt perspektiv. Denna frågeställning kan ses i ljuset av följande påpekande av Abrahamsson (1974 s 322):

Utbildningssystemet står under starkt inflytande av samhällets ekonomiska, politiska och teknologiska struktur, men inom dessa ramar kan naturligtvis utbildningen ges alternativa utformningar och bli en mer eller mindre aktivt bidragande faktor till sociala förändringar.

Innehållet i detta på det neorationalistiska perspektivet grundade citat kan kontrasteras mot följande skrivning hämtad från Lundgren (1983 s 70) som har sin grund i det ramfaktorteoretiska perspektivet:

Det finns bestämda gränser för det pedagogiska handlandet. Det som faktiskt sker inom dessa ramar går inte att förutsäga utifrån kunskap om ramarna, men vi kan uttala oss om vad som inte är möjligt.

Vi menar att med utgångspunkt från det neorationalistiska synsättet, som ett pedagogiskt perspektiv (snarare än som ett allmänt organisationsperspektiv), finns en potential att komma längre än att enbart skärskåda gränser. Abrahamsson (1986 s 99) pekar på just detta som ett väsentligt problem i ramfaktorteorin:

Ett betydande problem med ramfaktorteorin ... gäller svårigheterna att i detalj precisera på vilka sätt ramfaktorerna begränsar frihetsgraderna för diskursen.

Genom att vi i andra sammanhang fört in begrepp som skolkultur (Berg 1995, Berg m fl 1999) som lokala systemimmanenta varianter av övergripande institutionella värdebaser, öppnas ett perspektiv för att inte bara förstå gränserna för pedagogiska handlingar, utan också för att förstå pedagogiska handlingar inom dessa gränser. Ett kombinerat läroplans- och institutionsperspek-

tiv öppnar således för att inom pedagogikens område öka kunskaperna om samtliga de fenomen som sammanfattas i Tabell 1 (ovan).

De skillnader och likheter som finns mellan de olika perspektiven berör frågan om modell eller teori för förklaring och förståelse. På samma sätt som organisationsperspektivet successivt övergått i ett mera institutionsorienterat perspektiv, har ramfaktorteori i sin ursprungliga gestaltning alltmera övergått till att beskrivas som ramfaktorteoretiskt tänkande med ett substantiellt innehåll kopplat till reproduktionsteori och kulturteori<sup>1</sup>. Dess relation till läroplaner och till läroplansteori har därmed accentuerats och artikulerats.

## LÄROPLANSPERSPEKTIVET

Det på ramfaktorteori grundade läroplansteoretiska perspektivet är påtagligt makroorienterat, historiskt och filosofiskt (genom bl a Lundgren och Englund) och knutet till en nordisk eller germansk konception av begreppet *läroplan*. Det anglosaxiska begreppet *curriculum* är bredare och mera obestämt och omfattar skolans verksamhet i vid mening. Internationellt råder en viss förvirring kring innebörden av begreppet läroplan eller curriculum (jfr Gudem & Hopmann 1998) och därmed också om *läroplansteori* och *curriculum theory*.

Den internationella forskningen inom området uppvisar också, som Smith och Lovat (1991) visar, en omfattande provkarta på såväl makro- som mikroinriktade samhällsvetenskapliga och beteendevetenskapliga perspektiv. Om begreppet teori överhuvudtaget är adekvat i detta sammanhang är det alltså knappast, vilket också Lundgren (1979) understryker, rimligt att tala om läroplansteori som en sammanhängande teoribildning. Det handlar snarare om ett antal teoribildningar som vid inbördes jämförelser kan fokusera fenomen av olikartade slag.

Begreppet läroplan har i Sverige inte sällan gjorts synonymt med statliga dokument för skolans styrning. Läroplansteoretiska studier kan emellertid göras på olika nivåer vilket Lundgren (1979) diskuterat med ramfaktorteoretiska utgångspunkter. En nivå avser de principer som ligger bakom valen av de kunskaper, värderingar etc som ingår i en läroplanstext. En annan nivå handlar till exempel om den process genom vilken en konkret läroplan växer fram och på ytterligare en annan nivå kan läroplaner ses som instrument för styrning av undervisning.

Till följd av variationsvidden när det gäller problem som betecknas som läroplansteoretiska, drar vi slutsatsen att läroplansteori som problemområde är kopplat till studiet av läroplaner i vid bemärkelse. Detta öppnar i sig för ett närmande mellan läroplansteori och organisationsteori av det slag som vi tagit upp ovan. Själva ordet *curriculum* innebär en plattform för ett närmande mellan det neorationalistiska organisationsperspektivet och läroplansteori. Som påpekas av Pinar (1975), och som även diskuteras av bland andra Smith och Lovat (1991), har begreppet curriculum sitt ursprung i det latinska orden *curro* och *currere* (»jag springer» respektive »att springa»). I antikens Grekland var curriculum lika med en löparbana. Smith och Lovat (1991 s 2) utvecklar metaforen att likna ett utbildningssystem med en löparbana så här:

One can think of many running tracks that are able to symbolize different education systems, or aspects of these systems. For example, a running track can be in straight lines or circular. It can be in one place, like an oval, or cross-country. It can be flat, or over uneven ground. It might have hurdles or be a steeplechase. The runners might be male or female or of both genders. They might be of the same or different ages. They might be dressed in a uniform or each dressed individually. The runners might all start at the same point and time, or they might be handicapped or have staggered starts. The runners might compete with each other, with themselves, with the clock, with an already established record, or against some criteria for excellent performance. There might be prizes for the winners or there might be no recognition other than that of running.

Om vi belyser detta citat i de begrepp som sammanfattas i Tabell 1, kan följande sägas: De sociala fenomen som Smith och Lovat (1991) i sitt läroplansteoretiska perspektiv behandlar i citatet är i allt väsentligt liktydiga med en beskrivning av en organisation i sin ytliga framträdelseform, det vill säga vad som kan uttryckas med begreppet arbetsorganisation. Däremot får vi ingen information om vad som är det uttalade eller dolda syftet med att just denna löparbana existerar (organisationen ur innehållslig synvinkel). Vi vet vidare ingenting om huruvida den ingår som en del bland andra löparbanor (institutionen som form) eller vilka grundläggande intressen eller värdebaser, som ligger bakom att människor överhuvudtaget ägnar sig åt de idrotter och sporter som utövas på denna löparbana (institutionen ur innehållslig synvinkel). Alla dessa frågor är emellertid i princip lika intressanta och kritiskt avgörande oavsett om utgångspunkten är organisations- eller läroplansteoretisk.

### Läroplanskoder

Lundgrens (1979) begrepp *läroplanskoder* uttrycker vissa bärande principer som ligger bakom svenska läroplaner. Bildning och utbildning i det mer eller mindre feodala bondesamhället kan sammanföras i vad Lundgren benämner en *moralisk* läroplanskod. Denna kod ingår tillsammans med den *klassiska*, *realistiska* och *rationella* koden i en begreppsapparat som Lundgren nyttjar för att urskilja innehållsliga karaktäristika och värdebaser, vilka finns representerade i olika historiska och nutida läroplaner. I det här nyttjade perspektivet uttrycker dessa läroplanskoder dels samhällsliga viljetryningar vad avser skolans funktioner, dels uppdrag som staten ålägger skolan att fullgöra.

Den värdebas som representeras av den *klassiska* koden dominerade innehållet i den gamla elitistiskt inriktade lärdomsskolan (läroverket) där humaniora och det antika kulturarvet betonades. Som en följd av naturvetenskapernas framväxt och industrialismens genombrott kom denna kods dominans inom lärdomsskolan att brytas i slutet av 1800-talet, och till viss del ersättas av andra värdebaser. Dessa, som kan uttryckas med begreppet *realistisk* läroplanskod, uppmärksammar primärt de naturvetenskapliga ämnena och

utgör samtidigt en länk mellan utbildningen och det arbetsliv som ligger utanför skolan.

Det obligatoriska skolväsendet präglades i begynnelsen av statliga och samhälleliga viljetryningar som kan sammanfattas i den *moraliska* koden, vilken betonade principer som kan föras tillbaka på luthersk gudsfruktan och moral. I början av 1900-talet påverkades även folkskolan av strömningar som innehållsligt svarar mot den *realistiska* koden. Detta innebar att den styrkraft som bottnar i den *moraliska* koden minskade för att officiellt upphöra i och med 1919 års undervisningsplan för det obligatoriska skolväsendet. Den *rationella* kodens värdebas övertog enligt Lundgren den *realistiska* kodens betydelse som bärande princip i och med grundskolans genomförande i början av 1950-talet. »Eleven i centrum» är den bärande tanken i den av Dewey (t ex 1916, 1938) inspirerade pedagogiken som den *rationella* koden uttrycker. Efterkrigstidens utvecklingsoptimism, men också det ökade samhälleliga trycket på skolan av till exempel ekonomisk, politisk och teknologisk art, är faktorer som till viss del förklarar genombrottet för en värdebas som kan uttryckas i denna kods begrepp och termer.

Lundgrens analys av framför allt den *rationella* läroplanskoden har kritiserats och utvecklats av Englund (1986), som menar att den *moraliska* koden runt 1920 kom att ersättas av en *medborgerlig* kod vars innehåll kan förstås i perspektivet av det demokratiska industrisamhällets etablering.

## SKOLAN SOM ORGANISATION OCH INSTITUTION VISAVI SVENSK LÄROPLANSTEORI

En väsentlig gemensam nämnare för såväl läroplansteoretiska studier som studier av skolan som institution, är att kunskapsintresset riktas mot att granska och blottlägga sådana principer – historiska såväl som nutida – vilka bidrar till att kunskapen ökar om läroplaner och även »dolda» sådana (jfr Broady 1981) som sociala företeelser. Här finns en intressant, inte minst i teorigenererande hänseende, och sannolikt konstruktiv beröringspunkt mellan å ena sidan det neorationalistiska institutions- och organisationsperspektivet och å den andra det på ramfaktorteorin vilande läroplansteoretiska perspektivet. Som vi har visat uppträder likheten mellan dessa perspektiv såväl med avseende på forskningsobjekt som kunskapsintresse och nyttjade begreppsapparater. Vad beträffar forskningsobjektet, är skolans statliga och samhälleliga styrning ett lika högprioriterat område oavsett vilket av de aktuella perspektiven som är utgångspunkten. Kunskapsintresset när det gäller institutions- och organisationsforskningen är fokuserat på de intressen och intressegrupper som utgör grunden för verksamheten. Den ramfaktorbaserade läroplansteorins kunskapsintresse kan handla om att urskilja principerna bakom läroplaners tillkomst och förändring över tid. Med denna inriktning har den svenska läroplansteoretiska forskningen fått en utbildningshistorisk orientering. Sirjamaki (1967 s 59) karakteriserar emellertid inte analyser av detta slag som historiska utan snarare som institutionella:

Institutionell och historisk analys är ... inte samma sak. Den förra åtar sig inte att ge en institutions historia. Snarare utnyttjar den

historiska data för att analysera en institution på olika punkter i tid och rum, i ett eller flera samhällen. I skolornas fall intresserar den sig för dess organisation, handlingsprogram, institutionaliserad praxis, värdesystem och kulturella innehåll, som den försöker förstå i historiskt perspektiv.<sup>2</sup>

Givet innehållet i detta citat har de historiskt präglade analyser som Lundgren genomfört med utgångspunkt från sina kodbegrepp mer karaktär av institutionell analys än allmän skolhistorisk analys. Detsamma gäller för Englund's analyser och begreppsliga positionering. Detta är ytterligare en likhet mellan dessa ramfaktorbaserade läroplansteoretiska ansatser och det skolinstitutionella perspektivet vad gäller grundläggande kunskapsintresse.

Likheten mellan perspektiven gäller även de metodologiska begreppsapparaterna. Institutions- och organisationsforskning riktar sig mot relationer mellan huvudman och exekutiv och analyserar dessa relationer i spänningsfältet mellan administration och byråkrati. En ramfaktorbaserad läroplansteoretisk ansats använder begrepp som *formulerings-* och *realiseringsarena* (Lindensjö & Lundgren 1986) för att beskriva samma spänningsfält. Parallellen mellan dessa begrepp och de motsvarande organisationsbegreppen är uppenbar.

Vad gäller de mer grundläggande teoretiska ursprungena föreligger emellertid väsentliga skillnader mellan de båda perspektiven. Det rationalistiska perspektivet tillämpat på skolan som organisation bottnar i Webers arbeten i början på detta sekel och har på svensk botten utvecklats och moderniserats av Abrahamsson (därav beteckningen neo-rationalism). De svenska läroplansteoretiska ansatserna har en utbildningssociologisk grund i Durkheim och har sedan utvecklats av bland andra Basil Bernstein, Ulf P. Lundgren och Tomas Englund.

## BEGREPPET INSTITUTION SOM ANALYSFOKUS

Vi menar således att ett rimlig analysfokus när det gäller de båda perspektiven på skolan som organisation är begreppet institution i meningen etablerade intressebaserade värdebaser. Primärt är traditionell funktionalistisk-systemteoretisk organisationslära dock inte inriktad på institutionsnivån i ett makt- och intressegruppsperspektiv där mål- och huvudmanfrågor står i förgrunden. I ett portalverk inom den mer funktionalistiska-systemteoretiska traditionen inom området formulerar Kats och Kahn (1966 s 18) det på följande sätt:

System theory is basically concerned with problems of relationships, of structure, and of interdependence rather than with the constant attributes of objects.

Parentetiskt kan inflikas att en av flera möjliga anledningar till att det traditionella systeminriktade organisationsperspektivet i huvudsak inte är fokuserat på den eller de intressegruppsbaserade värdebaser som ligger till grund för organisationens existens förklaras med att studieobjektet i första hand har varit företagsorganisationer. I sådana inrättningar är de grundlägg-

gande intressen som ligger i botten för verksamheten mindre problematiska. Verksamheten går ut på att nå en kontinuerlig anpassning mellan produktion och efterfrågan på sådana villkor (och till dessa kopplade värdebaser) som ytterst bestäms av den marknad som är aktuell för organisationen. Arten av de värdebaser som ligger i botten för en verksamhetsorientering av detta slag blir därmed uppenbar.

När vi däremot studerar en offentligrättsligt reglerad organisation som skolan, är de intressebaserade värdebaser långt ifrån självklara och av grundläggande betydelse för att förstå organisationens innehåll och form (jfr Tabell 1). Att studera skolan i ett organisationsperspektiv är således nödvändigt men inte tillräckligt. Neorationalistisk organisationsteori utgör som framgått en referensram där mål-, huvudmanna- och maktfrågor kommer i förgrunden på ett mer problematiserande sätt än i ett systemperspektiv. Däremot innehåller knappast den neorationalistiska modellen i sig särskilt välutvecklade verktyg som ger underlag för att empiriskt belysa arten av de institutionella värdebaser som är inbyggda i en organisation av skolans komplexitetsgrad. Här erbjuder de perspektiv och verktyg, som utvecklats inom den svenska läroplansteoretiska forskningen, möjligheter att fånga in sådana intressegrundade värdebaser som ligger i botten för skolans historiska och nutida existens.

## SUMMA SUMMARUM

Organisationsperspektivet, vilket vi än väljer, erbjuder inte någon mer finstämd begreppsapparat för att blottlägga de institutionella värdebaser som utgör fundamentet för en organisations existens. Det blir därför naturligt att söka verktyg inom andra traditioner för att kunna hantera denna begränsning. För skolan som organisation erbjuder det ramfaktorbaserade läroplansteoretiska perspektivet möjligheter att närma sig de institutionaliserade värdebaser som bär upp skolan som organisation. Att med hjälp av dess analysverktyg fånga in skolans värdebaser skapar förutsättningar för att bättre förstå varför skolor som organisationer, historiskt och i nutid, till innehållet och till formen ser ut som de gör.

Den här artikeln avser att visa hur en på institutionsperspektivet vilande organisationsteori och ett ramfaktorbaserat läroplansperspektiv kan befrukta varandra. Det yttersta syftet med ett sådant sammansatt perspektiv är givetvis att bidra till att öka förståelsen av de pedagogiska fenomen som studeras. Det kombinerade perspektiv som skisserats skall dock inte ses som ett försök till integrering av de båda perspektiven. Snarare är det så att det ena perspektivet har förutsättningar att i analysen ta vid där det andra är otillräckligt. Här betyder det att den som studerar organisationer kan använda ramfaktortraditionens läroplansanalyser för att granska de grundläggande intressen eller värdebaser som ligger till grund för organisationens existens och verksamhet. Omvänt kan denna specifika läroplansteoretiska forskning ha god hjälp av neorationalistiska begrepp när studieobjekten utgörs av skolororganisationers inre logik. Ulf P. Lundgren och Bengt Abrahamsson påpekar i sina respektive arbeten (vilka referats ovan) att det på ramfaktorteorin vilande läroplansteo-

retiska perspektivet primärt inte är inriktat på problemområden av det sistnämnda slaget, skolorganisationers inre logik, medan detta är just fallet beträffande det med neorationalistiska förtecken kombinerade institutions- och organisationsperspektivet.

## NOTER

1. Detta var fallet vid en konferens om ramfaktorteorin i Uppsala våren 1997. (Se föregående nummer av *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nummer 1 1999, som har den aktuella konferensen som tema. *Red. anm.*)
2. Citatet är hämtat ur den svenska översättningen (Hansen & Gerstl 1971).

## LITTERATUR

- Abrahamsson, B. 1974: *Utbildning och samhälle: Några problemområden. I: Skolan som arbetsplats. Rapport från undersökningar genomförda av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Abrahamsson, B. 1975: *Organisationsteori. Om byråkrati, administration och självstyrelse*. Stockholm: Awe/Gebers.
- Abrahamsson, B. 1986: *Varför finns organisationer?* Stockholm: Nordstedts.
- Abrahamsson, B. & Andersen, J-A. 1996: *Organisation: Att beskriva och förstå*. Stockholm: Liber-Hermods.
- Berg, G. 1981: *Skolan som organisation*. (Uppsala studies in education 15) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Berg, G. 1990: *Skolledning och professionellt skolledarskap. Perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 92) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Berg, G. 1995: *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Gothia.
- Berg, G. & Wallin, E. 1986: *Utbildningsreform, implementering och aktörsberedskap. Slutrapport från SIAU-projektet*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 68) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. 1999: *Skolan i ett institutionsperspektiv. Slutrapport från projektet »Styrning, ledning och skolans arbetel verksamhet»*. Lund: Studentlitteratur.
- Broady, D. 1981: *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion.
- Dahllöf, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. (Göteborg studies in educational sciences 2) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dewey, J. 1916: *Democracy and education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. 1938: *Experience and education*. New York: MacMillan.
- Englund, T. 1986: *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions with reference to citizen education*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Filosofilexikonet*. 1988. Stockholm: Forum.
- Gundem, B. & Hopmann, S. 1998: *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue*. New York: P. Lang.
- Hansen, D. & Gerstl, J. (red) 1971: *Sociologiska perspektiv på utbildningen*. Lund: Wahström & Widstrand.
- Hernes, G. 1978: *Makt og avmakt: en begrepsanalyse: Et utgangspunkt for kartlegging av de faktiske maktforhold i det norske samfunn*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Kats, D. & Kahn, R. 1966: *The social psychology of organizations*. New York:



- John Wiley.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. 1986: *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P. 1974: *Frame factors and the teaching process*. (Göteborg studies in educational sciences 8) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. 1977: *Model analysis of pedagogical processes*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.
- Lundgren, U.P. 1979: *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P. 1983: *Ramfaktorteoriens historia*. (Skeptron 1) Stockholm: HLS Förlag.
- MacIver, R. & Page, C. 1949: *Society*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Petersson, O. 1988: *Metaforernas makt*. Stockholm: Carlssons.
- Petersson, O. 1989: *Makt i det öppna samhället*. Stockholm: Carlssons.
- Pinar, E. (red) 1975: *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkely, C.A.: McCutchan.
- Sirjamaki, J. 1967: *Education as social institution*. I D. Hansen & J. Gerstl (red): *On education: Sociological perspectives*. New York: John Wiley.
- Smith, D. & Lovat, T. 1991: *Curriculum. Action on reflection*. Melbourne: Social Science Press.
- Selznick, P. 1968: *Modern organisationsteori*. Stockholm: Prisma.
- Svensson, N-E. 1962: *Ability grouping and scholastic achievement*. (Stockholm Studies in Educational Psychology 5) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Söderström, M. 1984: *Några synpunkter på forskning om skolan som arbetsorganisation. En rapport från SABO-projektet*. (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen 90). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Waller, W. 1932: *The sociology of teaching*. New York: John Wiley.
- Wallin, E. & Berg, G. 1982: The school as an organization. *Journal of Curriculum Studies*, 14(3), 277–285.