

This document is an historical remnant. It belongs to the collection Skeptron Web Archive (included in Donald Broady's archive) that mirrors parts of the public Skeptron web site as it appeared on 31 December 2019, containing material from the research group Sociology of Education and Culture (SEC) and the research programme Digital Literature (DL). The contents and file names are unchanged while character and layout encoding of older pages has been updated for technical reasons. Most links are dead. A number of documents of negligible historical interest as well as the collaborators' personal pages are omitted.

The site's internet address was since Summer 1993 www.nada.kth.se/~broady/ and since 2006 www.skeptron.uu.se/broady/sec/.

Daniel Sundberg
 Institutionen för pedagogik
 Växjö universitet
 Pelarplatsen 7
 351 95 Växjö
 daniel.sundberg@vxu.se

Konferens Läroplansteori
 Örebro, 7-8 sept., 2007

Läroplansteori efter den språkliga vändningen

- Några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teoribildningen

När den pedagogiska forskningen i Sverige utvärderades 1997 (Rosengren & Öhngren, 1997) framlyftes särskilt två svenska internationellt erkänt starka forskningsområden, fenomenografin och läroplansteorin. Utvärderingen pekade också på att den svenska pedagogiken i relativt liten utsträckning behandlat frågorna om en 'språklig vändning' som pågår internationellt. Föreliggande text kommer att inledningsvis ta upp några aspekter av läroplansteorins bakgrund och diskutera några utvecklingslinjer efter den språkliga vändningen, utan några anspråk på fullständig kartläggning. Sedan utvärderingen genomfördes har onekligen det läroplansteoretiska forskningsfältet breddats och splittrats upp och det finns mycket intressant forskning som det inte finns utrymme här för att gå in på¹. Syftet med artikeln är att försöka upptäcka några möjliga förbindelseänkar mellan olika skolbildningar inom det läroplansteoretiska fältet för att möjligen stimulera utvecklingen på området. Ambitionen är riskfylld; i sökandet efter gemensamma utvecklingstendenser riskerar man att förlora de specifika dragen i enskilda teoribildningar. Jag har tillåtit mig att göra en hel del förenklingar av en komplex väv av relationer i syftet att ta fasta på vissa skillnader och andra gemensamma drag mellan olika perspektiv och ansatser. Förhoppningsvis kan det ändå tjäna som ett inlägg i samtalet om läroplansteori av idag.

¹ Jag har av tidsekonomiska skäl som framgår av underrubriken valt att begränsa mig till några tongivande ansatser inom pedagogiken. De läroplansteoretiska frågorna kan även behandlas inom discipliner som sociologi, historia, ämnesdidaktik etc., något som alltså inte inbegrips i denna text. Fokus ligger vidare på ansatser och konceptioner, vilket gör att det finns många mycket intressanta enskilda läroplansteoretiska studier som faller mellan behandlade ansatser eller utanför ramen för detta bidrag.

Inledande noteringar om det läroplansteoretiska området

Läroplansteori utgör ett internationellt forsknings- och kunskapsområde som benämns curriculum theory (eller curriculum studies) och som har rötter såväl i den kontinentala Didaktik-traditionen (Durkheim å ena sidan och Frankfurtskolan å den andra sidan) som den amerikanska curriculum-traditionen (kanske framför allt John Dewey och Franklin Bobbitts arbeten i början av 1900-talet; se Kliebard, 1996)². Curriculum står emellertid för en vidare inramning än den läroplan har i svenskan. Det är inte bara den uppsättning av styrdokument som avser styra det nationella politiska utbildningssystemet, utan även de kulturella, filosofiska, samhällsvetenskapliga förutsättningar för läroplanen. Begreppet läroplansteori infördes av fr.a. Urban Dahllöf och Ulf P Lundgren som betonade dess vidare innebörder och öppnade för en kritisk samhällsorienterad forskning omkring styrning och organisering av utbildning: "Läroplansteori kan /.../ ses som ett försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur" (1979/1989:20).... Läroplansteorier kan i sin vidaste mening ses som teorier som på olika sätt belyser tre grundläggande frågor: hur formuleras mål för utbildning, hur utväljs kunskap för lärande och hur utvecklas metoder för att lära ut?" (Lundgren 1979/1989:231).

Även om konvergenspunkter kan rekonstrueras mellan olika läroplanstraditioner är det viktigt att också synliggöra divergenspunkter mellan olika nationella och kulturella utbildningsdiskurser. Gundem & Hopmann (1998) visar på sådana divergenspunkter mellan en anglosaxisk, en kontinental och en nordisk didaktik/läroplansteori. Dessa olika didaktiska/läroplansteoretiska traditioner har en lång samhällelig-kulturell historik som inte låter sig reduceras till en fråga om personliga preferenser, menar Gundem & Hopmann: "Traditions of curriculum theory grow out of long-standing cultural habits. They are adapted to educational institutions which are also outgrowths of cultural habit, and which produce schools and teachers, bureaux and administrators, each having their own unique characteristics. 'skole' is not 'school' and 'laereplan' is not 'curriculum'" (a a., p. 24). Den svenska läroplansteorin har onekligen en rad svenska förtecken, vilket möjligen till viss del kan försvara det begränsade urval av ansatser och arbeten i föreliggande bidrag.

Medan didaktik som term och kunskapsområde har en lång historik med start hos Comenius' verk har den didaktiska forskningen svårt att hitta en självklar plats inom universitetets

² En äldre historik kan spåras, men då inte som ett särskilt kunskapsområde. Läroplansteorins frågor formulerades t.ex. av Herbert Spencer i hans essä från 1883, "What knowledge is of most worth?" (vad som kommit att gå under benämningen 'spencers fråga').

discipliner. Läroplansfrågor – vilka utgör en central del av didaktiken - skär igenom olika disciplinära gränser och kan inte heller självklart relateras till en professionell grupp i samhället. Lärare är naturligtvis en självklar målgrupp för didaktiken, men samtidigt har alla medborgare en legitim rättighet att delta i det offentliga samtalet om vilka kunskaper, färdigheter och värden som den uppväxande generationen ska utveckla. Det är emellertid tydligt i de senaste decenniernas decentralisering av den svenska skolan att läroplansarbete i allt högre grad knyts till den enskilde lärarens professionalisering och yrkesutveckling (Gundem, 1997). Didaktik handlar i det avseendet om lärares kunskapsbas för att tolka och genomföra och utvärdera den nationella läroplanens mål och riktlinjer. I denna utveckling finns ett inneboende spänningsförhållande mellan huruvida det är politiker, de professionella eller de bredare medborgarlager av befolkningen som har företrädesrätt till de didaktiska frågorna om innehållet i skolan.

I analytiskt syfte kan det vara nödvändigt att förstå dessa spänningsförhållanden som vertikala maktförhållanden mellan olika beslutsnivåer. Läroplansarbetet bedrivs såväl i olika politiska organ på ett internationellt och nationellt plan, den enskilda skolan där de politiska besluten om skolans innehåll tolkas och vägs mot olika lokala förhållanden som i den specifika undervisningssituationen där det personella samspelet också styr didaktiska omdömen och beslut. Det didaktiska forskningsperspektivet bör ultimata kunna rymma dessa olika aspekter av läroplansfrågorna, men det verkar rimligt att utgå från att olika didaktiska perspektiv lägger olika betoningar på (i) det som gäller den enskilde eleven eller läraren (ii) det undervisningsmässiga (iii) det samhälleligt eller politiskt orienterade (iv) det akademiska eller teoretiska området som sådant (Sears & Marshall, 1990 citerat i: Gundem, 1997, s. 260). När det gäller det sistnämnda, vilket kommer att utgöra huvudfokus i föreliggande text, finns det anledning att särskilt uppmärksamma två olika skolbildningar av det teoretiska kunskapsområdet, didaktik.

En internationell skiljelinje går mellan den anglosaxiska traditionen av "Curriculum studies" och den central- och nordeuropeiska traditionen av "Didaktik". Dessa två benämningar överlappar inte på något tydligt sätt ett gemensamt kunskapsområde, men det finns likartade intressen inom de två traditionerna. Den svenska och nordiska didaktiken har historiskt haft mer av samarbete med den kontinentala didaktiken än den anglosaxiska, men de senaste årtiondena har i vissa avseenden förändrat bilden. En tudelning kan här skönjas, i vilken den svenska didaktiska forskningen har återupptagit samarbetet med kontinental idétradition

samtidigt som den allmänna skoldiskussionens idéflöden främst tycks härröra från anglosaxiskt håll. Den metodcentrering som är karaktäristisk för anglosaxiskt läroplanstänkande har fått ett större genomslag i svensk skoldebatt och den mer kontinentala innehållsliga mål- och bildningscentreringen är inte lika inflytelserik (Gundem & Hopmann, 1998). Emedan tyskans 'didaktik', norskans 'didaktikk' och svenskans 'didaktik' har likartade innebörder har den engelska termen 'didactics' en betydligt snävare och mer metodiskt/instrumentell innebörd.

Den svenska, eller nordiska didaktiken och läroplansteorin kan med dessa utgångspunkter förstås som en vidare systematisk reflektion över mål och effekter av utbildning, organisering av undervisning och lärandemiljöer - samhälleligt och institutionellt såväl som i olika undervisningssituationer - och val av undervisningsinnehåll. Samtidigt så rymmer den en kritiskt reflekterande impuls att söka överskrida den befintliga tolkningshorisonten och visa på de samhälleliga maktförhållanden som den implicerar. Läroplaner (nationella riktlinjer, kursplaner, timplaner etc.) blir med detta synsätt inte endast det statliga formella styrdokument som vägleder skolans arbete utan definieras samtidigt som en uppsättning idéer (dominerande i samhället) som tillsammans organiserar kunskaper för skolan att kommunicera och transformera³ (Lundgren, 1992). Detta vidgade läroplansbegrepp, introducerat tidigt i den 'klassiska' läroplansteorin á la Dahllöf och Lundgren, tillhör en av de viktigaste landvinningarna inom den svenska pedagogiken och bör förvaltas med omsorg. I många länder saknas alltså begrepp och teorier utöver den snäva strikt formella definitionen av juridiskt styrdokument⁴. I legitimeringen av ett sådant vidare läroplansbegrepp var naturligtvis John Deweys arbeten (fr.a. kanske *The child and the curriculum*, 1902) avgörande, men innebörderna har kommit att historiskt skifta som vi nu ska se. Kampen mellan läroplanskunskap som kritik och nytta, mellan en vid och en snäv didaktik har lång historik.

Didaktikens och läroplansteorins forskningsfält – något om dess formeringar och transformeringar

Tomas Kroksmark påpekar i "Pedagogikens vägar fram till dess första svenska professur" (1991) att pedagogiken under 1800-talet huvudsakligen var uppdelad i "läran om uppfostran"

³ Läroplansbegreppet kommer fortsättningsvis att användas synonymt med den svåröversatta engelska termen 'curriculum' som svarar för såväl den värde-kulturella som det sociala-politiska baserade urvalet, organiseringen och förmedlingen av skolinnehållet och alltså inte förstås endast som ett styrdokument i den mer snävare formella bemärkelsen (se även Dahllöf, 1992).

⁴ En standard definition av läroplansbegreppet (curriculum) återfinns i t.ex. The Oxford English Dictionary som "A course; spec.a regular course of study or training at a school or university"

och "didaktik" (med innebörden läran om undervisning). När Bertil Hammer (1877-1929) tillträder den första professuren i ämnet pedagogik 1910, är det dessa två tankelinjer som han försöker att kombinera inom sin sociala pedagogik. Denna avsåg att studera uppfostran som ett samhällsfenomen och förstås som: "en livsprocess, ett utvecklingsförlopp; den är de nya generationerna, som ska växa upp och in i samhällsliv och kultur; den är ett stycke historia; historien om kulturarvets överförande från släktled till släktled" (ur Säfström, 1994, s. 51). Hammer hämtar idéer från tysk humanistisk hermeneutik, inte minst från Wilhelm Diltheys arbeten. Detta idéflöde fick emellertid allt mindre inflytande allteftersom herbartismens inriktning mot psykologin vinner mark i den svenska vetenskapliga pedagogikdisciplinen. Det var till stor del Herbart som genom sin kombination av klassisk retorik (formalbildning) och modern psykologi bidrog till att differentiera ut didaktiken som ett särskilt vetenskapligt kunskapsområde. Hopmann & Riquarts (2000) menar att det viktigaste bidraget från herbartismen bör ses vara att markera ut detta område från allmänna utbildningsteorier, skolan från hemmet eller självbildning. Det är dock viktigt att påpeka att Herbart själv, liksom sin föregångare på lärostolen i Königsberg, Immanuel Kant, var mycket kritisk till instrumentell formalism. Herbart gjorde etiken till grundläggande för pedagogiken, vilket sedermera fick en mycket mer undanskymd tillvaro i skuggan av psykologin. Det är i slutet av 1800-talet som pedagogiken i symbios med psykologin så växer fram som vetenskaplig disciplin.

När Fridtjuv Berg och Emil Hammarlund lade motionen i riksdagen om att få inrätta en professur i ämnet pedagogik, 1906, var det just med hänvisning till att psykologin nu utvecklats till den grad att den kunde användas i lärarseminarierna som en form av pedagogisk psykologi. Bertil Hammer gör i sin installationsföreläsning, den 8 oktober 1910, en indelning av pedagogiken där psykologin visserligen var en viktig del av den pedagogiken, men där denna skulle samverka med en filosofisk pedagogik och en historisk social pedagogik. Denna indelning som Hammer gör ger en indelning av ämnet som visat sig vara relevant under hela 1900-talet (Lundgren & Fransson, 2003):

- "1. Att söka fastställa uppfostrans mål, för så vitt mänsklighetens historiska bildningsgång ger det vid handen; detta blir uppgiften för en filosofisk eller teleologisk pedagogik
2. Att studera uppfostringsprocessen på närmaste håll, sådan den ter sig hos den enskilde individen; med andra ord att utreda de biologiska och psykologiska betingelser, som bestämma barnets utveckling; individuell eller psykologisk pedagogik

3. Att studera uppfostran i stort såsom ett samhällsfenomen, vars historiska och sociala betingelser det gäller att klargöra: social pedagogik (inklusive historisk)” (ur Lindberg & Berge, 1988, s. 33).

Det är den andra inriktningen, den psykologiska pedagogiken som får ett dominerande inflytande inom pedagogiken under en stor del av 1900-talet. Den består dels av en inriktning mot naturvetenskapliga experiment och dels av den progressiva pedagogiken. Detta innebar också en omorientering inom det didaktiska kunskapsområdet där de kontinentala influenserna förlorar styrka till förmån för de anglosaxiska. Inte minst den progressiva pedagogiken formerades i hög grad i en amerikansk kontext. Lundgren & Fransson (2003) pekar på tre strukturella element från amerikansk progressivism: individualismen, pragmatismen och rationalismen.

För den didaktiska forskningens vidkommande kom en naturvetenskapligt orienterad positivism att bli vägledande i de första årtiondenas forskning. Inte minst kom en rigorös metodik och olika experimentalstudier att känneteckna många av de skolstudier som genomfördes (Lindberg, 2002). Efterkrigstidens stora skolreformer på 1940- och 50-talen baserades i hög grad på stora statistiska analyser av t.ex. begåvning och differentiering i skolan⁵. De politiska utbildningsreformerna och den pedagogiskt-psykologiska forskningen kom här för första gången att kopplas mycket nära samman. Forskningen skulle leverera svar baserade på experiment och utvärderingar för att ligga till grund för skolreformer i ’framstegens tjänst’. Deweys progressivistiska pedagogik kom att bli en viktig plattform.

1946 års skolkommision presenterade 1948 sitt betänkande om den nioåriga obligatoriska enhetsskolan. Detta resulterade i en försöksverksamhet för att få svar på effekter av olika slags differentiering inom enhetsskolans ram. Här gavs företräde för de vetenskapliga svaren, vilka den politiska bedömningen skulle följa. Den vetenskapliga expertismen blir här ett dominerande inslag i skolreformernas diskurser vid denna tid. Till försöksverksamheten, som blivit ett signum för större svenska skolreformer, kopplades olika undersökningar i vilka mätningar av olika effekter blev centrala. Stockholmsundersökningen kom att bli en av de mest omfattande och uppmärksammade. Nils-Eric Svensson (1962) genomförde här olika

⁵ De fyra professurerna i pedagogik och psykologisk pedagogik, G.A.R. Anderberg, J.K.G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist genomförde på uppdrag av 1940 års skolutredning en undersökning vid vilken ålder som eleverna skulle förgrenas i olika studievägar baserat på deras studieförmåga.

jämförande studier mellan olika skolformer i stockholmsområdet och liknande statistiska jämförelser gjordes i Växjö (Carlsson, 1963).

I försöksverksamheten ställs i huvudsak empiriska frågor, vilka sedan ska besvaras med vetenskapliga undersökningar. Det är en i hög grad instrumentell syn på vetenskap. Den didaktiska forskningen tar form som del i det nationella välfärdssystem som expanderar kraftigt under efterkrigstiden. 1950-talet kom att inleda de stora skolreformernas era och skolutredare och skolforskare kom att börja samarbeta på ett nytt sätt. Med den senare dominerande undervisningsteknologin eftersträvade forskningen att ur de vetenskapliga rönen härleda omsättningsbara handlingsprogram, allt från organiseringen av utbildningssystemet till ämnesundervisningen i klassrummet. Behavioristisk psykologi kan ses som den bas från vilken undervisningsteknologin byggdes. Den didaktiska *hur*-frågan gavs med denna en framskjutande ställning. Många av undervisningsteknologins frågor hade sitt ursprung i den amerikanska arméns träning under andra världskriget. De handlade om *hur* man skulle kunna tillämpa kunskap från vetenskapliga experimentet för praktiska ändamål. Än idag finns det föreställningar om att pedagogisk forskning ska bidra med anvisningar för handling och det borde till stor del kunna tillskrivas undervisningsteknologins inflytande på svensk psykologi och pedagogik under 1950- och 60-talen. Ahlström & Wallin (2000) menar att denna betonade (i) betydelsen av den detaljerade målspecifikationen i beteendetermer som utgångspunkt för planering och som kriterier på prestation (ii) den eklekticism som berodde på brist på en integrerad bas av substantiell kunskap och på en medveten värdebas samt, (iii) den empiricism som tog sig uttryck i betoningen av utvärdering (Ahlström & Wallin, a a, s. 33). Den didaktiska forskningen kom på detta sätt att inordnas under beteendevetenskaperna.

Det är alltså en didaktisk forskning med starkt fokus på hur-frågornas medel och metoder som växer sig stark under 1960-talet. På ett markant sätt särskiljs medel och målfrågor från varandra. Den didaktiska forskningen prövar inte heller kritiskt de innehållsliga vad-frågorna eller målrelaterade varför-frågorna i undervisningen. Under 1970-talet växer emellertid kritiken mot denna forskningsriktning från olika utgångspunkter. Inte minst blev kritiken mot dolda värdepremisser inom forskningen från den framväxande utbildningssociologin betydande. Jürgen Habermas blev en av de mest tongivande i den internationella kunskapsteoretiska diskussionen (inte minst med den s.k. positivismstriden). Han kom att mynta begreppet 'scientism', med vilket han avsåg ett socialt och politiskt projekt att försöka åtskilja det reflekterande förnuftet från en behärskande instrumentell rationalitet. Habermas, i

sin diskussion av kunskapsintressen, definierar på detta sätt scientismen som vetenskapens tro på sig själv, d.v.s. att kunskap är vetenskap. Andra kunskapsformer reduceras därmed till okunskap. Theodor Adorno hade tidigare kritiserat den framväxande vetenskapliga rationaliteten som ett försök att isolera fackvetenskaperna (sociologi, pedagogik, psykologi) ifrån filosofin. Den didaktiska forskningen kring skolans reformer vilade i hög grad på scientismens antaganden: forskaren som upptäcker och avtäcker en given skolverklighet, följer en formaliserad metodologi, drar en sträng rågång mellan fakta och värdering och baserar sina resultat på en observation/teori dualism (Marshall & Peters, 1999). Under grundskolans reformförsök sedan 1960-talet finns ett tydligt drag i utbildningspolitiken i dess instrumentella koppling till och förståelse av vetenskapen. Den statliga reformpolitikens mål var att 'undanröja dysfunktionaliteter' och i detta projekt fick vetenskapen till uppgift att lösa tekniska frågor, som Habermas benämner det:

”I den mån statens verksamhet är inriktad på det ekonomiska systemets stabilitet och tillväxt, antar politiken en säregen negativ karaktär: den är inställd på att undanröja dysfunktionaliteter och att undvika risker som kunde äventyra systemet, den är alltså inte längre inställd på att förverkliga praktiska målsättningar utan på att lösa tekniska frågor” (Habermas, 1984, s. 93).

Reformsträvandena har på detta sätt kommit att präglas av en ändamåls- och instrumentell rationalitet. Innehållet har varit underkastat en instrumentell logik, där mer fundamentala värdefrågor ej getts utrymme. Ett krav på forskningen har därmed blivit att den ska vara 'nyttig'. Fritzell skriver: "much Swedish research on schooling has been initiated, performed and reported in close liaison with various branches of the state administration. It is, for instance, generally acknowledged that research within this pattern has played an important role in the development of policies on the comprehensive school during the last decades" (1981, p. 178). Fritzell (1989) argumenterar för en relativ autonomi för pedagogiken visavi statlig reformpolicy där föreställningar om objektivitet/neutralitet och nyttigheten som högsta mål bör överges för en kritisk didaktisk forskning som erkänner och blottlägger de motsägelser och komplexiteter som utbildning och undervisning rymmer. Fritzell initierar med sin avhandling (1981) en ny typ av didaktisk forskning, men det sätt på vilket termen didaktik ges innebörder i de offentliga skoldiskussionerna vid mitten av 1980-talet (då termen 'återlanseras') kan i hög grad fortfarande sägas bära den tekniskt vetenskapliga rationalitetens

signum, med en sträng tudelning mellan vad och hur, mål och medel, fakta och värden. Vad Jackson (1996) har kallat "the bipolarity of curricular thought" (a a, p. 13).

Det är främst i samband med talet om att forskningsanknyta lärarutbildningen som beslutsfattare börjar nyttja termen och den dyker upp i olika utredningar om lärarutbildningen vid denna tid. Didaktik användes då som begrepp för att bredda en tidigare vad beslutsfattare ansåg försummad forskning med direkt anknytning till undervisningspraktiken och lärarprofessionalismen. Det är alltså i ett spänningsfält mellan vetenskap och politik som didaktiktermen på nytt lanseras. Lundgren menar (1992) att didaktiken kom som en tydlig reaktion mot den dominerande pedagogiska forskningen som formats i ett behavioristiskt vetenskapsideal med krav på objektivitet, mätbarhet etc. När ordet didaktik kom att inordnas i politiska projekt och policydiskurser kom det också att förlora mycket av sitt innehåll och sin historia, menar Lundgren. Den svenska didaktiska forskningen kom under 1980-talet och 1990-talet att expandera och förgrenas i huvudsakligen två större riktningar, dels läroplansteorier som problematiserar innehållet och dess organisering i utbildning och undervisning utifrån kultur- och samhällsteoretiska perspektiv och dels undervisningsmetodik som orienterar sig mot förmedling och tillägnet av kunskaper (*teaching and learning*) (Rosengren & Öhngren, 1997).

Läroplansteorin och de politiska skolreformerna

Läroplansteoretisk forskning, där inte bara utbildningens organisering och struktur står i fokus utan där även mål- och innehållsfrågor ställs i kritisk belysning, växer fram med grundskolans framväxt. Den svenska didaktiska läroplansteoretiska forskningen där empiriska undersökningar genomförs har sitt ursprung i Urban Dahllöfs samt Ulf P. Lundgrens arbeten⁶. Stockholmsstudien (Svensson, 1962) som studerade effekter av nivågrupperingar kan förstås i linje med denna nya typ av didaktisk forskning i den svenska pedagogiken. Kännetecknande för denna var dess nära koppling till den politiska sfären. Förhållandet kan i flera avseenden beskrivas i termer av beställare och utförare. Den didaktiska forskningen skulle ge svar på politikernas frågor. Inte minst kom differentieringsfrågorna i den gemensamma obligatoriska grundskolan att bli föremål för den didaktiska läroplansforskningen. Dahllöf genomförde bl.a. reanalyser av Stockholmsstudierna baserade på tidsanvändningen inom olika ämnesområden (1967, 1971). Dessa låg sedan till grund för ramfaktorteorin, som haft en avgörande betydelse

⁶ Till de viktigaste hör: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp (1967), Ability grouping, content validity and the teaching process (1971) av Dahllöf samt *Framefactors and the teaching process – A contribution to curriculum theory and theory on teaching* (1972) och *Model analysis of pedagogical processes* (1977).

för den svenska läroplansteorin och didaktikforskningen. Dahllöf lyckades med denna teori förklara samband mellan organisatoriska ramar, undervisningsprocesser och utfall. Den didaktiska forskningen tog steget in i klassrummet och förenade politiskt beslutsfattande med empiriska frågor om skolinnehållets organisation.

Ramfaktorteorin, genom företrädesvis Lundgren (Lundgren, 1972), vidareutvecklade och omsatte kunskaper från det sociolingvistiska forskningsfältet vad gäller språk och kulturell reproduktion. Forskningsskolan kom att få en institutionell förankring vid Stockholms universitet och forskningsgruppen: Curriculum studies and cultural reproduction. Lundgren (1972, p. 12) pekar på tre ramfaktorer som styr undervisningsprocesser: "(i) factors given in the curriculum – goals and content, (ii) time available for instruction, (iii) the composition of the class according to the time different pupils need to reach a certain goal". De teoretiska och historiska frågor som låg bakom denna forskningsriktning innebar ett brott mot den tidigare dominerande positivistiska survey-studierna, baserade i huvudsak på deskriptiva korrelationsanalyser. Forskningen bars emellertid fortfarande på en stark tilltro till statlig utbildningsplanering i vilken de pedagogiska studierna skulle leverera svar om reformers effekter. Ramfaktorteorin kom att ge mycket viktiga bidrag till förståelsen för hur interna skolorganisatoriska faktorer samspelar med olika externa socio-politiska ramar där också frågor om jämlikhet och likvärdighet kom att införlivas i den pedagogiska och didaktiska forskningen⁷.

Dahllöf visade i sin studie "Skoldifferentiering och undervisningsförlopp" (1967) hur förhållanden mellan skolans organisatoriska ramar och matematikundervisningens förlopp och dess resultat måste förstås i relation till tidsdimensionen. Jämfört med en homogen klass av den traditionella enhetsskolans karaktär nådde en homogent sammansatt klass av realskolekaraktär upp till målen på kortare tid. De tidigare input-output-modeller som präglade pedagogiska studier av skolresultat kom därmed att ifrågasättas och den nya typen av ramfaktorteoretisk pedagogisk forskning betonade istället en vidare reception av verksamma socio-politiska processer. Det råder ingen tveksamhet om att det ramfaktorteoretiska tänkandet banade väg för en vidare samhällsvetenskaplig öppning inom pedagogiken, där Lundgrens arbeten fortfarande är av stor betydelse (Broady, 1999).

⁷ Det kan hävdas att svensk läroplansforskning med denna skolbildning kom att få en ledande internationell position.

Med rambegreppet kom den didaktiska forskningen att fokusera "constraining and directing conditions in the teaching process" (Lundgren, 1972). Med detta begrepp kunde således den utbildningsadministrativa dimensionen kopplas till undervisningsprocesser som hinder (constraints), läroplanen som styrandet av dessa samt det juridiska systemet som reglerande dessa. Utrymme lämnas också på detta sätt till den interna regleringen av den pedagogiska diskursen via de aktörer, det innehåll och de pedagogiska processer som är verksamma. Med det ramfaktorteoretiska tänkandet blir inte bara de externa ramfaktorerna utan också kontextuella villkor som de dominerande didaktiska handlingsgrunderna styrande. Det handlar också om de sätt på vilka de presenteras, genom verbalt tal, skrift, visuellt medium, kroppsspråk, klädesstil etc. Det antogs alltså bakom, eller i varje pedagogisk praktik finnas vissa styrande struktureringsprinciper som guidar val av arbetssätt, innehåll etc. i undervisningsprocessen. På ett banbrytande sätt i den pedagogiska forskningen förenades i den ramfaktorteoretiska didaktiken både mikro- och makroaspekter av undervisning och utbildning och skapade en ny inriktning inom pedagogiken med både teoretisk förankring och historisk analys. Inte minst kom Basil Bernsteins teorier att spela en viktig roll. Han menade att vissa "privilegierade texter" (Bernstein, 1996/2000) underbyggs som neutrala, objektiverade försanthållande. Dessa blir vägledande för hur den pedagogiska kommunikationen artar sig i relation till köns-, klass-, etnicitets- och åldersaspekter. Således grundar sig den officiella klassrumsdiskursen på relationer som etablerats genom kontroll av specialisering och distribution av vissa meningsmönster som vinner officiell legitimitet. Bernstein har vidare under en omfattande forskningsproduktion analyserat genom begreppen klassificering och inramning, hur dessa didaktiska processer upprätthåller symboliska strukturer inom och mellan olika klassrums- och pedagogiska diskurser. Begreppet inramning avser den grad av kontroll läraren och eleverna har över urvalet och organiserandet och den takt som kunskapen förmedlas och mottas i den pedagogiska relationen. Klassificering åsyftar de gränser som skapas och återskapas mellan lektion och rast, olika ämnen, lärare och elever etc. Genom reglering av starkare eller svagare klassificering och inramning skapas vissa maktförhållanden och kontrollprinciper. En stark inramning kännetecknas av en explicit reglering av interaktionsrelationerna mellan lärare- elev- innehåll- arbetsform som konstituerar den kommunikativa kontexten (Bernstein, 1996/2000). En svag inramning lämnar mer utrymme för elevens kontroll över val av innehåll, organiserande, kriterier för kommunikation etc.

Med Bernsteins begreppsapparat kunde på detta sätt värdefull kunskap erhållas om de struktureringsprinciper som styr pedagogisk kommunikation. En pedagogisk diskurs, med dess specifika grammatik, lever emellertid inte i ett vakuum, utan konstitueras av rekontextualiseringsregler (a a) vilka härrör ur andra specialiserade diskurser (ämnesdiscipliner etc.). Genom dessa pågår en transformering av abstrakta tanke-system till skolkunskap. Den vardagliga skolkontexten konstituerar och upprätthåller på olika sätt skillnader genom att vissa kulturellt grundade kunskaper och identiteter får officiell legitimitet. Denna rekontextualisering, menar Bernstein, utgår alltid från vissa didaktiska handlingsgrunder gällande vad, hur och varför. *Vad-frågan* refererar till vilket stoff som väljs, hur detta organiseras och kategoriseras och relateras till andra ämnesområden, d.v.s. hur de klassificeras (Bernstein, 1996/2000). Den didaktiska *hur-frågan* berör således de sätt på vilka kunskapen transformeras, i Bernsteins terminologi *framing*. Det finns således, enligt Bernstein, inga givna struktureringsprinciper som kan formuleras i ett metaperspektiv, utan dessa härrör från en konfliktarena där olika intressen gör sig gällande beträffande skolans kultur- och kunskapsförmedling. Det handlar om skilda ideologiers intresse av symbolisk kontroll över skolan, enligt Bernstein. Han menar vidare att det råder en dubbel relation mellan formuleringsarenan, "the field of production and symbolic control", och realiseringsarenan, "recontextualising field". På ett olyckligt vis kom denna tudelning att fixeras till en nivådelning där *vad*-frågor relateras till en vidare socio-historisk samhällskontext och där *hur*-frågor, till vilka t.ex. tidsaspekterna oftast räknas, relateras till en snävare klassrumskontext. Klyvningen innebar också att allmändidaktik – dit läroplansteorin kom att räknas – särskildes från ämnesdidaktiken. Än idag, trots många försök till överbryggande - upprätthåller klyvningen institutionaliserade gränser.

Med Bernsteins reproduktionsteorier växte det fram en bred samhällsorienterad didaktisk forskning i Sverige. Inte minst i den läroplansteoretiska forskningen inom "The new sociology of education" fick Bernsteins teorier en central roll. Även Pierre Bourdieus teorier som introduceras företrädesvis i svensk pedagogik av Donald Broady (1990) och Staf Callewaert bidrog till att vända intresset mot frågor om social och kulturell reproduktion i utbildningsfältet i förhållande till andra kulturella fält och visa hur kulturellt kapital förvärfvas och omsätts av olika sociala grupper i samhället. Carlgren & Kallós konkluderar när de tittar i läroplansteorins backspegel att den framväxande utbildningssociologin innebar ett brott gentemot andra mer instrumentella forskningsriktningar som varit dominerande:

”Swedish curriculum research reintroduced a critical perspective. The domain of educational research was viewed as divided between the tradition of instrumentalistic research (R & D model) on the one hand critical oriented (or explanations oriented) research on the other (Carlgren & Kallos, 1997, p. 421).

I ett försök att kartlägga den svenska läroplansteoriska traditionens utveckling 1986 till 1995 identifierar Popkewitz fyra spår, vilka på olika sätt kom att också påverka de politiska skolreformerna (Rosengren & Öhngren 1997:42-63): (1) studier om den förändrade statliga styrningen av utbildning, skola och lärarutbildning, (2) historiska studier kring makt och kunskap, (3) historiska studier kring kön, klass och strukturella frågor i utbildningspolitik och utbildningspraktiker, (4) empiriska studier som relaterar pedagogiska praktiker, lärares tänkande och reflektion till samhällsreliga/ekonomiska faktorer. Fältet börjar således vid denna tid att splittras upp och differentieras mot olika delområden. Den integrerande och generella inramning som ramfaktorteorin svarat för kom, under fältets expansion och differentiering, att få än mer accentuerade spänningsförhållanden till mer instrumentella forskningsansatser som formerats i samspel med politiska reformer.

Läroplansteorin och vändningen mot “The new sociology of education”

Även om mer samhällsorienterade analyser av utbildning, undervisning och uppfostran - vad allmänt ofta uppfattas som pedagogikens kunskapsobjekt - kan sägas ha sitt ursprung i Rousseaus verk *Emile – or on education* (1762) är det först med Durkheim som detta samhällsteoretiska perspektiv på skolan får mer utvecklade former (Izquierdo & Minguez, 2003). Inom den skolbildning som kommit att benämnas “The new sociology of Education” har Durkheims arbeten tagits upp för ny behandling. Här söktes banden till samhällsteorin och sociologin återupprättas inom pedagogiken och didaktiken. Dessa hade, menade företrädare för skolbildningen, blivit underutvecklade under den tid då psykologin varit dominerande hjälpdisciplin. Michael Young (1971) och hans ”Knowledge and control” blev en brytpunkt i denna forskningsinriktning. Boken blev startpunkten för ett nytt ”interpretive paradigm” i denna sociologiskt präglade utbildningsforskning (Torres & Antikainen, 2003). Här vänds ett kritiskt intresse mot urvalet och organiseringen av ’den officiella kunskapen’ och på vilka sätt de svarar mot samhällets kulturella reproduktion. Inte minst utvecklades ”The new sociology of education” i reaktion till den dominerande funktionalismen inom utbildningssociologin. I skarp reaktion till denna forskning växte det i USA under 1980-talet fram en rad viktiga

studier där produktionen, organiseringen och distributionen av kunskaper (innehållet) i klassrummet sattes i fokus, snarare än strukturer som var fallet tidigare (se t.ex. Popkewitz, 1981; Wexler, 1987; Apple, 1982). Viktiga referenspunkter inom denna skolbildning blev Alfred Schutz, Karl Mannheim och inte minst Peter L. Berger & Thomas Luckmann. Makt- och kontrollfrågor görs här till prioriterade angelägenheter för den didaktiska forskningen. Young stipulerar två Durkheimianska teser om kollektiva representationer som sedan radikaliserats i en socialkonstruktivistisk riktning:

“It is necessary to examine first in more general terms the implications of a meta-theory or doctrine of control, and secondly what is involved in treating the knowledge (transmitted in education) as neither absolute, nor arbitrary, but as ‘available sets of meanings’, which in any context do not merely ‘emerge’, but are collectively ‘given’” (Young, 1971, p. 3).

I forskningsriktningen söktes fruktbara föreningar av strukturfunktionalismen (Durkheims), kunskapssociologin (Mannheims och Berger & Luckmanns) och reproduktionsteorierna (företrädesvis Althusserns neomarxistiska teorier). Den didaktiska forskningen börjar nu att gå i dialog med utbildningssociologin, utbildningsekonomin och statsvetenskapen om hur skolan och utbildningssystem bidrar till den sociala och kulturella reproduktionen. Young gör i ett senare arbete ”Society, state, and schooling” (1977) en distinktion mellan två olika sätt att förstå läroplaner (curriculum). Den första benämner han som ”Curriculum as fact” där läroplanen betraktas som en uppsättning givna mål, kunskaper och färdigheter som förmedlas. ”Curriculum as practice” är i stället inriktad på att ”understanding the historical emergence and persistence of particular perceptions, of knowledge and particular conventions (school subjects for example)” (1977, p. 58). Här blir det viktigt att, argumenterar Young ”situate the problems of contemporary education historically”. Young argumenterar för att se kunskaper som *inget annat än* socio-historiska konstruktioner. Olika riktningar inom skolbildningen lade emellertid olika betoning vid dels socio-historiska processer och dels personers transformativa kapaciteter att förändra och överskrida de sociala, kulturella och politiska villkor inom vilka de verkar.

Fritzells (1981) avhandling ”Teaching, Science and Ideology” kom att introducera en kritisk pedagogik och en ”Sociology of pedagogy” i svensk didaktik. Denna ifrågasatte den statscentrerade reformforskningen som pedagogiken och didaktiken i hög grad svarat för.

Fritzell riktade kritik mot en ensidig undervisningsteknologi som gjorde anspråk på att leverera en effektiv undervisning, utan att reflektera över egna ideologiska investeringar. Långt senare kom också den s.k. Gulbenkian-kommittén att formulera en sådan kritik:

”Den säkra kunskap som samhällsvetenskaperna hade förespeglat oss tycktes vara en självklar konsekvens av deras framstegstro. Denna tog sig uttryck i tron på stadiga förbättringar som genomföras av ”experter” och där den ”möjliggörande” staten skulle spela en nyckelroll i ansträngningarna att reformera samhället. Samhällsvetenskaperna förväntades medverka till detta rationella och gradvisa framåtskridande” (Gulbenkian-kommittén, 1998, s. 76).

Den forskning som växte fram med ”The new sociology of Education” kom att ompröva dessa grundläggande antaganden om expertbaserad och rationell ingenjörskonst. Arbetsdelningsmodellen – och den nivåindelning som den implicerade – mellan den ’möjliggörande staten’, den ’expertbaserade didaktiska forskningen’ som dess instrument och ’läraren som tillämpare’ har här kommit att ifrågasättas. Inte minst har kritiken riktat in sig på att de pedagogiska studierna av social och kulturell reproduktion i ett alltmer komplext samhälle inte kan utgå från en sådan statisk arbetsdelningsmodell mellan stat (politik), vetenskap och utbildning. Utifrån Habermas samhällsteorier kunde de rationalitetsformer som arbetsdelningen krävde förstås och förklaras utifrån tekniskt-instrumentella former av makt och kontroll.

I ljuset av en tilltagande samhällelig differentiering och kulturell fragmentisering kom också kod- begreppet, som varit ett av den svenska läroplansteorins nyckelbegrepp, att bli alltmer problematiskt⁸. Kodbegreppet refererar vanligtvis till de samlande principer som gestaltas i ett konkret styrinstrument som läromedel, kursplaner, lärarutbildning etc. Kodbegreppet, när det används i denna breda kulturella mening, förutsätter en kulturell homogenitet som i dagens pluralistiska samhällen tvingats omprövas. Kodbegreppet i läroplansforskningen kom på detta sätt att kritiseras mot bakgrunden av de samhällsförändringar i de senmoderna, postindustriella mönster som implicerar en annan strukturell komplexitet av sociala relationer. Distinktioner mellan externa och interna faktorer och processer framstod inte längre som lika entydiga mot denna nya komplexitet.

⁸ D.v.s när kod-begreppet används i en sträng mening, språkfunktionalistiskt. Det har även fått svagare uttolkningar som mer symboliska meningsklusters.

Izquierdo & Minguez (2003) menar i sin internationella genomgång av "The new sociology of education" som didaktiskt forskningsfält att de olika teorier som utvecklats inom skolbildningen hittills inte tillfredställande lyckats förklara de processer som skapar motstridigheter eller på vilka sätt de personer involverade i utbildnings- och undervisningspraktiker kan använda transformativa kapaciteter att skapa pedagogiska utfall av de dilemman som de ställs för. En tydlig makro- mikro polarisering är mycket framträdande inom forskningen, menar de:

"The paradoxes facing education in post-industrial democratic society are framed within the context of the social, economic and cultural change which is taking place in developed Western society. These contradictory processes occurring in the so-called society of knowledge are projected onto the theoretical and methodological body of the sociology of education, which is today more dualized than ever" (Izquierdo & Minguez, 2003, p. 36).

Det kan vidare ses angeläget att den läroplansteoretiska forskningen också innefattar diskontinuiteter och konjunkturella brott inom de mer övergripande läroplanskoder som dominerar inom vidare tidsepoker. Luke (1997) framhåller att läroplansteorin ofta tagit en monokulturell utgångspunkt för given och att den därmed riskerar att missbedöma den föränderliga dynamik som kännetecknar det "postindustriella samhället":

"However, many prevailing social and cultural theories of education and their affiliated practices are based on historical critiques of industrial-era schooling and work, and sociological analyses of the late nineteenth and early twentieth century monocultural and mono-lingual nation-state. The move towards discourse analytical approaches to education thus begins from the assumption that many of these challenges can only be addressed by a focus on how language, discourse and text figure in educational processes, practices, and outcomes" (Luke, 1997, p. 51).

Det har utvecklats flera olika riktningar inom "The new sociology of education". Under 1990-talet kom skolbildningen att förgrenas dels i en strukturalistisk riktning och dels i en tolkande (och kunskapssociologisk) riktning. Den senare söker en kritisk förståelse av hur

vardagslivets villkor i skola och undervisning samspelar med samhällsliga förändringar. Inom dessa ansatser ges ett centralt utrymme för den mening som skolans aktörer tillskriver förändringar och hur de kan förstås i termer av kulturell reproduktion och transformation. Det går emellertid ett huvudstråk genom flertalet av dem som kan förstås som en *diskursiv vändning*. Luke (1997, citatet ovan) menar att denna förstås som en kritisk respons på utgångspunkter tagna i en monokulturell nationalstat som den primära för organiseringen av utbildning och undervisning. Diskursbegreppet har en förändringsdimension som kodbegreppet i sin statiska konnotering saknar. Diskursbegreppet inbegriper en mer dynamisk syn på hur kultur, språk och samhälle samspelar. En sådan begreppsvändning kan också spåras i Bernsteins arbeten, där senare studier allt mindre bygger på kodbegreppet och där istället diskursbegreppet ges en mer framskjuten position.

Lundahl (2006) skriver också att en del av den svenska läroplansteorin kom att uppfattas som lätt deterministisk i dess orientering mot samhällets sociala reproduktion. Den typ av samhällsorienterad pedagogisk forskning som bryter fram med den s.k. diskursiva vändningen inom samhällsvetenskaperna innebär att instrumentella förhållanden mellan politiska frågor och vetenskapliga svar kommer att omprövas från andra kunskapsteoretiska grunder där såväl makro-mikro som fakta-värde distinktioner löses upp. Här omprövas också uppfattningen som kom att befästas med efterkrigstidens pedagogiska forskning att didaktiska teoriers värde är avhängigt deras praktiska tillämpbarhet och 'nytta' i pedagogisk verksamhet. Istället framhålls läroplansteoriernas bidrag vara av arten att de kan kvalificera samtalet, och skapa bättre möjligheter till att se vad som egentligen står på spel. Lundgren skriver att till skillnad från grundskolereformernas genomförande då utbildningsforskningen i hög grad handlade om att besvara empiriska frågor så har idag, med en förändrad omvärld, "behovet av överblick och teoretisk analys blivit allt mer viktig för att analysera alternativ och konsekvenser" (Lundgren, 1999, s. 37). Den språkliga eller diskursiva vändning kan ses som ett försök att återvinna en del av denna ambition.

En språklig eller diskursiv vändning inom läroplansforskningen?

De senaste decennierna har diskursbegreppet florerat i de vetenskapliga samtalen och debatterna tvärs över disciplinära gränser och ämnesfällor, allt som oftast utan preciserade innebörder och definitioner. Det vore ändå ingen överdrift att påstå att den diskursiva eller

språkliga vändningen⁹ inom samtida filosofi och samhällsvetenskap har fått stort genomslag och omformulerat stora delar av de klassiska frågorna om individen och samhället (Winch, 1958; Bernstein, 1991; Brown, 1987; Baynes et al, 1987). Den tidigare 'monologiska' tradition av medvetandefilosofi har utmanats av en dialogiskt orienterad förståelse av människan som språk- och samhällsvarelse. Inte minst ifrågasätts den subjekt-objekt polarisering som kännetecknat den positivistiska idétraditionen och arvet från Descartes (Bernstein, 1991). Denna diskursiva vändning har också fått konsekvenser vad gäller studiet av meningsskapande i sociala praktiker, vilket får en omedelbar konsekvens för pedagogikens och läroplansteorins centrala frågor. Inom didaktiken har frågor om mening och makt, språk och samhälle blivit viktiga angelägenheter.

Charles Taylor (1989) benämner den diskursiva vändningen som ett övergivande av "the representational model" i den moderna samhällsteorin. Vändningen kan också ses som svar på vad Norman Denzin (1997) kallat "the crisis of representation" inom samhällsvetenskaperna. Relationen mellan "the signifier" (subjekt) och "the signified" (objekt) låter sig inte längre förstås som entydig utan processen av "signifying", meningsskapandets villkor, har kommit att fokuseras i högre grad. Inom svensk pedagogik har diskursteori och diskursanalyser företrädesvis funnit fäste inom läroplansteorin (Popkewitz, 1997), i vilken den pedagogiska praktiken perspektiveras som social, kulturell och politisk arena. Inom detta didaktiska forskningsfält har fokus således förskjutits mot: "the systems of ideas of schooling inscribed in educational systems.....Ideas are viewed as social practices through the generation of systems of representation that order the construction of the identities of teachers and students" (Popkewitz, 1997, p. 50). Här ses varje kommunikativ akt som en social handling som tar form i en social praktik, som Burbules & Bruce (1997) formulerar det:

"This tradition explores discourses as forms of sociohistorically constituted relations among people, activities, texts, and situations. Participating in a discourse then means assuming a role within a community of practice, rather than simply producing a pattern of decontextualized utterances" (Burbules & Bruce, 1997, p. 88).

⁹ Jag kommer att göra skillnad på en språklig, diskursiv och kommunikativ vändning. De tre benämningarna är interrelaterade, men kan sägas referera till olika nivåer, eller snarare epistemiska diskurser. Med den språkliga vändningen åsyftas en vidare socialfilosofisk utveckling under senare delen av 1900-talet. Med den diskursiva vändningen ses en samhällsvetenskaplig utveckling, där ett diskursteoretiskt fält vuxit fram sedan 1980-talet. Den kommunikativa vändningen förstås som en fokusförskjutning inom utbildningsvetenskapen/pedagogiken, interrelaterad till de tidigare nämnda vändningarna, där intersubjektiva och kommunikativa utgångspunkter har införlivats i teoribildningen.

Den diskursiva vändningen inom pedagogiken kan på detta sätt ses i kontrast till det monologiska paradigmet som i regel tar utgångspunkt i individers kognitiva processer, kommunikation som informationsöverföring eller språk som givna koder. En konsekvens av en språklig vändning för läroplansteorin torde vara att det blir svårt att upprätthålla en sträng separering mellan vad – och hur frågor, makro och mikro, fakta och värden, mål och medel. Den diskursiva vändningen fäster istället fokus på kommunikation och intersubjektivitet som konstitutiva element i socialt liv. Det handlar i vid bemärkelse om att studera pedagogiska processers språkliga konstituering genom att dekonstruera/rekonstruera vissa bärande principer i institutionella praktiker där lärande äger rum och påvisa dess villkor. Läroplansteori blir en handlings- och meningsteori och får följaktligen mer med kunskapssociologiska än med epistemologiska frågor att göra (Kliebard, 1996).

Pedagogiken som vetenskaplig disciplin kan i stora stycken sägas ha lidit av en *dekontextualism* som har sina rötter i den positivistiska psykologins dominans inom ämnet (Säljö, 2000). Stora delar av den pedagogiska forskningen inom den 'monologiska medvetandefilosofin' har studerat attityder, handlingar, beteenden, uppfattningar frånkopplade eller dekontextualiserade från sitt språkliga sammanhang och dragit slutsatser om aktörers intentioner och motiv. Detta är emellertid en problematisk utgångspunkt, om vi följer Habermas:

”En empirisk relation mellan handlingar och intentioner kan inte finnas, eftersom de inte är storheter som kan identifieras oberoende av varandra. De förhåller sig snarare till varandra som tecken och betydelse hos ord. Handlingar uttrycker eller, bättre, framställer intentioner på samma sätt som språksymboler framställer sina betydelser” (Habermas, 1988, s. 97).

Habermas framhåller att språkhandlingar också är sociala handlingar och inte endast neutrala eller passiva kategoriseringar. Som sådana språkhandlingar implicerar de en värdemässig dimension. Världen blir förtolkad för oss genom de diskursiva mönster vi exponeras för. Diskurser lever således inte ett fritt svävande liv i samhället, utan de utvecklas och reproduceras av institutioner, d.v.s. organiserade och varaktiga miljöer med ekonomiska, intellektuella och andra resurser att utveckla kunskap som svarar mot de egna intressena och ansvarsområdena (Säljö, 2000). I det komplexa samhället utvecklas nya diskurser och

konflikter mellan olika sätt att benämna och konstituera företeelser ökar. Inom den senare tidens läroplansteori har allt fler forskare kommit att självkritiskt fråga om inte det framväxande informationssamhället har mer djupgående implikationer för språkets transformerings i ett alltmer 'semiotiskt samhälle' (Wexler, 1987; Popkewitz, 1991).

Inom samhällsvetenskaperna har också 'diskursen om diskurs' fått snabb spridning. Diskursbegreppet används ofta som synonymt med språk i en vid generell bemärkelse. *Här kommer jag att avse en mer specifik betydelse, nämligen det använda språket i dess situerade sociala praktik.* Med andra ord är diskurs ett sätt att tala, skriva och agera i världen. Fraser & Bartky (1992) understryker också denna relation genom sitt konstaterande att diskurser är betydelsebärande praktiker:

"Discourses are historically specific, socially situated, signifying practices. They are the communicative frames in which speakers interact by exchanging speech acts. Yet discourses are themselves set within social institutions and action contexts" (Fraser & Bartky, 1992, p. 185).

Den språkliga och diskursiva vändningen har fått följdverkningar i flera olika riktningar¹⁰. Flera av diskursteorierna/analyserna kan i många avseenden ses som en postmodern kritik av modernitetens och upplysningens instrumentella och värdeneutrala rationalitet. Inom läroplansforskningen kan denna positionering säga representeras av poststrukturalismen och neopragmatismen, vilka ser öppningar i en fragmentering och differentiering i det postmoderna samhället. I de följande resonemangen ses dessa ansatser som företrädande *dekonstruktivistiska* teorier. I kontrast till dessa kommer den sociokulturella och den kritiskt hermeneutiska att här representera *rekonstruktivistiska* teorier. Denna distinktion ska inte uppfattas som en sträng tudelning (och särskilt inte som en fråga om konsensus eller konfliktteorier), utan är snarast att se som en riktningsangivelse om de olika ansatsernas huvudriktning. Man skulle kunna säga att de dragit den språkliga vändningen olika långt, dekonstruktivistiska har egentlig mening velat åstadkomma ett 'brott' med moderniteten. I de rekonstruktivistiska återfinns också en kritisk udd mot moderniteten, men här uppfattas den ändå rymma inneboende möjligheter till att utveckla centrala värden i det senmoderna samhället (Passerin D'entrèves & Benhabib, 1996).

¹⁰ Jag gör inga försök att datera en språklig vändning, vilket är ett problematiskt företag. Deweys arbeten är naturligtvis av största vikt. Richard Rorty myntade antagligen uttrycket (the linguistic turn) men det är först från slutet av 1980-talet som återverkningar ska spåras i samhällsvetenskap och pedagogik.

De neopragmatiska och de poststrukturalistiska ansatserna skulle följaktligen kunna beskrivas som postmoderna diskursteorier¹¹, de sociokulturella och kritiskt tolkande senmoderna i det att de förstnämnda vill *överge* modernitetens universalistiska upplysande ambitioner och de senare vill *bryta* med dess alltför omnipotenta rationalism. Vi kan i den meningen tala om en långt dragen diskursiv vändning respektive en mer begränsad, eller för att anknyta till en av de stora frågorna i modern filosofi; subjektets död (postmodern teori) respektive subjektivitetens kris (senmodern teori). Det kan också ses som en distinktion mellan olika etiska/moraliska orienteringar: 'ansvar för den andre' respektive 'ansvar för att handla' (Passerin D'entrèves & Benhabib, 1996).

Dekonstruktivismen, såsom den kommer till uttryck hos bl.a. Richard Rorty, Michel Foucault, Jacques Derrida, avvisar att det a priori finns några förnuftiga svar på några grundläggande frågor och betonar istället att varje svar är en utövning av politisk makt (Taylor et al, 1995). Dekonstruktionen handlar således om att bryta ner meningssystem och visa på dess makt- och dominansstrukturer – att ta ansvar för 'den andre'. Det finns en pluralitet av riktningar¹² inom denna breda kategorisering, som möjligen ändå förenas av en ambition till att avslöja, snarare än visa på handlingsalternativ. Inom den rekonstruktivistiska utgångspunkten finns antaganden om att människan är *dialogisk* till sitt väsen och att hennes försök att artikulera sina tolkningar av världen kan verka öppnande över kulturella och språkligt-diskursiva gränser mot intersubjektiv förståelse och handling. Habermas (1988) använder på detta sätt begreppet *reconstructive science* som term för samhällsvetenskapernas metodologi för att immanent rekonstruera de grundläggande förutsättningar för kommunikation mellan individer i ett samhälle. Rekonstruktionen handlar på detta sätt om att artikulera de kulturella inbäddningar och systemfaktorer som ligger implicit och ofta oartikulerade i det sociala samspelets praktik för att koordinera handlingar på ett annat sätt.

De nämnda dekonstruktivistiska respektive de rekonstruktivistiska ansatserna rymmer många divergenspunkter och motstridiga antaganden sinsemellan. Givet syftet med föreliggande bidrag vill jag ändå mena att distinktionen kan tjäna som ett möjligt redskap i en metarefleksion över olika riktningar inom den samtida läroplansteorin.

¹¹ Det är naturligtvis vanskligt att benämna dem som teorier, då dekonstruktion snarast är att betrakta, inte som teori eller metod, utan en tankeoperation som syftar till att motsätta sig varje form av teoretisering.

¹² Emedan Derrida i sin textualism ser vetenskap och filosofi som olika litterära genrer, studerar t.ex. Foucault i sina dekonstruktivistiska analyser de vidare nätverk av makt/kunskap så som de kommer till uttryck i olika vetenskapliga teorier, rationaliteter, lagar och regleringar, handlingsstrategier etc.

Några nedslag inom olika ansatser

Nedan kommer några framträdande ansatser som vuxit fram det senaste decenniet inom pedagogiken och didaktiken att översiktligt behandlas. De kan ses som möjliga ansatser att - efter den språkliga vändningen - problematisera de läroplansteoretiska frågorna utifrån. Ansatserna är valda utifrån en slags wittgensteiniansk familjelikhet och uttömmar inte nödvändigtvis möjligheterna. De har också i olika grad och utsträckning, mer eller mindre explicit, förhållit sig till det läroplansteoretiska fältet med dess frågeställningar och begrepp.

Läroplaner och kulturens mediering - sociokulturella ansatser

Ur den kulturpsykologiska forskningstraditionen kring den ryske psykologen Leon Vygotskij springer flera olika skolbildningar. Bland pedagoger har det sociokulturella perspektivet på lärande vunnit gehör i den internationella pedagogiken (bl.a. Rogoff, 1990; Wertch et al, 1995; Lave & Wenger, 1991). I Sverige företräds denna skolbildning främst av Säljö (t.ex. 1999, 2000). Denna kulturorienterade psykologi placerar kommunikationen, länken mellan individuella och kollektiva erfarenheter, och dess institutionaliserade uttryck under en historiskt problematiserande belysning. Mänskligt tänkande och handlande förstås som situerat i sociala kontexter. Dessa sociala kontexter kan ses bestående av fysisk kontext, kognitiv kontext, kommunikativ kontext och historisk kontext. Vi rör oss på tre olika beskrivningsnivåer inom det sociokulturella perspektivet: individen, redskapen (intellektuella/psykologiska, språkliga/diskursiva och fysiska artefakter) samt kontexten.

Forskningsansatsen kan ses som en kritisk reaktion på stora delar av den pedagogiska forskningen som behandlat undervisningens och lärandets villkor utifrån monologiska antaganden, vilka går tillbaka på en lång djupgående tradition i det västerländska tänkandet. Inte minst har I-R-E modellen (initiation - respons - evaluation) av klassrumsinteraktion byggt på föreställningar om individen som den absoluta källan och auktoriteten av handlingar i diskursen. Här har olika distributions- och transportmetaforer underbyggt föreställningar om ett relativt entydigt överförande av kunskap och värden mellan människor. Kommunikation har handlat om att 'få rätt information till rätt adressat i rätt tid' (Linell, 1998). Dessa individualistiska utgångspunkter för de pedagogiska studierna har också förtingligat undervisningens innehåll som något relativt givet. Den alternativa utgångspunkt Säljö (2000) presenterar är förståelsen av undervisning som dialogisk-diskursiv, som en process *mellan* individer i en given praktik.

Säljö anknyter till den vidare diskursiva eller lingvistiska vändningen inom vetenskap och filosofi som inneburit en fokusförflyttning: från monologism till dialogism, från medvetande till kommunikation, eller från subjektivitet till intersubjektivitet. En sådan omprövning av människan och hennes språkliga vara-i-världen får en rad ontologiska, epistemologiska och metodologiska konsekvenser. Den sociokulturella ansatsen utgör bara en av flera möjliga riktningar av dessa. Gemensamt för dem är att språkets konstitutiva funktioner fokuseras, kommunikativa handlingar är också sociala handlingar. Vi gör saker med våra ord. Diskurser, de meningssystem inom vilka vi kommunicerar, byggs in i våra institutioner och kommer att fungera reproducerande av samhällseliga och kulturella mönster. Inom postmodern teoribildning, inte minst foucaultiansk, har makt och differens tjänat som överordnat tema just på dessa grundvalar. Den sociokulturella teoribildningens forskningsintressen är svåra att koppla till en sådan kritik av de moderna institutionernas maktmönster som Foucault företräder. Snarare bör nog ansatsen förstås som ett försök att förstå och förklara centrala pedagogiska frågeställningar. Dock inte i en essentialistisk bemärkelse ”så här är det”, utan i en mer analytisk mening: ”det är möjligt att se det så här”. Som forskningsriktning kryssar den mellan farvattenmärkena kritik och nytta.

Även om inte det sociokulturella perspektivet explicit ägnar sig åt diskursanalys är det möjligt att betrakta dess metodologiska implikationer i linje med vad som här har fått den benämningen. Såsom Säljö beskriver perspektivet (1999, 2000) är dock inte syftet att dekonstruera makt- och differensmönster i modernitetens institutioner, utan snarare att rekonstruera såväl individuella, intersubjektiva som institutionella villkor för kommunikation. Det sociokulturella perspektivet kan således i första hand ses som ett teoretiskt perspektiv där frågor kring teori/praktik och över huvudtaget metodologiska frågor blir underordnade. Säljö lämnar i sin framställning få svar på frågor hur det är möjligt att studera skolan som diskursiv praktik. De empiriska utsnitten som presenteras får snarast en deskriptiv och exemplifierande funktion, vilket ger ansatsen närmast en deduktiv orientering. Forskningsansatsen har även en epistemologisk angöring i social konstruktionism, även om referenserna till denna sällan är explicita i Säljöes skrifter. Möjligen kan förklaringen till detta ses som ett avståndstagande från social- konstruktionismens konfliktteoretiska utgångspunkter där kamp mellan världsbilder och verklighetsdefinitioner står i fokus för istället orientera sig mot en mer konsensusorienterad historisk och interaktionistisk kulturpsykologi.

Carlgren et al diskuterar i boken "Miljöer för lärande" (1999) hur det socio-kulturella perspektivet får en rad implikationer för hur läroplaner kan konstrueras och medieras, även om de läroplansteoretiska frågorna inte nämnvärt införlivat systematiskt i teoribildningen. Med utgångspunkt i *lärande som ett förändrat deltagande i en social praktik* ställs en fond upp mot traditionell läroplan eller kursplan med ett dekontextualiserat fixerat innehåll. Istället blir miljöer och villkor för deltagande i skilda lärandepraktiker (lärlingsorganiserad skola) centralt. Den didaktiska och läroplansteoretiska hur-frågan får m a o en framskjuten position inom ansatsen. Kritik riktas mot skolan som en icke-autentisk verksamhet som "inte tillhandahåller de kontextuella stödkoder som tillåter autentisk aktivitet....därför blir det man lär sig i skolan endast användbart i skolan" (a a, s. 23). Den kritiska udden riktas i första hand mot kognitivistiska, individualistiska och dekontextualiserade premisser för läroplaner.

Det sociokulturella perspektivet bidrar med viktiga insikter i förståelsen hur socio-kulturella konfigurationer samspelar med villkor för pedagogisk kommunikation i skolan som samhällsinstitution. Även om inte det socio-kulturella perspektivet explicit begreppsliggjorts som läroplansteori får det som lärandeteori en rad läroplansteoretiska implikationer, vilket inte minst är tydligt i gällande läroplan, LpO-94. Perspektivet problematiserar emellertid aldrig frågor om makt och kontroll i spänningsfältet policy och undervisningspraktik, vilket just för den läroplansteoretiska forskningens vidkommande blir begränsat. Dessa frågor har emellertid kommit att fokuseras inom det sociopolitiska perspektivet och neopragmatismen.

Läroplaners politiska och moraliska innebörder – neopragmatiska ansatser

Det sociopolitiska perspektivet med anknytning till neopragmatismen utgör en annan viktig teoretisk skolbildningen inom den svenska och internationella läroplansteorin. Englund, som är en av dem som mest konsekvent arbetat med att vidareutveckla perspektivet, betraktar med bl.a. anknytning till pedagogikens första professor Bertil Hammer, pedagogik som en bildningsvetenskap där filosofin utgör plattform (1997). Pedagogikens uppgifter menar Englund kan härledas till analyser av socialisations- och kommunikationsprocesser som meningsskapande. Ansatsen söker en relativt autonom och kritisk prövning av mål och innehåll i den svenska skolan och för samman denna urvalsfråga med en politisk-filosofisk diskussion om vilken roll och funktion skolan som samhällsinstitution kan och bör ges i ett demokratiskt samhälle (hos Englund benämnd som institutionsfrågan). Med denna sociopolitiska orientering vänds intresset mot den amerikanska pragmatismen och framför allt John Deweys och George Herbert Meads arbeten, samt den nypragmatiska skolbildningen

kring Richard Rorty och Cleo Cherryholm. Uppgiften blir att ställa utbildningsfrågor mot en deliberativ och kommunikativ demokratisyn och påvisa hur skolkunskapen implicerar olika uppfattningar och uttolkningar av ett innehåll och att urvalet således har politisk-moralisk grund. Forskningsfrågorna, den institutionella frågan och urvalsfrågan, sökes besvaras via historiskt-filosofiska undersökningar och textanalyser av olika slag. Det är ett i huvudsak sociologiskt-samhällsteoretiskt raster som anläggs och särskild emphasis ges åt textanalyser av läroböcker och utbildningspolitiska dokument.

Den pedagogiska forskningen sprungen ur denna skolbildning strävar efter att föra en kritisk, autonom argumentation riktad mot utbildningspolitiken och det offentliga samtalet om skolan, men också enligt Englund att göra studenter och lärare mer medvetna om olika innebörder av skolkunskaper och förse dessa med redskap för denna diskussion. Det kan förstås som en kritisk respons mot didaktikens instrumentalisering och den utbredande synen på kunskap som 'välförpackade paket' i enlighet med någon distributionslogik. Därmed riktas också en kritisk udd mot riktningar inom pedagogiken med alltför snäv nyttoinriktning. En sådan forskning riskerar att endast bli ett instrument i maktens tjänst. Till teoribildningens uppgifter hör då också att ange mål för pedagogiken; värden och kunskaper betraktas med andra ord oskiljaktiga. Englund avsåg med avhandlingen "Curriculum as a political problem" (1986) introducera medborgarbegreppet som riktningsgivande för skolans uppdrag som dittills saknats inom 'den nya utbildningssociologin'.

Denna neopragmatiskt diskursanalytiska orientering riktar sitt kunskapsobjekt mot problematiseringen, eller relativiseringen av mål- och innehållsfrågor. Englund avser vidareutveckla Lundgrens läroplansteori (och hans vidareutvecklingar av ramfaktorteorin) från den typ av strukturanalys som den representerar mot en innehållsfokuserad läroplananalys, d.v.s. analyser av: "not of the structure of an outer meaning but of an inner contingent, not a priori given meaning bearing content of education" (Englund, 1998, p. 216). På så sätt anknyter neopragmatismen till den textfokuserade postmoderna teoribildningen och en relativt långt driven decentrering av subjektet. I antologin "Textanalys" (Säfström & Östman, 1999) där olika pedagoger diskuterar epistemologi och pragmatism vävs tanketrådar från såväl (ny)pragmatismen som poststrukturalismen samman under epitetet postmodern teoribildning. Med dessa utgångspunkter har en rad avhandlingar lagts fram de senaste åren. Westlin (2000) hämtar sina vetenskapsteoretiska och metodologiska utgångspunkter i pragmatisk filosofi och till viss del poststrukturalistisk meningsteori när han analyserar

förhållandet mellan individ och teknik i utbildning. Hjälmeskog (2000) gör i sin analys av hemkunskapsämnet en feministisk pragmatisk diskursanalys med utgångspunkt i postmodern teoribildning (t.ex. Fraser et al, 1992). Dessa söker, genom dekonstruktivistiska utgångspunkter, påvisa kommunikationens kontingenta, pluralistiska och maktimmanenta villkor. En långt dragen textualism riskerar emellertid att förbise den institutionella kontext inom vilken kommunikationen får mening. Här förmår den socio-kulturella teorin vara mer lyhörd för kontextuella villkor.

Den neopragmatiska läroplansanalysen kan vidare diskuteras mot vilket kunskapsobjekt som fokuseras. Problematiseringen, eller relativiseringen av mål- och innehållsfrågor, tenderar att placera de individuella och sociala förutsättningarna för undervisning och lärande i bakgrunden. Detta kan givetvis hänvisas till som ett annat forskningsområde som också är av vikt. Men frågan är om ett sådant löskopplande är hållbart i längden. "Texts work within interactions" som Fairclough (1999, p. 46) påpekat. Risker finns att pedagogiken åter blir ett praxisområde fast nu inte underordnat psykologin utan tillämpningsområde för den samhällsteoretiska kunskapssociologin. Den textfokuserade postmoderna teoribildningen som genom sin vida textkonception tenderar att avskriva sig empirisk relevans, går i alla fall i den riktningen. I denna relativt långt drivna decentrering av subjektet, vilket är ett av poststrukturalismens huvudprojekt, blir allt till tecken och språk. Den neopragmatistiska läroplansteorin följer detta huvudspår, men mer implicit tycks detta teoretiska projekt inte helt vilja ge upp det rationella, autonoma subjektet. Det handlar således snarare om subjektets kris än dess död.

Den socio-politiska ansatsen tar utgångspunkt i en 'sträng pragmatism' och radikal pluralitet: all kunskap måste legitimeras genom dess praktiska konsekvenser och dess värde kommer an på huruvida kunskapen hjälper oss att komma tillrätta med situativa problem här och nu. Detta stränga krav på applicerbarhet riskerar att reducera kunskap till ett tekniskt kunskapsintresse (Gustavsson, 1996). En sådan radikal kontingens (som företrädesvis skrivits fram av Richard Rorty) förutsätter att alla stabila band mellan människor i det postmoderna samhället blivit upplösta och satta i flux. Livets flyktighet måste också få återverkningar i de vetenskapliga språkspelen. Det finns emellertid flera faktorer som pekar på att medan vissa band löses upp stabiliseras andra, både genomoreflekterade konventioner och traditioner och genom reflexiva och diskursiva omtolkningar. Strukturella (i denna mening icke-diskursiva) villkor torde alltså vara viktiga frågor för läroplansteorin att behandla.

Säfström gör skillnad mellan en senmodern och en postmodern neopragmatism (Säfström, 1998; 2005), där den senare kopplas samman med en postmodern etik med betoning på radikal pluralitet, identitetspolitik och skillnadens pedagogik. Den förstnämnda kan exemplifieras med många av bidragen i antologin "Erfarenhet av pragmatism". Boman, Ljunggren & von Wright (2007) samlar variationer av pragmatismen som samtida utbildningsfilosofi, där begrepp som kommunikation, mening och demokrati blir belysta från olika infallsvinklar. Englund (2007) tar upp de utmaningar som dagens utbildningssystem (grundskola, gymnasieskola, lärarutbildning och folkbildning) står inför som demokratisk institution. Utifrån ansatsen lyfts en rad av utbildningspolitiska och institutionella förutsättningar för att undervisnings- och lärandeprocesser ska kunna fungera som deliberativa samtal och den deliberativa demokratis primära praxis.

Denna senmoderna neo-pragmatiska ansats har visat sig synnerligen fruktbar och i stor utsträckning bidragit med en vidare kunskap om språkets konstituerande element och dess konsekvenser för skolan som diskursiv praktik. Innehållet och den didaktiska/läroplansteoretiska vad-frågan lyfts fram inom den neo-pragmatiska ansatsen, vilken annars i regel framställs som given enligt rådande utbildningspolitiska distributionslogik. Forskningen har bidragit till mycket viktig kunskapsbildning inom de olika skolämnenas didaktik, där mål och innehållsaspekter integrerats med hur-aspekter, ämneskunskaper med olika värddimensioner, men också genererat ett vitalt utbildningsfilosofiskt samtal över ämnesgränser. Kritik kan emellertid riktas mot att frågor om hur diskurser och institutionaliseras och materialiseras ej explicit görs inom ansatsen. Ett alltför långt dragen textualism, lämnar oss åt 'performances', åt dekonstruktörens rena språkliga/konstnärliga genialitet. Något som framför allt riskerar drabba postmodern och poststrukturalistisk teoribildning.

Makten över läroplanstexten – poststrukturalistiska ansatser

Poststrukturalismen har sina rötter i den franska filosofin utvecklad av företrädesvis Roland Barthes, Jacques Derrida och Michel Foucault under 1960- och 1970-talet. Av dessa är det främst Foucault som kommit att influera svensk pedagogik. Luke (1997) ger denna diskursanalytiska orientering följande karakteristika: "poststructuralist discourse theory examines how writing, texts and discourses are constructive phenomena, shaping the identities and practices of human subjects" (Luke, 1997, p. 12). Foucault är problematisk att

etikettera, hans teorier är snarast att betrakta som nomadiska (Couzens Hoy, 1986). Den senare Foucault, den som skulle kunna kallas "den genealogiska fasen" (Winther Jørgensen, & Phillips, 1999) brukar oftast ses som ett brytande med strukturalismen och har därför i olika sammanhang kommit att benämnas som poststrukturalistisk teori.

Poststrukturalismen är ett ifrågasättande av det rationella, autonoma agentskapet som modernitetens upplysning vill göra gällande. Den poststrukturalistiska samhällsvetenskapens epistemologi, menar Luke (1997), innebär två premisser: all kunskapsbildning är per definition en form av diskursanalys och all forskning innehåller en läsning och omläsning av en serie av texter från en specifik historisk och epistemologisk utgångspunkt. Diskurser konstituerar således de sociala realiteterna. Subjektet är decentrerat och splittrat och bör därför studeras utifrån de maktmönster som upprätthåller skenet av ett "fast subjekt". Fixerade idéer, dualismer och binariteter i specifika diskurser dekonstrueras och destabiliseras. Med lingvisten Ferdinand de Saussure kan sägas att tecken får sin mening i förhållande till andra tecken snarare än i referens till "verkligheten". "Texterna" ses som "heteroglossic" artikuleringar (d.v.s. mångtydiga och ambivalenta konstruktioner) av olika sociala, politiska, kulturella intressen. Framställning blir därför polyfonisk byggd på differenser (*différance*). Denna textualitet dras dock olika långt inom olika ansatser. Gemensamt för ansatser inom det poststrukturalistiska fältet kan emellertid sägas vara att de söker dekonstruera meningar som fixerats och konserverats av traditioner och konventioner.

Diskurser förstås här som språkspel som upprätthålls genom språkets maktmönster. Subjektet står inte fri vid sidan av dessa utan är inflätat i dess praktik. Diskurs blir således i Foucaults terminologi nära knutet till maktförhållanden: "It is in discourse that power and knowledge are joined together" (1982, p. 100). Diskurser blir därmed till en tvingande ordning. Makten studeras som medel för dominans och manipulering, vilket tenderar att relativisera all kommunikation till maktfördelning. Kritik kan också riktas mot en alltför ensidig förståelse av samhällseliga institutioner som enbart repressiva maktcentra. Poststrukturalistiska ansatser inom läroplansteorin ger en särskild emphasis åt textanalysen. Läroplaner (vare sig det är kursplaner, policydokument eller läroböcker) förstås som hybrida texter rymmande motstridigheter och ambivalenser och som upprätthåller vissa språkspel och diskursiva hegemonier. Texter som på olika sätt ges privilegierad mening bör därför, menar poststrukturalisten, förstås i sitt döljande och maskerande sken av entydighet och konsensus. De antas mer implicit upprätthålla vissa politiska, sociala, ekonomiska etc. förhållanden i samhället. Den poststrukturalistiska läroplansteorin vägleds på detta sätt av att rikta en radikal misstänksamhet

mot talet om samstämmig dialog eller tolkande förståelse. Kritik kan därmed riktas mot att bristande utrymme ges för att kunna överskrida och transformera skolans villkor.

Skolan som samhällsinstitution konstitueras med detta synsätt av och genom diskurser som konstruerar och definierar "den goda skolan", "den professionelle läraren" eller "den välpresterande eleven". Dessa diskursiva konstruktioner fungerar, efter poststrukturalistiska premisser, som både "technologies of power" genom att utgöra "officiella etablerade sanningar", och som "technologies of the self", d.v.s. internaliserade medium för självdisciplinering (Foucault, 1982). På detta sätt finns det inga pedagogiska fenomen som kan studeras 'utanför' dess diskurs, då dessa förutsätts vara textuellt medierade genom olika diskurser.

Som ansats inom läroplansteorin ges textbegreppet en framskjuten position. Med ambitionen att avslöja hur olika diskursiva hegemonier verkar avser poststrukturalismen visa vilka slags synsätt och identiteter som läroplanstexter (i dess vidare betydelser) möjliggör och samtidigt också omöjliggör. Dessa bör förstås som privilegierade meningar och inom den sociala och politiska ordning inom vilka de verkar. Hultqvist (1995) har tagit upp Foucaults genealogiska ansats i studiet av hur konstruktionen av barnet i välfärdsstaten positionerats diskursivt. Han visar hur de epistemologiska grunderna för hur barndomen begreppsliiggörs skiftat i olika historiska perioder. Det har möjliggjort en viss förståelse av barnet, men samtidigt omöjliggjort alternativa synsätt. Dahlberg (2000) har också valt denna form av historisk diskursanalys när hon analyserat vilka stridande diskurser som dominerat på den pedagogiska arenan i efterkrigstidens svenska välfärdsstat. Dahlberg et al (2001) diskuterar möjligheterna för att skapa generativa läroplaner utifrån en poststrukturalistisk ansats. I boken drivs tesen att pedagogiska praktiker är inflätade i en social-teknologisk sannings- och kunskapsregim som kategoriserar och standardiserar vissa givna föreställningar om barn och deras utveckling. En läroplan i en värld av mångfald och komplexitet måste enligt författarna kunna fungera som en motvikt till detta projekt och istället bygga på en process av ifrågasättande dialog, reflektion och meningsskapande snarare än färdigt innehåll och given metod. Det innebär att en nationellt statligt reglerad läroplan måste omprövas mot olika lokala generativa läroplaner där deltagarna blir medkonstruktörer i lokala och unika, dynamiska och föränderliga processer. Minoritetsröster ges särskilt "forum" (a a) i ett 'ansvar för andre'.

En feministisk läroplansforskning har företrädesvis ägt rum inom en poststrukturalistisk ansats. Banbrytande arbeten inom detta fält blev Florin & Johansson (1993) och Johansson (2000). Lenz Taguchi (2004) utvecklar en feministisk poststrukturalistisk utgångspunkt i sina undersökningar av förskolans disciplinerings teknologier. En introduktion till forskningen finns samlad i "Kön och Kunskap (Weiner & Berge, 2001). Sammantaget så ställs textbegreppet och identitetsbegreppet i centrum inom denna typ av läroplansteoretiska ansats. Den poststrukturalistiska forskningen kan sägas söka förändrade politiska rationaliteter som inte bygger på universalism och instrumentalism. Denna forskning har bidragit till en kritisk uppmärksamhet på hur språket finns inskrivet i olika samhälleliga maktförhållanden, vilket inte minst är en viktig insikt i studiet av läroplaner och läroplansreformer. Det kan emellertid riktas kritik mot att all kunskapsbildning reduceras till en form av maktutövning och det lämnas begränsat utrymme för autonomt agentskap, transformativt handlande eller fördjupad förståelse.

Institutionaliserade läroplansdiskurser - kritiskt tolkande ansatser

En långt ifrån enhetlig grupp av ansatser som möjligen kan ses förenas av att vara sprungna ur en kontinental hermeneutisk tankemylla (*Bildung durch wissenschaft*) kan sägas intagit en språklig vändning i rekonstruktivistisk riktning. En kritiskt informerad hermeneutik återfinns t.ex. i Paul Ricoeurs (1985, 1988) och Jürgen Habermas' (1988, 1996) arbeten. Kosellecks arbeten (se t.ex. 2004) liksom Gadammers "Wahrheit und Methode" är naturligtvis centrala. För dessa förstås samhällsvetenskaplig teoribildning utifrån intersubjektiva och språkligt narrativa utgångspunkter där människan på samma gång är *författare av* och *författad av* sin värld (Brown, 1987), eller som Norman Fairclough (1992) formulerar samma dialektiska tes: diskurs skapar människor lika mycket som människor skapar diskurs. Ur ett sådant kritiskt tolkande perspektiv blir det viktigt att studera olika läroplanskoder eller läroplansdiskurser visavi olika samhällsförändringar för att se hur olika diskurser mobiliseras och rekonstituerar/konstituerar förhållanden i skolan¹³. Genom olika diskurser och narrativer upprätthålls på detta sätt vissa maktförhållanden och institutionella strukturer. Samtidigt lämnas inom ansatsen utrymme för transformeringar av dessa diskurser.

Lundgren har i senare arbeten (se t.ex. 1992, 1998) drivit en typ av strukturanalys i riktning mot en historisk och diskursiv ansats med fokus riktat mot hur skolan som institution

¹³ En alternativ benämning vore en historisk-kritisk ansats som intimt hänger samman med hermeneutikens framväxt. En viss kontinuitet torde också kunna identifieras till Durkheims institutionsteorier, särskilt den läroplanshistoriska klassikern "The evolution of educational thought" (1977).

konstitueras. Läroplaner uppstår när man kan tala om uppfostran och undervisning som ett socialt fenomen (a a, 1998). Lundgren för fram en distinktion en historisk och en samtida reproduktion (Lundgren & Lindensjö, 2000) där tradition, kontinuitet och reproduktion hela tiden måste förstås mot de samtida krav på reproduktion som ställs på utbildningsväsendet. Den samtida innefattar ”återskapandet av de kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att återskapa villkoren för produktionen och villkoren för att leva i samhället” (Lundgren, 1999, s. 8). Denna måste emellertid alltid förstås i ljuset av skolans läroplanshistoria, dess ”institutionella minne”. Två processer som hela tiden genererar nya konfliktytor. Lundgren arbetar dialektiskt med just historisk förståelse och samhällsvetenskapliga förklaringar i sina läroplansteoretiska studier, i vilka det handlar om att ”förklara hur en viss läroplan växt fram, hur olika föreställningar om mål innehåll och metod etablerats utifrån olika ekonomiska, sociala och kulturella krav, och hur dessa föreställningar cementerats och förändrats” (1979/1989, s. 231).

Med utgångspunkt i en kritiskt tolkande ansats förstås diskurser varken som fritt flytande meningssystem såsom en traditionellt tolkande ansats tenderar att framställa dem eller som strukturella variabler i en positivistisk bemärkelse. Utifrån en sådan ansats kan kritik riktas mot alltför långtgående konsekvenser dragna ur olika diskursteorier med en dekonstruerad fragmentisering av meningssystem (som t.ex. vissa ansatser inom poststrukturalismen). I vissa fall tenderar dess idealistiska och relativistiska giltighetskriterier att utesluta möjligheten om en verklighet utanför språket och begreppen. Utifrån en kritiskt tolkande position handlar det snarare om en viss fokusförskjutning: från att betrakta språket som verktyg för att representera verkligheten till att rikta uppmärksamheten mot språkets konstituerande och performativa funktioner. Här erkänns också, till skillnad från de dekonstruktivistiska ansatserna, att kommunikativa händelser har både diskursiva och icke-diskursiva konstituentier.

Denna epistemiska orientering skulle kunna sägas följa två hermeneutiska antaganden: dels att tolkningen har en inre logik och dels att tolkningen har ett anspråk. För det första följer all interaktion vissa grundläggande regler, annars skulle vi inte känna igen och förstå interaktion som en viss praktik. Det är endast mot en bakgrund av delad förståelse som vi kan identifiera vad och när vi inte förstår (Habermas, 1987). För det andra handlar kommunikation *om* något, den har ett innehåll med vissa anspråk på giltighet och meningsföreträde framför andra tolkningar. Detta gör också att all interaktion implicerar socio-politiska dimensioner. En kritiskt informerad hermeneutisk utgångspunkt skulle med Ricouers distinktioner kunna

beskrivas som en dialektik mellan misstankens och försoningens hermeneutik, till skillnad från den poststrukturalistiska radikala misstanken mot varje språkspels inneboende maktförhållanden. Denna dialektik innebär att ansatsen varken vilar på någon 'absolut tillit' eller 'absolut misstänksamhet', utan förutsätter en pendling mellan de båda polerna. Den absoluta misstänksamhet som Foucault förespråkar leder i sin förlängning mot en icke-position som omöjliggör dialog och samförstånd. En 'absolut tillit' (som vissa mer traditionalistiska hermeneutiska ansatser utgår från) skulle oreflekterat inordna sig i och konservera rådande maktstrukturer.

Det återfinns emellertid vissa konvergenspunkter mellan en kritiskt tolkande position och de poststrukturalistiska ansatserna. Mycket översiktligt skulle dessa förenande teman kunna beskrivas vara: (i) hur undervisningspraktiker reproduceras/transformeras, (ii) hur praktiker är inflettade i makt- och kontrollmönster, (iii) hur diskurser skapar villkor för individers språkliga samspel. En kritiskt tolkande diskursanalys skiljer sig emellertid också i flera viktiga avseenden åt från poststrukturalistiska (t.ex. Foucaults). De senare tar sin utgångspunkt i *reproduktionen av diskursens maktförhållanden* och subjekten blir endast effekter av denna diskursiva formation – under trycket av "regularities that regulates themselves" (Passerin et al, 1996).

Vad som skulle sägas förenar flera olika ansatser inom denna typ av teoribildning är att de eftersträvar att upprätthålla en *dialektik mellan diskurs och subjektivitet*. Sociala subjekt formas av diskursiva praktiker, men där dessa samtidigt ses som möjliga att överskrida och omformas av sociala aktörer. De positionerar sig således i kontrast till den poststrukturalistiska genom att upprätthålla en dialektisk relation mellan vad Bakhtin (1986) benämnt de centripetala respektive centrifugala aspekterna av diskurs, d.v.s. dess tendens att bevara och reproducera strukturer men också dess centrifugala tendenser att transformera och diversifiera diskurser. Varje diskurs rymmer således både reproducerande och producerande element som Gallagher påpekar:

"The fact that every discourse (conservative or deconstructive) is open to deconstruction may in fact prove the point that every discourse involves both a partial reproduction (appropriation of the traditional framework) and a partial production (a transcendence and transformation of that framework" (a, 1992, p. 316).

En kritiskt-tolkande ansats intar på detta sätt en dialektisk syn på den pedagogiska praktiken. En sådan avvisar stränga *strukturellistiska antaganden* om korrespondens, koherens och stabilitet såväl som *handlingsorienterad voluntarism* med dess antaganden om individers totala handlingsmöjligheter. Istället förstås pedagogisk praktik och kommunikation som beroende och begränsad av vissa relativa permanenser, där både kulturell reproduktion och transformation samspelar. En sådan relativ permanens måste förklaras med någon slags institutionsteori (1999)¹⁴. Till skillnad från poststrukturellismen som i foucaultiansk anda radikalt misstror de samhälleliga institutionerna, neopragmatismen som tenderar att reducera dem till 'tomma former' för social interaktion och kommunikation så betecknar de i en kritiskt-tolkande ansatsen vanligtvis en varaktig, ordnad social enhet som vi knyter stabila normer och förväntningar till (Selander, 1998). Skolan som institution tillskrivs med andra ord vissa etablerade handlingsnormer som skapat sin egen 'kulturella grammatik', ej reducerbar till avspeglningar av övergripande samhälleliga strukturer eller till skolaktörers handlingsstrategier. De systemvillkor och institutionella faktorer som strukturerar handlingskontexten tas alltså med i analysen, utan för den skull determinera handlingsmöjligheterna.

En läroplansteoretisk forskning med förankring i en kritiskt informerad hermeneutik, avser på detta sätt både fokusera kontinuiteter och diskontinuiteter, strukturell tröghet och faktisk förändring, stabilitet och tolkningskamp om/i skolan. Läroplaner förstås som diskursiva praktiker och processer som har såväl situationella, institutionella som samhälleliga villkor. Lundgrens arbeten (t.ex. 1979/1989; 1992; 2000) är här centrala¹⁵. Särskilt framträdande blir utbildning/skola som institutionella verksamheter inom denna ansats, dvs. skola/utbildning som en institutionaliserad kommunikativ praktik. Här har också intressanta möjligheter öppnats upp inom den *nya institutionalismen* som behöver arbetas vidare inom läroplansteorin (Meyer & Boli, 2006; Schriewer, 2003, Reid, 1999). Schriewer (2003) uppmärksammar särskilt den diskursiva dimensionen som helt nödvändig och central för att förstå samtida förändringar inom utbildningssfären¹⁶.

¹⁴ Begreppet institution har en lång och besvärlig historia, som Liedman och Olausson (1988, s. 10) påpekar. Mer allmänna utredningar av begreppet institution riskerar leda till 'teoretiska subtiliteter', menar de, och föreslår att definitioner bör göras inom ramen för de aktuella forskningsfrågorna.

¹⁵ Andras arbeten som faller inom Hamilton (1989), Ödman (1995), men som kanske inte lika tydligt kan ses inom ramen för en språklig eller diskursiv vändning.

¹⁶ "The emphasis in the new institutionalism ... is on how people actively construct meaning within institutionalised setting through language and other symbolic representations" (Meyer & Rowan, 2006, p 6).

Viktiga arbeten inom den svenska samtida läroplansteorin som skulle kunna relateras till en kritisk historisk-tolkande ansats är Lundahl (2006) studie kring kunskapsbedömning som ett läroplansteoretiskt problem. Roman (2006) har placerat svenskämnet på gymnasiet i läroplansteoretisk/historisk belysning och Forsberg & Wallin (2006) har ställt den framväxande statliga kontrollregim som etablerats med mål- och resultatstyrningen i kritiskt ljus. Linné (1999) öppnar upp för denna typ av tolkande läroplanshistoria på ett intressant sätt med lärarutbildningen i fokus. Det finns alltså en rad av läroplansteoretiska arbeten (se även Fritzell & Fritzén 2007) som kan förstås inom ramen för en kritisk tolkande ansats, där diskursbegreppet ges en framskjuten position samtidigt som det balanseras och nyanseras mot materiella, institutionella och systemmässiga villkor.

Sammantaget vill jag mena att en språklig vändning fått ett betydande genomslag i samtida läroplansteori, även om den inte alltid explicit införlivats inom begreppsbyggnaden och teoriutvecklingen. Johansson (2003) menar att det varit mycket marginellt. Att vändningen inte riktigt uppfattats som en nyorientering kan möjligen ses som den språkfokus som funnits alltsedan den klassiska eran¹⁷. Englund (2004) talar om en kommunikativ vändning som den kanske mest påfallande tendensen inom pedagogikdisciplinen under 1990-talet och det finns fog för sådana karaktäristika. Samtidigt har jag försökt argumentera för i detta bidrag att det rör det sig om flera olika vetenskapsteoretiska angöringar och tillämpningar inom det läroplansteoretiska fältet.

Några tänkbara framtida utmaningar för läroplansteorin

Som torde ha framgått är det läroplansteoretiska fältet är långt ifrån enhetligt, vare sig innehållsligt eller konceptuellt/begreppsligt. Jag har i detta bidrag endast kunnat återge en liten del av pågående läroplansteoretisk forskning. Den diskursiva dimensionen framstår som allt viktigare, även om språket under lång tid inom läroplansteorin framhållits som centralt (se t.ex. Lundgren, 1979/1989). I takt med utbildning blivit 'high politics' och 'big business' i ett framväxande informations- och kunskapsintensivt samhälle tycks också läroplaner och utbildningspolicy som symbolisk handling ökar. Med den diskursiva vändningen inom läroplansteorin införlivas emellertid inte bara en lingvistisk komponent, utan vrids mot en samhällsvetenskaplig språk- och kommunikationsteori. Det är svårt att bygga på utbildningssociologin i ett sådant projekt som i hög grad vilar på en "representationsmodell". De nedslag som gjorts i denna artikel kan ses alla ses som efterträdare till en sådan och som

¹⁷ I Lundgrens arbeten (se t.ex. 1979/1989; 1992) finns tidigt angöringar till Ssurre och Wittgensteins senare språk- och meningsteorier.

också artikulerar de vidare samhällsförändringar som utbildning och skola ovillkorligen är indragna i. Läroplansteori kommer i denna mening mer att handla om ”coping with the world” än om ”copying it”.

Säfström (1998) kontrasterar tre olika typer av läroplansteori: traditionell, läroplansteori baserad på den ’nya utbildningssociologin, samt neopragmatisk läroplansteori. Jag har i detta bidrag försökt visa på att det kan finnas anledning att vidga fältet ytterligare och har översiktligt tagit upp fyra olika riktningar inom läroplansteorin relaterat till den diskursiva vändningen, även om neopragmatismen rättmätligen naturligtvis bör tilldelas en central roll. Jag har argumenterat för att det borde ligga som en konsekvens i en språklig eller diskursiv vändning en konfrontation av olika forskningsansatser som arbetar mot vidare och mindre ensidiga diskursiva horisonter. Detta torde också vara det enda möjliga sättet för läroplansteorin att fungera som motvikt till den neo-positivistiska utvärderingsboomen och dess objektivistiska språkbruk, där empiriska redogörelser (’rena fakta’) ges företräde framför teori och analys.

Oavsett hur långt den diskursiva vändningen dras (sträng: poststrukturalism, eller mer moderat som en kritiskt tolkande) torde forskningen således ha viktiga uppgifter att bidra till en fördjupad förståelse för hur olika utbildningsdiskurser definierar kategorier och distinktioner som konstituerar vårt sätt att tala, tänka och organisera innehållet i skola och undervisning och samtidigt försöka bevara en öppenhet för kreativa omartikuleringar och omtolkningar av de resurser som strukturerar de diskursiva praktikerna. Givet det stora yrkespragmatiska tryck som vilar på de utbildningsvetenskaperna och som inte sällan underblåses av en anti-intellektuell politisk retorik framstår detta som angeläget. Det handlar både om en form av *kritik av* de kommunikationsmönster som på något sätt är reducerande och inte tillåter ömsesidiga lärande möten utan på olika sätt exkluderar och cementerar och om *kritiskt konstruktiva bidrag inom* de kommunikationsgemenskaper inom vilka beslut om hur kunskaper ska väljas, organiseras och bedömas. Kritik som kan vinna legitimitet på basis av argumentets och analysens räckvidd och styrka.

Det kan finnas särskild anledning att uppmärksamma spänningen mellan ’kritiken av’ - en rekonstruktivistisk uppgift av rättfärdiggörelse (’justification’) - och ’kritiskt konstruktiva bidrag inom’ - en dekonstruktivistisk uppgift att öppna och avslöja (’disclosure’). Å sidan handlar det om att skapa en autonom distanserad tolkningsposition i förhållande till olika

språkspel så att läroplansdiskursen inte enbart blir självrefererande för att parafrasera Edward Said: så att läroplansteoretikern inte förlorar sig i massan av detaljer och endast blir ytterligare en kommentator eller figur i en samhällstrend. Å andra sidan handlar det också om att skapa en delaktighet i sådana kommunikationsgemenskaper. Den något paradoxala utmaningen tycks ligga i att rekonstruera ett offentligt samtalsrum med viss självständighet där inte marknads- politisk retorik eller lokal common-sense dikterar villkoren fullständigt samtidigt som detta bör vara öppet, fritt och kritiskt.

När det gäller läroplansteori i skärningsfältet mellan vetenskap, utbildning och politik så har nog möjligheterna till politisk intervention och olika varianter av reformkoalitioner säkert begränsats, men ett upplysande syfte att involvera medborgare i ett offentligt samtal omkring skolans mål/innehåll och hitta nya arenor mellan läroplansforskare, utbildningspolitiker och beslutsfattare, medborgare och verksamma lärare/elever framstår alltmer viktigt¹⁸. Den arbetsdelning som följde med den ”rationella läroplanskoden” mellan den ’möjliggörande staten’, den ’expertbaserade didaktiska forskningen’ som dess instrument och ’läraren som tillämpare’ har visat sig svår att förändra. I Sverige införlivades denna också i den sociala ingenjörskonsten som förvaltningsideologi, vilket gav den en stark institutionell förankring. Med en sådan tenderar läroplansteoretikerns roll bli att servera utbildningsadministrationen med underlag. Den spänning som funnits mellan kritik och nytta inom läroplansteorin kan också ses som en inbyggd spänning mellan vetenskap och politik omkring utbildningens kärnfrågor. Spänningen mellan dessa två läroplanstraditioner, en kritisk (som går tillbaka till Jean-Jacques Rousseau) som också avser driva fram utbildningsreformer och en snävt nyttig inriktad på att få till stånd effektiv undervisning (t.ex. Franklin Bobbitt) kvarstår och tyvärr verkar avståndet mellan dessa båda arenor också öka i den rådande politiska konjunkturen.

Det läroplansteoretiska fältet i sig kan knappast förstås som ett enhetligt område, däremot finns det behov av också ett akademiskt samtal omkring läroplansteorins frågor och teori- och metodutveckling i anknytning till dessa. Trots den relativa tystnad som råder pågår viktig forskning där allmän- och ämnesdidaktiken har integrerats på nya fruktbara sätt, likaså samhälls- och skolorienterad forskning och didaktikens innehålls- (vad) och metodaspekter (hur). Det handlar också om att arbeta vidare med och vidga det läroplansteoretiska begreppsliga ramverket för att kunna mediera mellan internationella dimensioner i

¹⁸ Se t.ex. Habermas’ uppmaning till samhällsteoretiker att axla rollen som publik intellektuell: ”Den intellektuella skall oombedd, alltså utan uppdrag från någon sida, göra offentligt bruk av det professionella vetande ha, till exempel som filosof eller skriftställare, samhällsvetare eller fysiker, förfogar över” (Habermas, 2007).

läroplansdiskurser och samtidigt en ökad sensitivitet för det lokala, regionala och kontextuella aspekterna av undervisnings- och lärandeprocesser. Kanske är det så, för att avsluta med en retorisk fråga, att läroplansteorin befinner sig i ett skede där vi behöver nya vokabulärer för att utveckla teorierna och begreppliggöra problemen för att inte fastna i specialisering eller akademisering:

In the extreme cases we run up against the limits of our understanding, and the interpretations which we use in vain to solve difficult problems come to a stand still. But they become fluid again when familiar facts are seen in a different light in a new vocabulary, so that the fixated problems can be put in a new and more fruitful way (Habermas in Passering et al, 1996, p. 208).

REFERENSER

- Apple, M. W. (1982) *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Ahlström, K-G. & Wallin, E. (2000). Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. I: Säfström, C-A. & Svedner, P-O. (red.) (2000). *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, cop.
- Baynes, K., Bohman, J. & McCarthy, T. (ed.). (1987). *After philosophy- End or transformation*. Massachusetts: The MIT Press.
- Bernstein, R. J. (1991). *Bortom objektivism och relativism: vetenskap, hermeneutik och praxis*. Göteborg: Daidalos.
- Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (2nd ed.) Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Boman, Y., Ljunggren, C. & von Wright, M. *Erfarenheter av pragmatism*. Lund: Studentlitteratur, 2007. (2007)
- Broady, D. (1990). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS förlag.
- Brown, R.H. (1987). *Society as text. Essays on rhetoric, reason and reality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Burbules, N. & Bruce, B.C. (1997). Theory and research on teaching as dialogue. In: Richardson, V. (ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). Washington: American educational Research association.
- Carlgren, I. (red.). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur, 1999.
- Carlgren, I. & Kallos, D. (1997). Lessons from a comprehensive school system for curriculum theory and research: Sweden revisited after twenty years. *Journal of curriculum studies*, 1997, vol. 29, nr. 4, p. 407-430.
- Couzens Hoy, D. (ed.) (1986). *Foucault: a critical reader*. Oxford: Blackwell.
- Dahlberg, G. (2000). From the "People's home" – Folkhemmet- to the enterprise: reflections on the constitution and reconstitution of the field of Early Childhood Pedagogy in Sweden. In: Popkewitz, T.S. (ed.) (2000). *Educational knowledge: changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Albany: State University of New York Press, cop.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahllöf, U. (1992). Timplaner för folkskola och grundskola. I: Wallin, E. (red.) (1992). *Från folkskola till grundskola – tio forskare vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*,

- belyser utvecklingen under 150 år i anslutning till folkskolejubileet. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Dahllöf, U. (1971). *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis*. New York: Teachers college press.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Denzin, N. (1997). *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century*. London: Sage, cop.
- Durkheim, E. (1977). *The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge & Kegan.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I: Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Englund, T. (1998) Teaching as an offer of (discursive) meaning. In: Gundem, B.B. & Hopmann, S. (ed.) (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. New York: P. Lang, cop.
- Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2004, nr. 1.
- Englund, T. (red.).(2007). *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*. Lund: Daidalos.
- Fairclough, N. & Chouliaraki, L. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, cop.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity, cop.
- Florin, C. & Johansson, U. (1993). "Där de härliga lagrarna bor"- kultur, klass och kön I det svenska läroverket 1850-1914. Kristianstad: Tiden.
- Foucault, M. (1982). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon books.
- Forsberg, E. & Wallin, E. (2006). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Fraser, N. & Bartky, S. L. (1992). *Revaluing French feminism: critical essays on difference, agency, and culture*. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Fritzell et al (2007). *Språk, mening och styrbarhet*. Antologi under utgivning.
- Fritzell, C. (1989). *Om pedagogikens normativa grund i socialfilosofiskt perspektiv: från Marx, Weber och Frankfurtskolan till Habermas*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Fritzell, C. (1981). *Science, ideology and teaching – A critical inquiry into the sociology of pedagogy*. Lund: CWK Gleerup.
- Gadamer, H-G.(1997). *Sanning och metod – i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany: State Univ. of New York Press, cop.
- Gulbenkian-kommittén (1999). *Öppna samhällsvetenskaperna: rapport från Gulbenkian-kommittén för samhällsvetenskapernas omstrukturering*. Göteborg: Daidalos.
- Gundem, B.B. & Hopmann, S. (eds.) (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. New York: P. Lang, cop.
- Gundem, B.B. (1997). *Läroplansarbete som didaktisk verksamhet*. I: Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Habermas, J. (2007). *Mellan naturalism och religion: filosofiska uppsatser*. Göteborg : Daidalos.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1988). *Samhällsvetenskapernas logik*. Göteborg: Daidalos.

- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity*. Massachusetts Institute of Technology: Polity Press.
- Habermas, J. (1984). *Den rationella övertygelsen: en antologi om legitimitet, kris och politik*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. London: Falmer Press.
- Hjälmeskog, K. (2000). *"Democracy begins at home": utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hultqvist, K. & Peterson, K. (red.) (1995). *Foucault: namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS.
- Izquierdo, H.M. & Minguez, A.M. (2003). Social theory and methodology: sociological theory of education in the dialectical perspective. In: Torres, C. A. & Antikainen, A. (eds.) (2003). *The international handbook on the sociology of education – An international assessment of new research and theory*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Jackson, P.W. (1996). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In: Jackson, P.W. *Handbook of research on curriculum*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Johansson, U. (2003). 'From frame factors to meaning making: Shifting foci of curriculum research in Sweden.' In: *International handbook of curriculum research*. Ed.. William F. Pinar. Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.
- Johansson, U. (2000). *Normalitet, kön och klass. Liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960*. Stockholm: Book on demands.
- Kliebard, H.M. (1996). Constructing a history of the American curriculum. In: Jackson, P.W. *Handbook of research on curriculum*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Koselleck, R. (2004). *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Kroksmark, T. (1991). *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Liedman, S-E. & Olausson, L. (red.). (1988). *Ideologi och institution: om forskning och högre utbildning 1880-2000*. Stockholm: Carlsson.
- Linné, A. (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen?: En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue- talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Lindberg, L. (2002). Is 'Pedagogik' as an Academic Discipline in Sweden just a phenomenon for the twentieth Century? The effects of recent Education Reform. *European journal of Educational Research Journal*, 2002, vol. 1, no. 1, p. 65 – 82.
- Lindberg, I. & Berge, B-M. (red.) (1988). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Luke, A. (1997). Theory and Practice in Critical Discourse Analysis. In: Saha L (ed.) (1997). *International Encyclopaedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon, cop.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006
- Lundgren, U.P. & Fransson, K. (2003) *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie, nr 1, 2003.
- Lundgren, U.P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1999, årg. 4, nr. 1, s. 31-41.
- Lundgren, U.P. (1999). *Skolan och tusenårsskiftet*. Föreläsning: <http://www.skeptron.uu.se/broad/sec/p-lundgren-990930.htm> (20070827).
- Lundgren, U.P. (1998). Några reflektioner om pedagogik som diskursiv praktik. I: Westin, C. (red.). *Hermeneutikens väv - om ton, text och tolkning: en vänbok till Per-Johan Ödman*. Stockholm: HLS.

- Lundgren, U.P. (1992). *Didaktikens namn. I: Selander, S. (ed.) (1992). Forskning om utbildning: en antologi.* Stockholm, Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Lundgren, U.P. (1983). *Att organisera omvärlden- en introduktion till läroplansteori.* Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, U.P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching.* Göteborg: Göteborg studies in educational sciences.
- Lundgren, U.P. (1989). Educational Research and the Language of Education. In: Ball, S.J. & Larsson, S. (eds.) (1989). *The struggle for democratic education: equality and participation in Sweden.* New York: Falmer Press.
- Marshall, J. & Peters, M. (ed.) (1999). *Education policy.* Cheltenham: Edward Elgar.
- Meyer, H-D. & Rowan, B. (ed.) (2006) *The new institutionalism in education.* Albany: State University of New York Press, cop.
- Passerin D'entrèves, M. & Benhabib, S. (1996). *Habermas and the unfinished project of modernity – critical essays on The philosophical Discourse of Modernity.* Oxford: Polity Press.
- Popkewitz, T.S. (1997). The curriculum theory tradition: studies in the social/cultural and political contexts of pedagogical practices. In: Rosengren, K-E. & Öhngren, B. (eds.) (1997). *An evaluation of Swedish research in education.* Uppsala: Swedish Science Press.
- Popkewitz, T.S. (1991). *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education, and research.* New York: Teachers College, cop.
- Popkewitz, T.S. & Tabachnick, B.R. (eds.) (1981). *The study of schooling: field based methodologies in educational research and evaluation.* New York: Praeger.
- Reid, W.A. (1999). *Curriculum as institution and practice: essays in the deliberative tradition.* London: L. Erlbaum Associates.
- Ricoeur, P. (1988). *Från text till handling- en antologi om hermeneutik.* Lund: Symposium Bokförlag AB.
- Ricoeur, P. (1985). *Time and narrative.* Chicago: University of Chicago Press, Cooperation.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.
- Román, H. (2006). *Skönheten och nyttan: om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Schriewer, J. (2003) (ed.). *Discourse formation in comparative education.* New York: Peter Lang.
- Selander, S. Mentalitet och institution. I: Westin, C. (red.). *Hermeneutikens väv - om ton, text och tolkning: en vänbok till Per-Johan Ödman.* Stockholm: HLS, 1998.
- Säfström, C. A. (1998) Svensk läroplansteoretisk forskning – nostalgi eller nytänkande? *Pedagogisk forskning i Sverige, 1998, årg 3, nr 2*
- Säfström, C.A. (2005). *Skilnadens pedagogik – Nya vägar inom den pedagogiska teorin.* Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, A. (1994). *Makt och mening- om förutsättningarna för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning.* Uppsala: Uppsala Studies in Education.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (1999). Lärande- att behärska institutionella former av kommunikation. I: Säfström, C.A. & Östman, L. (red.) (1999). *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik.* Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A. & Östman, L. (red.) (1999). *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik.* Lund: Studentlitteratur.
- Taylor, C. (red.) (1995). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik.* Göteborg: Daidalos.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self- the making of the modern identity.* Cambridge: Harvard University Press.
- Torres, C. A. & Antikainen, A. (2003) *The international handbook on the sociology of education – An international assessment of new research and theory.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Weiner, G. Berge, B-M. (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur
- Wexler, P. (1987). *Social analysis of education: after the new sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wertsch, J.V. Del Rio, P. & Alvarez, A. (eds.) (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Young, M. & Whitty, G. (ed.) (1977). *Society, state and schooling: readings on the possibilities for radical education*. Ringmer: Falmer Press.
- Young, M. (ed.) (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, cop.
- Ödman, P-J. (1995). *Kontrasternas spel – en svensk mentalitets och pedagogikhistoria*. Stockholm: Prisma.