

Läroplansforskning: mot ett socialt konstruktivistiskt perspektiv

Ett återkommande problem vid läroplansforskning är att begreppet är så mångfasetterat; det har konstruerats, definierats och omdefinierats på en mängd skilda nivåer och arenor. Svårigheterna att få grepp om det har utan tvekan bidragit till uppkomsten av teoretiska och metateoretiska perspektiv – såväl psykologiska, filosofiska och sociologiska som mer tekniska eller vetenskapliga management-paradigm. Men dessa perspektiv och paradigm har oavbrutet kritiserats därför att de gör våld på det väsentliga i läroplanen, så som denna uppfattas och omsätts i praktiken på olika arenor och av olika grupper.

I denna artikel kommer jag att argumentera för att vi bestämt måste ta avstånd från de avkontextualiserade och upplösta analytiska modellerna, antingen dessa är filosofiska, psykologiska eller sociologiska; ta avstånd från tekniska, rationella eller vetenskapliga management-modeller; ta avstånd från "spelet om målen". Vi behöver framför allt överge den ensidiga fokuseringen på läroplanen som föreskrift och norm. Detta betyder att vi helt och fullt måste omfatta tanken på läroplanen *som en social konstruktion* på olika nivåer, dvs både som föreskrift och som process och praktik.

Läroplanen som föreskrift

Att föreställningen om läroplanen som föreskrift har företräde kan man förstå vid en flyktig blick på läroplanslitteraturen. Denna syn på läroplanen emanerar från uppfattningen att vi sakligt kan definiera de viktigaste beståndsdelarna i en studieplan och därefter undervisa på de olika avsnitten och sekvenserna på ett systematiskt sätt. Trots den uppenbara förenklingen, för att inte säga grovheten i denna uppfattning, är "spelet om målen" fortfarande, om "inte det enda spelet i

Ivor Goodson är professor i pedagogik vid The University of Western Ontario. Artikeln är en bearbetning av det föredrag som prof Goodson höll vid NFPF:s kongress i Uppsala, 7–9 mars 1989.

stan", så i alla fall det dominerande spelet.

Läroplan som föreskrift (Curriculum as prescription – CAP) ger stöd åt myten om statlig utbildning och samhälle. Mest anmärkningsvärt är att CAP stödjer myten om att expertis och kontroll har sitt säte i regering och departement, utbildningsbyråkratin eller i universitetsvärlden. Förutsatt att denna myt inte avslöjas, kan "föreskriftsretorik" och "skolpraktik" finnas sida vid sida. Båda vinner på en fredlig samexistens. CAP:s organ förefaller att "kontrollera" och skolorna att "effektuera" (och de kan tillskansa sig en hel del autonomi om de accepterar reglerna). Läroplanens föreskrifter sätter gränser, men överträdelser och tillfälliga överskridanden tillåts bara så länge som föreskriftens och ledningens retorik inte utmanas.

Det finns naturligtvis "kostnader för delaktigheten" för att myten om föreskriften ska kunna bibehållas: först och främst genom att maktrelationerna på olika sätt accepteras, men det kanske viktigaste är att de som är nära förknippade med den dagliga och ständigt pågående sociala konstruktionen av läroplan och undervisning effektivt klavbinds i "undervisningsdiskursen". Detta är priset för delaktigheten.

Beträffande läroplansforskningen är "delaktighets-kostnaderna" ytterst katastrofala. För den historiska kompromiss som jag har beskrivit har lett till en förskjutning av hela forskningsfältet. Det har lett till att vetenskapen styrts mot områden som tjänar mytbildningen om den centrala och/eller byråkratiska kontrollen. För de forskare som drar nytta av att upprätthålla myten – särskilt på universiteten – är denna delaktighet minst sagt självuppfyllande.

Att konstruera delaktighet: Ett exempel

Efter detta korta polemiska utfall vill jag ge en illustration av teorier och definitioner angående mål som har anknytning till skolämneskunskaper, mitt eget speciella intresseområde. Genom att lyfta fram en aspekt av läroplanen på detta sätt kan det bli möjligt att ytterligare belysa det sätt på vilket intellektuella versioner av föreskrivande teori uppkommer och opererar.

Medan psykologisk teori möjligen har gett det mest grundläggande och generella stödet, särskilt i de vetenskapliga management-strukturer som nämnts ovan, har filosofin haft ett väsentligt och otvivelaktigt värde för skolämnen och det är från filosofin jag hämtar mina exempel. Jag ämnar inte i detta stadium tränga alltför långt in i debatten mellan filosofiska absolutister och sociala relativister: huvudsakligen en dialog för döva. Det som är angeläget för mig är att i stället karakterisera filosofins implicita *ställning* i förhållande till läroplanen.

Filosofin tycks först och främst stå ovanför de pågående striderna om läroplanen. Kärnan i denna hållning är strävan att vara rationell

och logisk: det vitala elementet i den objektiva och a-politiska föreskriftsretoriken. Den andra sidan av myntet är motstånd mot det sociala inflytandets makt. Det förefaller som om filosoferna söker efter sanningar *bortom* sociala konflikter. Detta gäller även mera liberala filosofer. Hirst, t ex säger att objektiv kunskap:

is a form of education knowing no limits other than those necessarily imposed by the nature of rational knowledge and thereby developing in man the final court of appeal in all human affairs.¹

eller Pring:

Forms of knowledge therefore are fundamental structures picked out by characteristic concepts and characteristic tests of truth. They are not options open to us; they constitute what is *means* to think and they characterise all our particular judgements.²

"Filosofikungen" vet då endast "sanningen"; det finns inga alternativ ty de har tillgång till sanningen bortom kulturen och bortom historien.

På en viss nivå i diskursen kan detta mycket väl vara en godtagbar hållning. Men ser vi till processen som gäller kunskapens undervisningsformer är vi då fortfarande i ett läge där "det inte finns några alternativ öppna för oss"? På denna punkt visar några av filosoferna tecken på nära nog mänsklig ambivalens. Men andra har styrka i sin övertygelse. Phenix likställer efter moget övervägande t ex discipliner med möjligheten att lära ut:

My theme has been that the curriculum should consist entirely of knowledge which comes from the disciplines, for the reason that the disciplines reveal knowledge in its teachable forms.³

Phenix's påstående röjer, menar jag, det troliga resultatet av den senaste förhärskande filosofiska hållningen. Vilka förbehållen än är, vilken avskildhet som än studeras, blir teorin om föreskriften den rimliga produkten av denna hållning. Utifrån övertygelsen om att "det inte finns några alternativ" står det klart att föreskrivande mål för undervisning kommer att framstå både som förväntning och resultat.

I vilken utsträckning som filosofin faktiskt har bidragit till en föreskrivande teoribildning framgår av en räkka läroplansböcker av specialister av alla de slag, från verk av Bruner och Phenix i USA till Lawton och Peters i Storbritannien. Lawton är ett särskilt användbart exempel på hur läroplansspecialisten anammar filosofens budskap. Lawton argumenterar angående Hirst:

The theory seems to me to run as follows: the first principle is that we should be clear about our educational goals. The second is that "the central objectives of education are developments of the mind".

Han tillägger senare:

I have included Hirst's viewpoint here as an example of curriculum planning which is largely "non-cultural" in the sense of being transcultural. This is be-

cause Hirst sees the curriculum largely in terms of knowledge, and the structure and organisation of knowledge is, by this analysis, universal rather than culturally based.⁴

I slutändan fokuseras undervisningsmål, föreskrift. Vi får också föreskrifter av ett speciellt slag baserade på idén om "developments of the mind". Resultatet är klassiskt motsägelsefullt: en hållning som är icke-kulturell och som gör en bestämd, specifik och identifierbar kulturell produkt allmängiltig. Filosofin leder oss så "bortom kulturen" på jakt efter sanningen och framför allt till läroplansteorier som låter oss "bli klara över våra utbildningsmål" och fokusera mål som gynnar "developments of the mind".

Men de som tror på utbildningsmål som baseras på discipliner måste till sist möta den sorgliga sanningen att utbildningsvärlden för närvarande har sin hemvist på en plan där det är svårt att göra mål och där målstolparna inte alltid finns på plats. Det finns ett avsnitt hos Lawton som heter "Disciplines but not subjects". Här leder motsättningen mellan filosofisk och normativ sanning och verkligheten i läroplanen till egendomliga paroxysmer för att komma undan skulden för att föreskriften slår fel. Följaktligen skriver Lawton:

There is no reason why a curriculum based on disciplines should not be related to the children's own experience and interests. The fact that so much so-called academic teaching or subjects does tend to neglect children's everyday knowledge ... is a condemnation of traditional pedagogy or teaching-method rather than disciplines themselves as a basis of the curriculum.⁵

Men både Lawton och Hirst har naturligtvis visat avsevärd känslighet för problem som rör förändring och implementation av läroplanen. Jag har faktiskt drivit saken till sin spets för att visa att även mer sofistikerade teoretiker stängas med detta dilemma när de arbetar på ett föreskrivande sätt. Hirst har uttalat sig om detta dilemma i sin artikel "The forms of knowledge revisited":

The importance of the disciplines, in the various senses distinguished, for school education, must not be minimised. What matters in this discussion is that the logical priority of intellectual objectives be recognised even if in terms of wider human values they are sometimes judged secondary. Equally their logical structure cannot be denied if they are ever to be attained. The concerns of the universities mean that their organisation of teaching and research necessarily embody these concerns to a high degree. But schools are not universities and their teaching functions are significantly different. These need to be seen in their own right for what they are.

Detta leder till en slutlig epilog för kunskapsformer som föreskrift:

Education is a complex business and philosophical analyses can contribute to our planning of it in a limited way. What it can do is alert us to the danger of too easy decisions and the issue of the place of the disciplines is more than a philosophical affair. What more there is to it, I must however leave to others.⁶

Ödmjukheten i denna epilog är både rörande och ett tydligt vittnesmål om hur begränsad filosofens strävan har blivit. Men flera logiska

steg saknas fortfarande innan vi når dramats upplösning. Det är lyckligt och väl att lämna över till andra. Men till vilka? Det finns alla skäl att uppmärksamma oss på faran av enkla beslut. Men vad händer om nu filosofin har lett fram till just faran för normativa förenklingar som vi redan uppmärksammat? För att gå ännu längre tillbaka. Om skolor och undervisning måste förstås på sina egna villkor; varför börjar inte analysen där? Vi lämnas i sticket igen med ett elementärt budskap. Om läroplansteori skall bli användbar måste den *börja* med forskning kring skolor och undervisning på dess egna villkor. Vår teori måste växa fram ur en djupare förståelse av läroplanen så som den växer fram och realiseras och hur den reproduceras över tiden.

Djävulens pris

Jag vill emellertid inte alltför kraftigt kritisera CAP i denna uppsats. Försök därtill har redan gjorts, enligt min mening med avgörande framgång, i många andra sammanhang. Min intention är snarare att kort upprepa denna kritik och därefter ange nya framkomliga vägar för att vi skall få en relevant motkultur i läroplansforskningen.

När det gäller preciseringar av problemet sammanfaller de med Schwab's. Låt mig kort repetera:

The field of curriculum is moribund. It is unable, by its present methods and principles, to continue its work and contribute significantly to the advancement of education. It requires new principles which will generate a new view of the character and variety of its problems. It requires new methods appropriate to the new budget of problems.⁷

Schwab var helt klar över varför läroplansfältet höll på att stagnera; hans anklagelse är tydlig och kraftfull:

The curriculum field has reached this unhappy state by inveterate, unexamined, and mistaken reliance on theory. On the one hand it has adopted theories (from outside the field of education) concerning ethics, knowledge, political and social structure, learning mind and personality, and has used these borrowed theories theoretically, i.e. as principles from which to "deduce" right aims and procedures for schools and classrooms. On the other hand, it has attempted construction of educational theories, particularly theories of curriculum and instruction.

Framför allt vill Schwab att vi skall gå över från det teoretiska till det praktiska. Han ställer de båda alternativen bredvid varandra på följande sätt: det teoretiska är alltid någonting som antas vara universellt eller genomgripande och det utforskas som om det vore konstant från situation till situation och okänsligt för skiftande omständigheter. Det praktiska är å andra sidan alltid något som anses konkret och detaljerat och behandlas som oändligt påverkligt av omständigheterna och därför i högsta grad mottagligt för oväntade förändringar: "de här studenterna, i denna skola, på södra sidan av Columbus,

med rektor Jones under nuvarande borgmästaren Ed Tween's ämbetsstid och sett i ljuset av hans möjliga återval."

Schwab's diagnos bör läsas jämsides med Veblen's.⁸ Veblen's kritik har vunnit genklang i det nyutkomna arbetet av Clifford och Guthries:

Our thesis is that schools of education, particularly those located on the campuses of prestigious research universities, have become ensnared improvidently in the academic and political cultures of their institutions and have neglected their professional allegiances. They are like marginal men, aliens in their own worlds. They have seldom succeeded in satisfying the scholarly norms of their campus letters and science colleagues, and they are simultaneously estranged from their practicing professional peers. The more forcefully they have become from the public schools they are duty bound to serve. Conversely, systematic efforts at addressing the applied problems of public schools have placed schools of education at risk on their own campuses.⁹

Kort sagt, lärarutbildningarna fick betala "Djävulens pris" när de kom in i universitetsmiljön. Resultatet blev att deras uppgift förändrades från att primärt syssla med frågor centrala för skolpraktiken till att få erkänd status genom mer konventionella vetenskapliga kunskaper. Som vi sett blev konventionella pedagogiska metoder på grund av detta dominerande, vilket fick förödande effekter på utbildningsteori i allmänhet och läroplansforskning i synnerhet.

Pendeln svänger över

På grund av läroplansforskningens stagnation och dess undanträngda ställning på lärarhögskolorna under 60- och 70-talen ledde åtskillnaden mellan teori och praktik ofta till en reaktion mot teori *per se* och inte till en teoretisk omformulering. Teorin, som den var beskaffad, stod i konflikt med läroplanens realiteter. Konflikten gjorde teoretikerna uppenbart villrådiga – "det är bäst att vi överlämnar detta åt andra". Men de "andra" som var mer upptagna av att framställa och genomföra läroplaner drog sina slutsatser om teori. Om den hade så litet att säga om praktiken, om den faktiskt grovt felaktigt framställdes eller t o m "hotade att ersätta" praktiken, kunde man då inte lika gärna klara sig utan all slags teori eller åtminstone tills vidare överge teoretiserandet?

Reaktionerna inom läroplansfältet återspeglar tydligt pendelsvängningarna inom sociologin vid ungefär samma tidpunkt. Den ledande positivistiska forskningen använde en vetenskaplig hypotetiskt-deduktiv modell. Syftet var att upptäcka de sociala lagar som styr vardagsrealiteterna. Framför allt tillämpade de en modell som förknippades med den filosofiska vetenskap som hade som främsta mål att söka efter objektiva fakta om den sociala världen. Vetenskapsmannen söker kunskap om det sociala systemet helt separat och bortom de

uppfattningar om de människor som befolkar detta system har, i jakt på allomfattande lagar och sanning.

Reaktionen mot denna jakt på vetenskapliga och universella lagar kom från symboliska interaktionister, etnometodologer och kunskaps-sociologer som argumenterade för återupprättelse av människan i egen hög person, hans subjektiva uppfattningar och "konstruktioner" av verkligheten. Med utgångspunkt från Weber och Mead fick vi verk av Schutz, Goffman samt Berger och Luckman. De sistnämnda argumenterade på sitt karakteristiska sätt för att "vardagskunskaper snarare än idéer bör stå i centrum för kunskapsociologin". Det är precis den kunskap som utgör den betydelsestruktur utan vilken inget samhälle kan existera.¹⁰

Betoningen på subjektiva uppfattningar inom sociologin framkallade betydande reaktioner inom läroplansfältet. Ambivalensen till teori och den påtagliga bristen på anpassning till praktiken kom pendeln att i ännu högre grad än tidigare svänga åt andra hållet när reaktionen kom.

I Storbritannien följde återupprättelsen av praktiken och undervisningsprocessen en liknande utveckling genom upprepning av de nya trenderna i sociologi och vissa tendenser, inte enbart Schwabianska, inom amerikansk läroplansforskning. Ett brett spektrum av etnografiska och interaktionistiska studier uppstod som fokuserade undervisningsprocessen, särskilt vad gäller klassrummet. Manchester-skolan, särskild Hargreaves, Lacey och Lambart, tillägnade sig arbetssätt med rötter inom antropologin. Utfästelsen var att försöka förstå hur lärare och elever "konstruerade" skolans värld. Utan detaljerade studier av skolans utveckling var detta omöjligt. Deras akademiska ledning ledde ofta till ett mer tillämpat förhållningssätt till läroplansforskning och, efter hand läroplansreformer utvecklades i den obligatoriska skolans kölvatten, läroplansutveckling.

Det centrum som tog ledningen i det tillämpade arbetet var The Centre for Applied Research in Education (CARE) på universitetet i East Anglia. CARE grundades 1970 och ägnade sig åt läraren och hans/hennes uppfattningar och konstruktioner av verkligheten. Den stora mängden publikationer ger oss möjlighet att analysera de intentioner och hållningar som CARE's medarbetare hade. Även om anspråk kan resas på att CARE var unikt är det ändå mycket som är symptomatiskt och typiskt för den tidens uppfattningar. Genom att studera några detaljer gällande CARE blir det möjligt att förstå en del av de skäl som ledde till den hållning som ledande läroplansutvecklare intog under denna period.

Lawrence Stenhouse fastslog i sin inflytelserika bok *An Introduction to Curriculum Research and Development* att bokens tes är att:

curriculum development must rest on teacher development and that it should promote it and hence the professionalism of the teacher. Curriculum development translates ideas into classroom practicalities and thereby helps the teacher to

strengthen his practice by systematically and thoughtfully testing ideas.¹¹

Betoningen på klassrummets praktik utgjorde ett eko från Schwab och blev till en stark normativ hållning inom CARE. När jag arbetade som lärare på den tiden tillsammans med en del ur personalen på CARE inklusive Stenhouse, MacDonald och Walker, fick jag förmånen att ta del av deras engagemang och, bokstavligen, deras omsorg. Walker, som jag haft ett särskilt nära samarbete med i projekt och artiklar och som jag står i stor tacksamhetsskuld till, formulerar sin hållning till läroplansforskning så här:

The work, would start with, and remain, close to, the commonsense knowledge of the practitioner, and the constraints within which he works. It would aim to systematise and to build on practitioners' lore rather than supplant it.¹²

Barton och Lawn har kommenterat att:

in separating "pure" from "applied" research, Walker feels he has successfully rid himself of a theoretical stance and, moreover, reduced the isolation of the researcher. What now counts for him is not a theoretical understanding of any particular situation but the understanding and self-recognition he can give his subjects.

Den sista punkten kan jag utan vidare vittna om. Motviljan mot teori är i mitt tycke påtaglig och författarna fortsätter med att hävda att inom CARE tycks frågan "ofta gälla ett val mellan teori och sanning".¹³ Naturligtvis är den sista punkten rörande läroplanskritiken välfundnen. Faran är emellertid att reaktionen mot normativ teori hade lett till flykt från teori *per se*. Det finns tydliga bevis för att detta hände på CARE.

Skälet till reaktionen mot teori är uppenbart, men det var, vilket inte får glömmas bort, en reaktion mot en särskild sorts normativ teori som passade den ideologiska och ekonomiska kontext inom vilken den hade växt fram. Pendelsvängningen skapade en fullskalig flykt till arenorna för aktion och praktik, till klassrummet, till praktikern och till det praktiska. Läroplansprojekt angav en väg in i läroplansaktionen: CARE's anda härrörde från nyckelpersonernas engagemang i Humanities Curriculum Project (HCP). Den speciella syn på professionalism och politik som utvecklades kring HCP överfördes senare till en definitivt förhållningssätt till läroplansforskning i allmänhet.

Läroplansförändring

På 1960-talet och 1970-talets början diskuterades i en rad läroplansstudier och uppsatser frågan om läroplansförändring. Denna behandlades alltid som synonym med *innovation*. Eric Hoyle's *How Does the Curriculum Change? A Proposal for Inquiries* är ett bra exempel.¹⁴ Dessutom betraktades *innovation* och läroplansprojekt som synonyma begrepp. För att bekräfta detta är det mödan värt att läsa Parlett och

Hamilton's betydelsefulla uppsats om *Evaluation as Illumination*. Det speciella fokus för dem som försöker ändra läroplanen är klar. Den upplyste utvärderaren var karakteristiskt nog upptagen med "det som händer". De ville därför:

study the innovatory project: how it operates, how it is influenced by the various school situations in which it is applied; what those directly concerned regard as its advantages and disadvantages and how students' intellectual tasks and academic experiences are more affected.

Den upplyste utvärderaren:

aims to discover and document what it is like to be participating in the scheme, whether as a teacher or pupil; and in addition, to discern and discuss the innovation's most significant features, recurring concomitants and critical processes.¹⁵

Dessa projekt utgjorde på ett sätt en perfekt miljö för dem som präglades av ambivalens till eller antipati mot teori och som hade en önskan att fördjupa sig i praktikens och aktionens vardagsrealiteter. Problemet var emellertid inte att den erbjöd till deltagande i en aktionsmiljö, utan till en *särskild* slags aktionsmiljö. Det behövdes ingen generaliserbarhet för teorier eller program i de projekt som normalt utfördes på en begränsad mängd utvalda försöksskolor. Behov av teori kunde rätt och slätt skjutas på framtiden.

Problemen började när man i projekten väl försökte generalisera arbetet: i en förflyttning, om man så vill, från försöksstadium till nya normala strukturer. Även om projekten började från motsatt utgångspunkt, svarade de ofta med just de normer och program som de reagerat mot. Det blev normer för idealiserad praktik i stil med "den neutrale ordföranden" och i form av nya material och läroplanspaket. Normerna understöddes av mer teoretiska uttalanden som återigen starkt liknade de föreskrivande och normativa teorier de var en reaktion mot.

Ytterligare en paradox uppstår med de senaste förändringarna i utbildningen: åter ägnar man sig åt argument mot det teoretiska och efterfrågar stöd för det praktiska. Den här gången hänvisar man emellertid inte till Schwab's vision om det praktiska. I dess ställe kommer inte en reformistisk hyllning av praktiken utan en hyllning av nytthetsprincipen. De studerande kommer nu att lära sig genom "att sitta hos Nellie", genom att observera och slutligen under kortare perioder ersätta etablerade lärare, som blir deras huvudhandledare. Den existerande teorins överflödighet kommer till sist att få sin belöning: yrkesmässig utplåning av de forskare som utövar de utdöende vanorna. Med tiden kan kanske detta sceneri visa sig bli incitament till paradigmatisk förintelse av utbildningsforskningen.

Mot ett socialt konstruktivistiskt perspektiv: Från diagnos till lösning

CAP och de huvudsakliga tendenser i reaktionen på CAP karakteriserar båda av en sak: nämligen en önskan att utveckla modeller för en "idealiserad praktik".¹⁶ Båda modellerna uppehåller sig vid vad som "borde" hända i skolorna, "our commitment to what should be" som Westbury formulerar det, och detta kan leda till en kolar tro på att världen kan förbättras:

A vision can so easily slide into meliorism and, unfortunately, the consequences of such a meliorist perspective have long beset our field: too often and for too much of our history we have not been able, because of our commitment to what should be, to look at what is. To look at what is betrays, our emphases suggest, too little passion, even perhaps a conservative willingness to accept schools as they are. Indeed, all too often our stances imply a condemnation of what schools do.¹⁷

De som reagerade på CAP-teoretikernas ofta konservativa normer, och som helt och hållet omfamnade praktiken, kom också själva att löpa gatlopp för att de konservativt accepterat den förhärskande praktiken. På detta sätt kastade reaktionen mot CAP ut barnet med badvattnet. Ingendera modellen överensstämde därmed med rådande praktik.

Det är därför viktigt att rekapitulera de problem CAP hade. Problemet med CAP beror inte enbart på att fokus uteslutande var föreskrifter och normer utan också på att detta slags fokus är substanslöst och dekontextualiserat. Vi skulle därför komma närmare en lösning om vi systematiskt undersökte hur läroplansföreskrifter socialt konstruerades för att användas i skolan – studier av kursplaneutveckling, av nationella läroplaner, av ämnesplaner osv.

Problemet är alltså inte att föreskrifterna är fokus utan att det är *enda* fokus och *det* slags fokus det är. Det jag i korthet förespråkar är en kombinerad ansats för att studera sociala konstruktioner – en fokusering på hur läroplansföreskrifter konstrueras parad med analys av förhandlingar och realisering av denna den föreskrivna läroplanen. Ansatsen är således att bredda det reflekterande förhållningssättet till forskning vad gäller praktik *och* föreskrift, vilken fokuserar den grundläggande dialektiska relationen mellan dem.

Vi vill kort sagt få "the story of action within a theory of context". Detta innebär ett steg bakåt mot den centrala fråga som formulerades av Schwab och några läroplansreformatörer för att helt och fullt få med praktikområdet. Som jag visat var detta då en alltför extrem reaktion, om än förställd. Eftersom föreskrifter lever vidare (och givet att det nuvarande centralistiska trycket kommer att öka) behöver vi förstå läroplanens sociala konstruktion på alla nivåer, som föreskrift *och* process *och* praktik. Den diagnos som Schwab och några av de övriga läroplansreformatörerna ställde, och som innebar att läroplansfältet var i utdöende, har i stort sett accepterats; men deras lösning

betraktas som alltför extrem. Det som behövs är förståelse för det praktiska men i kombination med ytterligare utforskande av praktikens kontextuella parametrar.

Det finns tre nivåer att tillgå vid social konstruktivistisk forskning:

- Den nivå där individens liv utspelar sig.
- Gruppnivån eller den kollektiva nivån: professioner, kategorier, ämnen och discipliner utvecklas tex som sociala rörelser över tid. Likaså utvecklar skolor och klassrum både stabila och föränderliga mönster.
- Relationsnivån: olika förändringar i relationen mellan individer, mellan grupper och kollektiv och mellan individer, grupper och kollektiv; samt det sätt på vilket dessa relationer förändras över tid.

Naturligtvis är relationen mellan individ och kollektiv (som mellan aktion och struktur) ständigt undanglidande. Men vår forskning kan, som tidigare i stort sett varit fallet, antingen acceptera och förvärja fragmenteringen eller alternativt, som jag i fortsättningen kommer att förespråka, söka integration.

Vid undersökning av enskilda lärares liv kan metoden att studera levnadshistoria åter bli användbar. Ursprunget till levnadshistorier kan härledas till antropologiska arbeten i början av detta århundrade; när sociologerna senare övertog metoden skedde detta i samband med en serie urbana och sociala studier vid Chicago's universitet.

Av olika skäl, som jag analyserat på annat håll,¹⁸ fick detta arbete allt lägre prioritet inom "the Chicago studies of the city", vilket fick till följd att metoden intill nyligen föll i glömska. I sin nuvarande form har arbeten med levnadshistorier huvudsakligen inriktats på studier av avvikelser, kriminalitet och urban etnografi. Metodologin är därför fortfarande tämligen outvecklad och dess användning inom pedagogisk forskning är bara i sin linda. Denna uraktlåtenhet från den pedagogiska forskningen är beklaglig, och förflyttningen från programmatisk uppmaning till empirisk undersökning har främst lett till att forskare har använt data från levnadshistorier för att utforska skärningspunkterna mellan biografi, historia och struktur, speciellt vad gäller läroplanen för grundskolan (secondary school).

En uppmaning att återuppta levnadshistoriemetoderna preciseras först i en artikel 1981.¹⁹ Därefter aktualiserade Measor, Sikes och Woods metoden i en studie av lärares levnadsbanor.²⁰ De var redan från början medvetna om problemen och påpekade att levnadshistorier ännu inte är någon helt användbar metod. Det finns ännu inte någon samlad metodologisk litteratur till stöd för sådana studier. Icke desto mindre visar deras arbete *Teachers' Careers: Crises and Continuities* imponerande insikter i lärares liv och yrkes-förhållanden. I andra arbeten såsom Bertaux's samling *Biography and Society*²¹ och Ken Plummer's utmärkta *Documents of Life*²² har också levnadshistoriemetoden använts och de har börjat forska på de omfattande

metodologiska och etiska problem sådana arbeten för med sig.

Förutom de problem som specifikt rör levnadshistoriemetoderna finns det problem med relationen till andra nivåer och andra metoder för analys och forskning. Detta varnade Mannheim för 1936 "Att enbart syssla med individuella levnadshistorier är inte tillräckligt".²³ Framför allt tror jag Mannheim, med all rätt, skäller på den individualistiska hållningen, det han kallar "föreställningen om den ensamma och självtillräckliga individen". Eftersom det finns ett starkt arv av individualism och individualistiska antaganden i så många epistemologier, måste denna fara ständigt påpekas när det gäller arbeten med levnadshistorier. Som Mannheim säger:

The genetic methods of explanation, if it goes deep enough, cannot in the long run limit itself to the individual life history and the more inclusive group situation. For the individual life history is only a component in a serie of mutually intertwined life histories . . . it was the merit of the sociological point of view that it set alongside the individual genesis of meaning the genesis from the context of group life.²⁴

Relationen mellan individen och större strukturer är central i denna forskning men återigen är det genom historiska studier sådan forskning framgångsrikt kan fullföljas. Först som sist får vi gå tillbaka till det integrativa fokus som C Wright Mills ansåg vara grundläggande för all god social forskning:

Social science deals with problems of biography of history and of their intersections within social structures. That these three – biography, history, society are the coordinate points of the proper study of man has been a major platform on which I have stood when criticising several current schools of sociology whose practitioners have abandoned this classic tradition.²⁵

Vad som behövs är att vi bygger på studier av dem som direkt deltar i processen, att vi bygger på studier av historiska händelser och perioder men också att vi utvecklar en kumulativ förståelse för de historiska kontexter i vilka samtidens läroplaner ligger nerbäddade. De senaste årtiondenas erfarenheter har smärtsamt visat begränsningarna i de a-historiska eller transcendentala ansatserna vad gäller läroplansreformer och läroplansforskning. Genom att ytterligare utveckla vår analys av tidigare förhållanden skulle vi kunna kasta mer ljus över nuvarande förhållanden och kunna kosta på oss förståelse för de hinder som ligger inbyggda i de omständigheter vi fått i arv.

Aktionsorienterad forskning har oftast begränsats till hur deltagarna ser på saken vid ett visst tillfälle, till här-och-nu-händelser. Vad som huvudsakligen försummas var data om *begränsningar bakom* händelsen, skolan, klassrummet och deltagaren. Det som framför allt behövs är därför en metod som fortsätter med deltagarna, fortsätter med den komplexa sociala processen men som fångar upp en förståelse för begränsningarna bakom. Historiska studier försöker förstå hur tanke och handling har utvecklats under tidigare sociala för-

hållanden. Följer man detta förlopp över tid fram till nutiden får man insikt i hur de förhållanden som vi uppfattar som samtida "realiteter" har klarats av, konstruerats och rekonstruerats över tid.

Den historiska kontexten reflekterar naturligtvis tidigare konflikt- och maktmönster. Det räcker inte att utveckla en statisk föreställning om att den historiska kontexten och de historiska begränsningarna har ärvts *intakt* från det förflutna. Dessa kontexter och begränsningar måste ställas i relation till dagens handlingar. Vi behöver dessutom en dynamisk modell för hur studieplaner, pedagogik, statsfinanser, resurser, urval och förvaltning samverkar med varandra. Vi kan inte, kort sagt, se läroplanen (och dess historiska kontexter och begränsningar) som en slutet system. Williamson har funderat över det faktum "att det inte är tillräckligt att vara klar över enbart det faktum att de principer som styr urvalet av överförbar kunskap reflekterar maktstrukturer. Det är nödvändigt att gå bakom sådana misstankar för att utarbeta de exakta sambanden".²⁶ På detta, menar han, måste historiska läroplansstudier baseras "om syftet är att förstå makt i utbildningssammanhang". Framför allt behöver vi utarbeta kognitiva kartor för läroplanens inflytande och begränsningar för att, som han säger:

What is provided in schools and what is taught in those schools can only be understood historically. Earlier educational attitudes of dominant groups in society still carry historical weight.²⁷

Sociala konstruktivistiska perspektiv söker därför ett reintegrerat fokus för läroplansstudier: att lämna ett enskilt fokus antingen det gäller idealiserad praktik eller verklig praktik och börja samla data om social konstruktion på både preaktiva och interaktiva nivåer. Just nu är, som jag tidigare hävdade, den viktigaste uppgiften att fylla tomrummet med ett forskningsprogram ägnat historiska studier av läroplanens sociala konstruktion. Vi vet mycket litet om hur ämnen och teman i skolan idag uppkommer, bibehålls och omdefinieras.

Arbete med läroplanens sociala konstruktion och dess historia är nödvändigt för att kunna omdefiniera läroplansforskningen. Lyckligtvis har en hel del arbete redan gjorts under det senaste årtiondet som kan ligga till grund för att detta förverkligas. Serien *Studies in Curriculum History* innehåller nu tolv volymer som ger exempel på en lång rad olika studier av läroplanens sociala konstruktion.²⁸ Nya studier i denna serie skall påbörjas och med tiden kommer vi att få tämligen omfattande studier på läroplanens ursprung och bibehållande i en mängd olika utföranden och på en mängd olika nivåer.

Att börja med analys av undervisning genom att utan vidare acceptera en form av ett innehåll i läroplanen som man kämpat för och som man erhållit vid en bestämd historisk tidpunkt på basis av vissa sociala och politiska prioriteringar, att ta den läroplanen för given, är att föregå all den förståelse för och insikt i de särdrag som har med

kontroll och verksamhet att göra, såväl i skolan som i klassrummet. Det är att ta över mytbildningar från tidigare herravälde som oföränderligt givna storheter. Låt oss vara klara över att vi talar om en systematisk "invention of tradition" på en arena för social produktion och reproduktion, skolans läroplan, där politiska och sociala prioriteringar dominerar. Hobsbawm menar att termen "invented tradition"

includes both traditions actually invented, constructed and formally instituted and those emerging in a less traceable manner within a brief and dateable period – a matter of a few years perhaps – and establishing themselves with great rapidity.

Hobsbawm gör följande definition:

Invented tradition is taken to mean a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual or symbolic nature which seek to circulate certain values and norms of behavior by repetition, which automatically implies continuity with the past. In fact, where possible, they normally attempt to establish continuity with a suitable historic past.²⁹

I denna mening kan skapandet av läroplanen ses som en process för att uppfinna en tradition. Detta språk används faktiskt ofta när "traditionella discipliner" och "traditionella ämnen" sätts i motsats till en del nya innovationer gällande integrerade eller barncenterade ämnen. Poängen är dock den att den skrivna läroplanen är ett ypperligt exempel på hur en tradition uppfinns: men som med alla traditioner är den inte en gång för alla given, den måste försvaras, mytbildningarna måste konstrueras och rekonstrueras över tid. Om läroplansteoretikerna helt enkelt struntar i läroplanens historia och dess sociala konstruktion uppstår sådana mytbildningar och reproduktioner av den "traditionella" läroplanen än lättare.

Ett betydande steg i utvecklingen av ett socialt konstruktivistiskt perspektiv är framställning av en lång serie studier om social konstruktion av den föreskrivande, normativa läroplanen. Men det är endast en del av historien som förespråkarna för "praktiken" länge och riktigt framhållit. För det som är föreskrivet är inte nödvändigtvis det som genomförs, och det som planerats är inte nödvändigtvis det som sker. Men det behöver inte innebära att vi överger vår forskning kring föreskrifter och normer som en social konstruktion och bara ägnar oss åt praktiken. Vi borde i stället försöka studera läroplanens sociala konstruktion på de båda nivåerna: som föreskrift och som interaktion.

Manusbearbetning: Staffan Selander
Översättning: Ulla-Britt Selander