

Från studerande i pedagogik till forskningsledare i utbildningsvetenskap – En resa genom det pedagogiska kunskapsområdets omvandling

Christina Gustafsson

The first part of the article reports a few daily reflections from my last years of work focusing the teacher role, the researcher role, the administrator role and the role of the teacher/researcher in third stream activities. The progress can be summarized quite negatively - less time dedicated to heterogeneous student groups, changing opportunities to achieve analytical and critical skills, increased governance in scientific achievements, reduced collegial "power" and reduced interest to be engaged in third stream activities. The second part of the article is about the relationship between education/pedagogy, didactics/curriculum studies and educational science. Didactics was discussed as part of improving research basis for prospective and active teachers. One conclusion is that more than fifteen years of discussion hardly favored the subject of education, but highlighted the importance of subject didactics. Another conclusion is that neither the introduction of educational science became the solution to research appeals for teachers and teacher education as originally thought. Accordingly, more than thirty years of discussion first about finding the relationship between pedagogy and didactics and then to clarify the relationship to educational science has hardly led to any illumination regarding the boundaries of the subject of education.

INLEDNING

Nästan dagligen de två senaste decennierna har jag tänkt eller högt uttalat tanken att förr resonerade vi så här, men idag måste vi tänka på något annat sätt. Det innebär inte alltid att jag tycker att verksamheten inom akademien var bättre förr, men onekligen har den vetenskapliga plattform och den

arbetsituation jag startade från förändrats på gott och ont. Det finns litteratur som på alldeles utmärkta sätt illustrerar hur arbetet inom akademien och förutsättningarna för arbetet inom akademien har förändrats i både kortare och längre tidsperspektiv (Ahlbeck Öberg et al., 2016; Askling, 2012; Engwall, 2016). Mycket av det som lyfts fram i dessa texter visar hur de organisatoriska betingelser som har varit rådande i flera decennier har förändrats och förändrat förhållningssättet till både forskning och utbildning bland så gott som alla som arbetar i organisationen. Det är förvisso lätt att få aha-upplevelser när andra formulerar sig, men det är betydligt svårare att på ett rättvist och balanserat sätt konkret beskriva vad man själv varit med om i sin närmiljö, hur detta har påverkat, hur man har hanterat detta och inte minst vad man egentligen tycker om det. Det finns många aspekter man skulle kunna ta som avstamp i en sådan här artikel och jag ska utan att gå djupare i någon bara kort snudda vid sådana aspekter som jag spontant skulle nämna om jag fick frågan från vem som helst om vad som har förändrats i min arbetsituation. Jag ska börja med att mycket översiktligt nämna några företeelser som alltför ofta dykt upp som reflektioner i min vardag. Merparten av dessa är inte ämnes- eller områdesspecifika, men vad som händer inom pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskap får konsekvenser för stora grupper av studerande och lärare, eftersom de blivande lärarna utgör en så stor andel av studerande inom högre utbildning. Den senare delen av artikeln kommer jag att ägna åt hur jag upplever att ”mitt” ämne – pedagogiken – har försvagats, trots vetenskapssamhällets ihärdiga försök att få upp pedagogiken på banan igen.

NÅGRA REFLEKTIONER FRÅN MINA SISTA ARBETSÅR

Åldern tar naturligtvis ut sin rätt, men med många års erfarenhet inom högre utbildning i anslutning till kunskapsområdet pedagogik i sin vidaste bemärkelse kan jag konstatera att inom samtliga fyra huvuduppgifter – undervisning, forskning, administration och samverkan med samhället utanför akademien – ställs helt annorlunda krav än vad som gjordes under mina två första decennier i verksamheten. Ofta är kraven betingade av övergripande organisatoriska och administrativa beslut, men konsekvenserna berör i högsta grad det pedagogiska kunskapsområdet.

Läraryrollen

När jag själv utbildade mig till lärare, så framhöll universitetets lärare att de hade ambitionen att fungera som modeller och förebilder för oss. Då och då skulle de visserligen göra saker som vi inte skulle gilla, men det ingick i modelltanken; vi skulle lära oss av deras misstag. Under mina sista år som lärare var det väldigt mycket som jag inte ville att mina studenter skulle försöka efterlikna. En sämre ekonomisk tilldelning för undervisning och ökad

undervisningsadministration i kombination med att fler i en årskull förväntades söka sig till högre studier ledde till en paradox. När jag i likhet med många av mina jämnåriga kollegor blivit mer rutinerade i det pedagogiska läraryrket och vår innehållsmässiga kompetens både breddats och fördjupats hade vi nästan ingen nytta av det. Jag skulle exempelvis på ett betydligt mer kvalificerat sätt kunnat arrangera situationer för lärande genom att rama in kurslitteraturen i ett större sammanhang än vad jag kunde i början av min karriär. Jag skulle kunnat konstruera case för att få igång stimulerande diskussioner och jag skulle kunnat variera mina examinationer både till form och innehåll med de kunskaper jag successivt förvärvat. Med heterogena studentgrupper och stor spännvidd i studieförutsättningar, så skulle alla dessa kunskaper möjliggöra adekvat undervisning. Men de ekonomiska villkoren och den ökade undervisningsadministration som hänger ihop med lärarbetet tillåter inte detta; det finns inte tidsmässigt utrymme för någon ”överkurs”. Till detta kommer att man som pedagogiklärare egentligen inte behöver anstränga sig då en majoritet av studenterna framför allt vill veta vad som står i böckerna eller i artiklarna och förväntar sig att läraren ska berätta om detta. Innehåller sedan föreläsningarna punktlistor som kan läras in och återges som svar på tentamensfrågor så är chansen att få goda kursvärderingar stor. Seminarier där litteraturen behandlas i diskussioner och ett kritiskt förhållningssätt tränas har på grund av den krympande timtilldelningen blivit alltmer sällsynta.

Ett annat problem de senaste åren har varit förknippat med ökad digitalisering. Som handledare och examinator möter man numera ofta i texter, som löper över flera sidor, textblock staplade på varandra till synes utan en logisk ordning, framför allt när studenterna ska redovisa tidigare forskning eller metodval i mer omfattande uppgifter, såsom exempelvis i examensarbeten. Ett skäl till att de här avsnitten nästan aldrig uppfyller högskolans övergripande mål, det vill säga det vetenskapliga förhållningssättet att tänka kritiskt och analytiskt, att göra synteser samt visa självständighet, kan nog delvis tillskrivas de tekniska hjälpmedlen. Från att tidigare ha arbetat med papperskopior, där handledare och student lätt har tittat på samma textparti och kunnat diskutera exempelvis en annan placering genom att bläddra i pappersblad, är det numera en väntan på att studenterna på sina telefoner eller små skärmar ska scrolla fram och tillbaka bland alla sidor för att hitta vad man vill tala om. På så sätt har den konkreta handledningssituationen och situationen då examensarbeten ventileras förändrats till det sämre genom våra fantastiska digitala hjälpmedel i form av datorer, plattor och telefoner.

Man kan visserligen inte säga att lärargärningen har blivit svårare genom en utveckling i enlighet med ovanstående, men den har knappast blivit mer stimulerande heller. Den samvetsgranne läraren i högskolan har anledning att oroa sig för vilka mål som egentligen har en chans att uppfyllas. Och på sikt, hur kommer de lärare vi utbildar att agera i relation till sina elever? Finns det

några pedagogiska och didaktiska tillvägagångssätt kvar som är värda för studenterna att kopiera och utveckla när de hamnar i sin yrkesverksamhet?

Forskarrollen

Även rollen som pedagogikforskare har genomgått påtagliga förändringar. Dels är konkurrensen om ekonomiska medel mycket stor inom det utbildningsvetenskapliga området, dels har kvantitativa och kvalitativa krav för den som får forskningsutrymme blivit strängare i meningen mer uppstyrda. En säkrare identitet som pedagogikforskare, och mer kreativitet och nyfikenhet i idéer och projektförslag, leder snarare till mindre chans att i konkurrens om tillgängliga forskningsmedel vara med och dela på kakan. Kan jag inte på ett tillfredsställande sätt redovisa, och nästan garantera, förväntade resultat och konsekvenser av min forskning på kort respektive lång sikt, så sjunker intresset för min idé markant. Att efter tre år leverera ett negativt resultat som har betydelse för kunskapsobjektet såsom att en teoriansats måste falsifieras, räknas sällan som en framgång inom området. Och tillhör man de lyckliga som drar in externa medel till lärosätet, så är det bra, men inte tillräckligt. Det måste resultera i att de indikatorer som lärosätet har specificerat beaktas. Det handlar om en speciell form av textproduktion i internationella tidskrifter, men inte i vilka tidskrifter som helst; det ska vara högt rankade tidskrifter. Vi har de senaste åren levt i ett ekonomiskt tilldelningssystem där det är viktigare för vår överlevnad att vi kommunicerar med varandra än med våra primära målgrupper, det vill säga med olika aktörer inom utbildning och utbildningspolitik på nationell nivå. I den bästa av världar skulle ju inte det ena utesluta det andra, men tyvärr är det i den riktningen som utvecklingen har gått.

Samtidigt som man kan känna en frustration över ovanstående utveckling av forskningen, så är man delaktig i den genom att man åtar sig granskningsuppdrag av projektförslag och texter samt sakkunniguppdrag i samband med ansökningar av anställningar och befordringar. Den äldre generationen pedagogikprofessorer ställde exempelvis kravet att den som skulle bli docent i pedagogik skulle med hög kvalitet behärska två olika områden och den som skulle bli professor i pedagogik skulle med hög kvalitet behärska tre olika områden. De senaste åren har dessa krav inom pedagogik och didaktik transformerats till kvantitativa krav. Den som vill bli docent ska uppvisa prestationer som motsvarar minst två doktorsavhandlingar och den som vill bli professor ska uppvisa prestationer som motsvarar minst tre doktorsavhandlingar. De flesta lärosäten har anvisningar som förtydligar kraven genom att betona att dessa kvantitativa krav ska ses i förhållande till vad som gäller inom ämnet, till kvaliteten på publikationerna och till omfattningen på arbetena. Dock börjar det nu bli ganska ovanligt att sakkunniga ”överprövar” kvaliteten i publicerade artiklar och det kanske heller inte sakkunniga ska göra. Men om det räcker att räkna publikationer, så

går vi mot en utveckling då en tillräckligt kvalificerad administratör kan göra en hel del av sakkunniguppdraget och dessutom den delen av uppdraget som hittills har varit den viktigaste när det gäller högre positioner inom akademien. Lika väl som lärosätet vinner på fler artiklar i ”rätt” tidskrifter, så vinner naturligtvis också den enskilde individen på ett sakkunnigförfarande som hanterar publikationer på det här sättet. Och om inte bredden i kombination med djupet i publiceringarna beaktas, så löper man en risk att framtidens befattningshavare innehållsmässigt blir smalare och mer specialiserade; kollegor som arbetat som sakkunniga inom det pedagogiska området har i likhet med mig märkt att denna utveckling redan är på gång.

Administratörsrollen

En stor del av lärarpersonalen inom högre utbildning har också fått vika ett antal år åt administrativa uppdrag; för en del har denna typ av gästspel blivit ganska korta och för andra längre när vi talar om mer övergripande administration, ledningsuppdrag, uppdrag i styrelser och i nämnder. Detta är emellertid ett område där det faktiskt har blivit något bättre för kvinnor inom pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskap. När andelen kvinnor konstant har stigit inom de flesta forskarutbildningar, så har också populationens storlek gjort att samma kvinnor inte blivit belastade i den utsträckning som var fallet under 1990-talet. Men under samma tid har de kollegiala beslutsformerna tappat mark (se t.ex. Ahlbäck Öberg et al., 2016) och på det sättet har kvinnor efter millennieskiftet inte haft samma påverkan, eller makt, som de män och det fåtal kvinnor som hade motsvarande positioner före millennieskiftet. Även när det gäller administration inom högre utbildning kan man alltså säga att kvantitativa förändringar har lett till att jämställdheten ser bra, eller åtminstone acceptabel, ut i många avseenden, men ser vi till kvalitativt inflytande så är detta relativt sett betydligt mindre både för kvinnor och för män än vad det var i slutet av och strax efter millennieskiftet.

Samverkansrollen

I takt med att det både för den enskilde forskaren och för lärosätet har blivit viktigare att skriva för sina internationella kollegor och att delta i internationella konferenser, så har naturligtvis tiden krympt för att skriva om sin forskning i populärvetenskapliga medier, att presentera sin forskning för speciella målgrupper samt att över huvud taget delta i det offentliga samtalet och därigenom sprida sina forskningsresultat. Sektorsforskning och uppdragsforskning har också väsentligt reducerats inom det pedagogiska kunskapsfältet. Detta är en stor skillnad jämfört med situationen några decennier före millennieskiftet. Backar vi riktigt långt tillbaka i tiden, drygt 50 år, fyllde våra kollegor i tidigare generationer viktiga funktioner i samhället genom att ta ansvar för och driva stora och betydelsefulla empiriska undersökningar som på olika sätt påverkade såväl retorik som konkreta

förändringar i utbildningssystemet (se t.ex. Dahllöf, 1960, 1963; Härnqvist & Graham, 1963). Under en tjugoförårsperiod i slutet av förra seklet anlätades också pedagoger flitigt av Skolöverstyrelsen, särskilt när det gällde utvärderingar och följeforskning (ett uttryck som inte var uppfunnet på den tiden) av utvecklingsarbete. Exempelvis ledde 1976 års Gymnasieutrednings förslag (SOU 1981:96) till stor försöksverksamhet ute i landet. Många pedagoger från olika pedagogiska institutioner i Sverige arbetade parallellt med olika utvärderingar av dessa. Även de närmaste åren efter Skolverkets etablering i början av 1990-talet fanns det utrymme för pedagoger och de som räknades som allmändidaktiker. Men samtidigt som läroplaner, kursplaner och betygsriterier på olika nivåer i vårt utbildningssystem blivit föremål för reformer eller revideringar har också behovet av ämnessakkunniga och ämnesdidaktiker vuxit. På det sättet kan vi säga att det utbildningsvetenskapliga fältet i högsta grad är företrätt, men det är inte som tidigare med pedagoger eller allmändidaktiker.

Jag har ovan tangerat några områden inom mitt ämne där jag upplever att förändringar som jag har svårt att förknippa med en positiv utveckling har skett. Min önskan är inte att backa tillbaka ett antal decennier, men jag anser ändå att vissa erfarenheter och kunskaper går förlorade i den utveckling som finns nu. Pedagogikämnet har fortfarande potential och pedagoger skulle kunna bidra på ett betydligt bättre sätt till en utveckling inom utbildningsområdet. Jag sitter naturligtvis inte inne med alla svar på varför pedagogikämnet och pedagoger inom högskolan har hamnat i den situation som man nu är. Allmänna företeelser som drabbat högre utbildning generellt har lett till några av de svagheter i systemet som jag har berört ovan. Det som jag emellertid ser som mest avgörande för att pedagogik som disciplin har försvagats är långdragna diskussioner om didaktik och utbildningsvetenskap.

PEDAGOGIK, DIDAKTIK OCH UTBILDNINGSVETENSKAP

Det hände för drygt tio år sedan. En person, som jag endast skulle träffa flyktigt under ett par dygn frågade vad jag arbetade med. Jag svarade som vanligt lite luddigt – ”Jag är lärare” – men detta avmätta svar räckte inte i den här konversationen. Vid den aktuella tidpunkten var jag knuten till en organisation där det var viktigt att jag hade en position i didaktik och därför innehöll mitt lite utförligare svar både ordet pedagogik och ordet didaktik, vilket visade sig ge bränsle till nya frågor. ”Jaha, pedagogik vet jag ju vad det är, men vad är didaktik?” När jag bad frågeställaren att utveckla vad pedagogik var blev det tvärsäkra och snabba svaret ”Ja, det är ju hur man undervisar”.

Jag minns ovanstående situation och ordväxling som om jag var med om det igår. För stunden fick jag en tankeställare och jag har senare utifrån den enkla, ytliga konversationen tänkt mer på vad som har hänt med pedagogikämnet. Som professor i pedagogik kände jag mig först lätt irriterad över att ”mitt” ämne så enkelt reducerades till en av tre huvudfrågor inom didaktiken. Men sedan började jag fundera över varför jag själv hade börjat läsa pedagogik i slutet av 1960-talet. Ett par terminer trodde jag att jag skulle bli psykolog och att pedagogikstudier tillsammans med sociologistudier bara skulle fylla upp det som behövdes för att ta ut en examen. Ska jag vara riktigt ärlig, så trodde nog jag också vid den här tiden att pedagogik handlade mycket om undervisning och kanske lite inläring. Uttrycket lärande förekom över huvud taget inte. Denna uppfattning förstärktes i början av studierna därför att blivande ämneslärare samtidigt med pedagogikstudenterna läste den så kallade obligatoriska kursen, som var en del av ämnet pedagogik och skulle ingå i blivande lärarnas filosofie magisterexamen.

Efter två terminers studier hade jag emellertid inte bara lärt mig en massa i pedagogik utan också om pedagogik som ämne. Jag mötte lärare, vars kunskapsmässiga bredd jag inte förstod förrän många år senare, därför att det framför allt var deras djupare specialkunskaper som vi fick ta del av i ett välstrukturerat utbildningsutbud. Jag mötte också ett innehåll som jag inte hade en aning om tillhörde pedagogiken. När jag hade hört Urban Dahllöfs föreläsningar utifrån Boalt och Huséns bok *Skolans sociologi* (Boalt & Husén, 1967) och hans egna omarbetningar av den så kallade Stockholmsundersökningen (Dahllöf, 1967b), så var jag ganska övertygad om att det var pedagogik jag ville fortsätta med. Det blev så och det blev en karriär som bestod av tre på ett sätt avgränsade perioder i tid då jag både innehållsmässigt och metodiskt förflyttade mitt forskningsfokus. Jag började som klassrumsforskare och övergick till området utvärdering i sin vidaste bemärkelse och har under nästan tre decennier huvudsakligen ägnat mig åt frågor som rör högre utbildning, såväl mer makrobetonade som mikrobetonade. Förflyttningen från det ena intresseområdet till det andra utgör inga skarpa gränser och särskilt utvärderingsaktiviteter och utvärderingstänkande fanns under min tid som klassrumsforskare och har hängt med ända in på 2010-talet.

När det gäller ämnet pedagogik just nu, så slåss inte politiker och inte heller skolans lärare om att få ta del av vare sig forskningsresultat eller vad pedagoger anser i för utbildningsväsendet viktiga frågor. Tvärtom har det gällt att till varje pris hålla det ”pedagogiska etablissemanget” borta. Vem som konstituerar det pedagogiska etablissemanget råder det visserligen en viss oklarhet om, men jag antar att jag själv tillsammans med de flesta av mina före detta kollegor räknas dit.¹ Därför finns det alla skäl att ställa sig frågan om vad som har hänt med pedagogik och vad pedagogikämnets förlorade trovärdighet hänger ihop med. Dels med tanke på min inledande anekdot i

detta avsnitt, dels beroende på att jag under ett par perioder på 2000-talets första decennium var gästprofessor i didaktik, vill jag kort reflektera över konsekvenserna av det uppvaknade intresset för didaktik i Sverige på 1980-talet och hur fokus på 2000-talet flyttades till utbildningsvetenskap. Båda dessa företeelser har naturligtvis förändrat pedagogiken och förhållningssättet till pedagogiken bland både aktörer och intressenter. En del aktörer har ganska passivt sett på, andra har funnit det värt att ta strid för det ena eller det andra och ytterligare andra har gjort strategiska bedömningar för att dra nytta av diskussionen och erhålla forskningsmedel och anställningar. Ytterligare ett skäl till att jag inte kan gå förbi didaktik och utbildningsvetenskap när jag förväntas reflektera över hur det pedagogiska kunskapsområdet har förändrats är att det har gått så mycket energi till diskussioner om didaktik och utbildningsvetenskap på samma gång som vilshenheten om vad det ena eller det andra är egentligen aldrig försvunnit. Jag upplevde didaktikdiskussionens konsekvenser som prefekt vid pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet och senare vid Högskolan i Gävle, först som gästprofessor i didaktik och senare som forskningsledare i utbildningsvetenskap.

Det är naturligtvis bra att grundvalarna för vissa etablerade verksamheter ifrågasätts och diskuteras, men priset som pedagogikämnet betalat har varit högt. Pedagogikämnet, som i början av 1900-talet inrättades just för att stödja lärares och blivande lärares behov av pedagogisk kunskap (Wikander, Gustafsson, Riis & Larsson, 2009), har som en effekt av fokus på didaktik och utbildningsvetenskap allmänt och successivt förlorat både sin trovärdighet och den respekt som förr rådde när pedagogikämnets företrädare exempelvis blev behjälpliga i olika typer av centrala samhällsfrågor. I vardagen blir jag bekymrad när lärarstudenter i slutet av sin utbildning frågar vad det är för skillnad på pedagogik och didaktik när de ska välja inriktning inför sitt examensarbete. Många av dagens lärarstudenter skulle antagligen kunna ge ett svar i samma riktning som i den anekdot som ovan refererats. Men ännu värre – hur många av oss som har en formell identitet som pedagogiklärare/pedagogikforskare kan hålla en föreläsning som tydligt med hjälp av teorier och forskningsmetoder beskriver och motiverar skillnaden mellan pedagogik och didaktik som två olika discipliner samt skillnaden mellan en didaktikforskare och en pedagogikforskare som bedriver didaktiskt inriktad forskning? Jag kan det inte.

”DIDAKTIKEN ÄR LÄRARNAS EGEN VETENSKAP”

Rubriken för detta avsnitt är hämtad från ett inlägg i webbtidskriften *Skola och Samhälle* (2017, 9/11) skrivet av Per-Olof Wickman, professor i didaktik med inriktning mot naturvetenskap, och Björn Kindenberg, licentiand i språkdidaktik. Jag ska återkomma till detta inlägg, som ju kommer

anmärkningsvärt sent med tanke på att de flesta forskare och debattörer som försökt utreda didaktikens innebörd och hävdade dess positionering innanför eller utanför pedagogik startade för mer än 30 år sedan. Vid den tiden var det många som trodde, eller åtminstone hoppades på, att ”den gamla frågan” – att ge förutsättningar för blivande och verksamma lärare att utöva sitt yrke utifrån en vetenskaplig grund – äntligen skulle lösas. Pedagogikämnet hade första halvan av förra seklet misslyckats, bland annat beroende på kopplingen till psykologiämnet. Lärarhögskolor inrättades och fick från mitten av 1950-talet professorer i pedagogik som förväntades svara mot behoven av lärarutbildningens vetenskapliga bas. Nästa försök i samma riktning blev att integrera lärarutbildningarna i högskolan genom 1977 års högskolereform. Men problematiken krävde mer än en organisatorisk reform och det var i det tidsskedet som didaktik av många uppfattades som en lösning.

Didaktikens innebörd och gränser

De första tillfällena när jag i vardagen mötte didaktik som term, och kanske som begrepp, sammanföll med min forskarutbildning. När jag blev antagen till forskarutbildningen i pedagogik i Göteborg blev jag associerad till en forskningsgrupp som bland annat var intresserad av vad som hände inne i klassrummet. Gruppen leddes först av Urban Dahllöf, på 1970-talet professor i pedagogik vid Göteborgs universitet. Ulf P. Lundgren, som i mitten av 1970-talet blev professor i pedagogik i Stockholm, förde Dahllöfs forskning vidare inom projektet MAP (”Model Analysis of Pedagogical Processes”). Inom detta projekt skrev jag själv en avhandling om pedagogiska roller i klassrummet, alltså en klart didaktisk inriktning (Gustafsson, 1977). Redan under 1960-talet fanns ytterligare en forskningsgrupp i Göteborg på den dåvarande Lärarhögskolan som också drev ett stort forskningsprojekt inriktat mot vad som hände i klassrummet. Projektet leddes av Karl-Gustaf Stukát som från 1965 var professor i praktisk pedagogik med specialpedagogik. Från början benämndes projektet ”Didaktisk – Process – Produkt – Analys” (DPPA-projektet). Efter några år fick man ge avkall på sina höga analytiska ambitioner och projektet benämndes fortsättningsvis DPA-projektet (Didaktisk Process Analys); det blev helt enkelt för komplicerat att analysera relationen mellan processer och resultat. Parallellt med det svenska DPPA-projektet hade ett likartat projekt startat i Finland med snarlik beteckning, ”Didaktisk processanalys” (DPA-projektet), som syftade till att undersöka den didaktiska processens dynamik och struktur.

De tre projekten hade en hel del likheter och varför två av projekten explicit använde terminologin didaktik och det projekt som jag själv var en del av talar om pedagogik är svårt att omedelbart genomskåda. Dels kan det naturligtvis bero på att det skulle vara opraktiskt med två likartade namn på stora samtida forskningsprojekt förlagda till Göteborg. Dels kan det bero på att en annan pedagogikprofessor i Göteborg, Ference Marton, satte fokus på inlärning som

började diskuteras i termer av didaktik. Man kan således konstatera att i den forskningsgrupp som jag själv tillhörde var undervisning i fokus, och i Martons grupp var inlärnin g ett centralt tema. Det är dock intressant att notera att Dahllöf, som alltså också var professor i pedagogik, helt naturligt klassificerar sina egna tidiga storskaliga studier från 1960-talet som didaktiska (Dahllöf, 1967b), när han skriver om bland annat sin egen läroplansforskning som bestod i kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet i anslutning till 1957 års skolberedning (Dahllöf, 1960), och i anslutning till 1960 års gymnasieutredning om kraven på gymnasiet (Dahllöf, 1963):

Även om flertalet av här berörda undersökningar kan anses tillhöra didaktiken, definierad i vid mening, kan de nya undersökningarna närmast beskrivas som *komparativ didaktik*. Denna avgränsning vill framhäva, att analyserna utförs ”på makroplanet” som gruppjämförelser mellan olika pedagogiskt-organisatoriska system. Det finns givetvis ett klart sakligt samband med den traditionella, klassrumsinriktade didaktiken (på ”mikro-nivå”) och särskilt med den nyorientering som där äger rum både i fråga om observations- och registreringsmetoder ... och beträffande teoretisk inriktning och anknytning till inlärnin g- och socialpsykologi Sambandet mellan dessa olika infallsvinklar i nyare didaktisk forskning torde på längre sikt bli ett angeläget problemfält, som forskningsmässigt påkallar en nära samverkan både med psykologisk och sociologisk forskning (Dahllöf, 1967a, s. 4–5).

Dahllöf skriver vidare att han avser att utveckla en mer generell didaktisk makro-teori och syftar då på det som under alla år har benämnts ramfaktorteori (Dahllöf, 1971). Det viktiga och det nya i den teoretiska ansatsen var att beakta de processer som ledde fram till resultat på olika nivåer. När Dahllöf (1984) drygt femton år senare höll ett tal i Finland, uttryckte han sig på följande sätt när han skulle förklara innebörden i ramfaktorteori genom att lyfta fram utbildning, undervisning, uppfostran och annan systematisk påverkan som processer tillsammans med situationen och handlingsutrymmet:

Förmodligen kan vi tvista länge om terminologin för detta. Några och kanske särskilt här i Finland skulle kanske säga, att det är just detta vi alltid har menat med didaktik och allmän undervisningslära Andra kan i det här perspektivet finna didaktikbegreppet för snävt och därför vilja vidga det till att mer uttryckligt omfatta teorin om läroplanerna och deras beroende av olika kulturella och politiska förhållanden samt de överordnade beslutsfattarnas uppfattning om sambanden mellan mål och medel i fråga om utveckling av kunskaper, färdigheter och attityder (Dahllöf, 1984, s. 89).

Det första citatet ovan formulerades så tidigt som på slutet av 1960-talet, men det var först ett tiotal år senare och under 1980-talet som diskussionen om didaktik kom igång i Sverige. Marton lanserade som redaktör ett antal texter om fackdidaktik, med innebörden didaktik av innehållsspecifikt slag och inkluderande bland annat ämnesdidaktik (Marton, 1986), men grundarbetet för detta tänkande hade startat tidigare. Redan i mitten av 1970-talet lade flera av Martons närmaste medarbetare fram sina avhandlingar, som hade nyckelordet ”learning” med i titeln.

Slutsatsen man kan dra utifrån ovanstående är att två pedagogikprofessorer enligt sin egen mening arbetade med didaktik, Dahllöf med ett undervisningsperspektiv som lade grunden för en läroplansteoretisk inriktning och Marton som utifrån inlärningsperspektivet lade grunden för fenomenografin, som Kroksmark (1987) benämner den fenomenografiska didaktiken.

Didaktikens roll och position i förhållande till pedagogik

Englund (2004a, 2018) har senare skrivit om att didaktiken innebar en omvälvning av pedagogiken på 1980-talet, även om det som han framhåller startade redan på 1970-talet. Didaktikens framgång vid den här tiden menar han berodde på att pedagogikämnet hittills hade negligerat innehållsfrågan. Nu skedde förskjutningar inom pedagogikämnet, eftersom didaktik blev tydligare. Att pedagogikämnet generellt skulle ha negligerat innehållsfrågan kan diskuteras. Det stämmer i vart fall inte med exempelvis Dahllöfs forskning som nämnts ovan.

Didaktik blev nu för en del ett sätt att komma i åtnjutande av ekonomiska resurser och/eller en anställning. Vid Göteborgs universitet bildades inom institutionen för metodik ett Centrum för didaktik som var livaktigt mellan åren 1985 och 1989 med fokus på ämnesdidaktik och utbildning/fortbildning. År 1996 inrättades ämnet allmän didaktik. Vid Uppsala universitet bildades 1987 också en centrumbildning för didaktik. Verksamheten hade en bas i läroplansinriktningen av didaktik, men centrumbildningen upphörde 1994. Värt att märka i den här diskussionen är emellertid att Englund, som stred för den läroplansteoretiska orienteringen av didaktik, inte blev professor i didaktik men i pedagogik vid flera lärosäten. Kroksmark som blev tongivande i uppbyggnaden av didaktik vid metodikinstitutionen i Göteborg var professorer i didaktik en kortare tid för att såväl före som efter vara professor i pedagogiskt arbete. Englund har i hela didaktikdiskussionen varit tydlig med att han aldrig varit ute efter att såväl före som efter vara professor i pedagogiskt arbete. Englund har i hela didaktikdiskussionen varit tydlig med att han aldrig varit ute efter att såväl före som efter vara professor i pedagogiskt arbete. Englund har i hela didaktikdiskussionen varit tydlig med att han aldrig varit ute efter att såväl före som efter vara professor i pedagogiskt arbete. Englund har i hela didaktikdiskussionen varit tydlig med att han aldrig varit ute efter att såväl före som efter vara professor i pedagogiskt arbete. Englund har i hela didaktikdiskussionen varit tydlig med att han aldrig varit ute efter att såväl före som efter vara professor i pedagogiskt arbete. Englund har i hela didaktikdiskussionen varit tydlig med att han aldrig varit ute efter att såväl före som efter vara professor i pedagogiskt arbete.

Ordet didaktik som det nu framträder, har nog fått en viss provinsial konnotation. ... Å ena sidan har vi inom pedagogisk forskning en lång

tradition av tänkande om vad didaktik är ... och vi har en tradition av empiriskt orienterad didaktisk forskning ... Å andra sidan har vi en situation där didaktik plötsligt börjar framträda som ett nytt fält, ja till och med, i åskandet av tjänster, som en ny vetenskap (Lundgren, 1987, 1992, s. 72).

Under större delen av 1990-talet ägnade jag mig själv mest åt administrativa sysslor inom högre utbildning. För mig personligen var didaktikdiskussionen ganska ointressant även om jag i högsta grad mot bakgrund av mina forskningserfarenheter kunde känna samhörighet med didaktisk forskning och de didaktiker som var mina kollegor. Fokus på innehållet, som i den fenomenografiska didaktiken och i den läroplansteoretiska inriktningen av didaktik, innebar onekligen att intresset för de frågor som behandlades ökade, men tvärt emot Englund som talar om didaktikens *omvälvning* av pedagogiken i positiva ordalag, så uppfattar jag att didaktikdiskussionen försvagade pedagogikämnet. Det stämmer visserligen att Humanistisk Samhällsvetenskapliga forskningsrådets utvärdering av den pedagogiska forskningen (Rosengren & Öhngren, 1997) uppmärksammade de två didaktiska linjerna läroplansteori och den fenomenografiska ansatsen i forskning om lärande som mycket positiva inslag. I den inomvetenskapliga diskussionen var det tveklöst en positiv utveckling, men utåt blev det nu en förvirring om vad som var vad. Ett skäl var säkert att didaktikerna sinsemellan fokuserade olika frågor. Englund koncentrerade sig på didaktikens vad- och varför-frågor. Marton och Kroksmark prioriterade vad- och hur-frågorna. Att didaktik på vissa lärosäten dessutom blivit ett eget ämne gjorde inte saken lättare för den som fanns utanför.

Eftersom lärosätena successivt först efter 1993 års reform och sedan genom autonomireformen (Prop. 2009/10:149) har fått större utrymme att organisera sin verksamhet, och inrättandet av ämnesområden genomgått förändringar, så är det svårt att få en nationell överblick över hur didaktik har hanterats i relation till pedagogik de två senaste decennierna. När jag ser tillbaka på diskussionerna i Uppsala kring millennieskiftet, då både lärarutbildningarna och pedagogiska institutionen berördes av organisatoriska förändringar, fanns inte alls någon ambition att göra didaktik till ett eget ämne. Men idag är didaktik ett eget ämnesområde med examensrättigheter på samtliga tre nivåer i Uppsala. Vid Högskolan i Gävle stod lärarutbildningen i fokus när didaktik blev ett ämne 2002. Huruvida ämnet då bröts ur pedagogik eller om det var metodik som blev didaktik kan diskuteras. Utvecklingen av ämnet stöttades emellertid av Gerd och Gerhard Arfwedson, som var verksamma som lärare vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm och företrädde i didaktikdebatten ett mer praktisknära förhållningssätt som låg metodikämnet nära. Detta passade Högskolan i Gävle, även om framför allt Gerd Arfwedson var mycket angelägen om att didaktikens rötter såväl inom

den kontinentala som inom den läroplansteoretiska inriktningen skulle beaktas (se Arfwedson, 1998). Idag, 2018, har didaktik vid Högskolan i Gävle mer utvecklats i enlighet med den läroplansteoretiska inriktningen, samtidigt som det i didaktikgruppen finns inspiration från den didaktiska inriktning som Staffan Selander representerat vid Stockholms universitet sedan han blev professor i didaktik. Vid andra lärosäten finns, eller har funnits, beteckningar som pedagogiskt arbete och lärares arbete. Man kan också konstatera att flera lärosäten, exempelvis vid universiteten i Stockholm och Göteborg, de senaste åren har gjort upprepade omorganisationer där didaktik har varit en av pusselbitarna.

När nu två stockholmsdidaktiker (Wickman & Kindenberg, 2017, 9/11) så sent som förra året (se ovan) hävdar didaktiken som lärarnas egen vetenskap, så är det två ämnesdidaktiker som skriver det. Deras budskap är att lärare till stor del saknar en begreppsapparat genom att det inte finns något språkbruk som visar att lärarna har kunskaper som vilar på en vetenskaplig kärna: ”Didaktik måste därför handla om att skapa en sådan gemensam bas av kunskaper som en lärare ska behärska, begreppslikt såväl som i handling, och som kan inhämtas genom lärarutbildningen.” (Wickman & Kindenberg, 2017, 9/11). Författarna ser pedagogik som en del av utbildningsvetenskap, som inte förmår fylla lärarprofessionens behov av en egen vetenskap. De menar att forskning i pedagogik med didaktisk inriktning i regel handlar om elevernas lärande, men inte vad de lär sig:

Enligt detta synsätt är forskning om lärande grundforskning i utbildningsvetenskap, medan forskning i didaktik, det vill säga om hur undervisning kan bedrivas framgångsrikt, är tillämpad pedagogisk forskning. Denna akademiska placering av didaktiken under andra discipliner bidrar till förvirring och okunskap om vad didaktik är (Wickman & Kindenberg, 2017, 9/11).

Att Wickman och Kindenberg har fokus på didaktikens hur-fråga är det ingen tvekan om. De avslutar med att skriva att lärarnas pedagogikutbildning blir en drömfabrik och det är därför studenternas fråga om hur man ska göra kommer. Artikeln fick inom loppet av ett par dagar några reaktioner, men ingen ifrågasätter direkt tankegångarna om didaktik i förhållande till pedagogik och utbildningsvetenskap. Snarare stöds de resonemang som förts, möjligen beroende på att ett par av dem som reagerat stått nära metodik-ämnet.

Jag minns att jag runt sekelskiftet började fundera på varför förhållandevis många hade så stort behov av att separera pedagogik och didaktik från varandra, även om de flesta som lyfte fram vikten av att beakta innehållet, som Wickman och Kindenberg ovan, snarare tycks tala om ämnesdidaktik. Härvidlag är Marton tydlig och vidgar uppfattningen om didaktik genom att

föredra begreppet fackdidaktik, som inkluderar ämnesdidaktik. Femton års diskussioner hade dock inte lett till någon större enighet om hur didaktik skulle kunna definieras, avgränsas och organiseras. Kanske bar också de företrädesvis inomvetenskapliga diskussionerna skulden till att didaktiken i lärarutbildningarna inte heller motsvarade de förväntningar avseende lärarnas vetenskapliga bas och didaktikens roll som hade uttryckts i den lärarutbildningsproposition som lades fram i mitten av 1980-talet (Prop. 1984/85:122). Detta föranledde nästa utredning om lärarutbildningar (SOU 1999:63) att föreslå ett antal åtgärder.

UTBILDNINGSVETENSKAP²

I direktiven till Lärarutbildningskommitténs utredning hade man gjort ett nytt försök och betonat hanteringen av lärarutbildningarnas forskningsanknytning och lärarutbildares kompetensutveckling (Dir. 1997:54). I betänkandet *Att lära och leda* (SOU 1999:63) förtydligades att lärarutbildningens forskningsanknytning handlade om lärarutbildningens anknytning till vetenskap, forskning och forskarutbildning samt hur yrkesverksamma lärare skulle kunna forskarutbilda sig. För att detta skulle kunna förverkligas föreslogs utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde, där olika discipliner skulle ingå samt att det skulle vara möjligt att avsätta särskilda forskningsresurser för utveckling av lärarutbildningarnas vetenskapliga bas.

Utbildningsvetenskapens innebörd och gränser

Ett nytt vetenskapsområde fick inget stöd i propositionen men uttrycket utbildningsvetenskap användes för "... den breda forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildningen och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten" (Prop. 1999/2000:135, s. 38). En särskild kommitté för utbildningsvetenskaplig forskningsfinansiering (Utbildningsvetenskapliga Kommittén – UVK) inom Vetenskapsrådet föreslogs. UVK var tänkt som en temporär verksamhet under en uppbyggnadsfas tills forskningen inom området blivit tillräckligt stark. Pedagogik framhölls i utredningen, men även sådan ämnesdidaktisk forskning som bedrevs vid andra institutioner som medverkade i lärarutbildningen lyftes fram.

Fransson och Lundgren (2003) kunde redovisa att termen utbildningsvetenskap snart fick genomslag i lärosätenas benämningar av institutioner och nämnder och även i tjänstebenämningar. De fann vidare att utbildningsvetenskap i vissa sammanhang hanterades som beteckning på discipliner och att termen utbildningsvetenskap också användes i både singularis och pluralis. Däremot kunde de inte klarlägga hur termen utbildningsvetenskap motiverades, men konstaterade att uttrycket utbildningsvetenskap förekommit redan tjugo år tidigare i en utredning om

lärarutbildning (SOU 1978:86). Lärarytbildningskommitténs källa var emellertid en rapport från Lärarytörbundet skriven 1995 i vilken man talade om en "utbildningsvetenskaplig grund" för lärarytbildningen (Fransson & Lundgren, 2003 s. 16). Genomgången visade också att ansvaret för den utbildningsvetenskapliga grunden i ett sammanhang skulle falla på pedagogik, att utbildningsvetenskap i ett annat avsnitt blev likställt med pedagogik och didaktik och åter i annat sammanhang blev utbildningsvetenskap i princip utbytbar med pedagogik. Det slås dock fast att termen utbildningsvetenskap i betänkandet om den nya lärarytbildningen valdes som namn på ett nytt vetenskapsområde och inte namn på en disciplin eller ett forskarutbildningsområde.

Avgränsningen av det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet varierade mellan olika texter även om man från slutet av 1990-talet systematiskt och intensivt talat om *lärarytbildningens forskningsförankring*. Det visade sig emellertid ganska snabbt att det finansiella stödet till den utbildningsvetenskapliga forskningen tolkades betydligt vidare än vad man kunde förvänta utifrån de första texterna och enskilda forskare reagerade kraftfullt. Åter igen lades stor kraft, den här gången på att ventilera synpunkter på utbildningsvetenskap och vilken forskning som egentligen skulle stötts. Daniel Kallós (2002) var en av dem som tidigt gav sig in i debatten och menade att UVK hade förvanskat sitt uppdrag vid fördelningen av forskningsmedel. Han menade att lärarytbildningarnas integrering i den svenska högskolan 1977 inte hade lett till den forskningsanknytning som man avsåg och därför var det nu UVK:s uppgift att stödja sådan forskning som förstärkte och utvecklade forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarytbildning och pedagogisk yrkesutövning. Därmed ansåg han att forskning som rörde lärande inom högre utbildning, vuxenutbildning och arbets- och yrkeslivet inte alls skulle stödjas av UVK. Fransson och Lundgren (2003) ansåg att Lärarytbildningskommittén konstruerat en motsättning mellan pedagogik som samhällsvetenskap och forskningsanknytning förankrad i pedagogik inom lärarytbildningen. En diskussion om utbildningsvetenskap specifikt relaterat till pedagogikämnet fördes även i Pedagogiska Magasinet (Englund, 2004b; Kallós, 2004a, b). Englund uppfattade Kallós' (2004a) första inlägg som ett påhopp på pedagogikämnet. Den debatten föranledde Tomas Kroksmark (2004) att benämna diskussionen som en pennfäktning mellan Kallós och Englund som han fann helt onödig.

De flesta som skrev om utbildningsvetenskap under 2000-talets första decennium tycktes annars ha någon ambition om att försöka reda ut vad utbildningsvetenskap är. Inte minst försökte man från Vetenskapsrådets egen sida några år efter Franssons och Lundgrens (2003) rapport (se ovan) bidra till klarhet genom att engagera olika skribenter (Aasen, Proitz & Borgen, 2005; Askling, 2006). Det finns klara empiriska belägg för att utlysningstexterna från UVK har blivit mer generösa med åren och att beviljade ansökningar härrör

från många akademiska miljöer och discipliner, det senare helt enligt planerna: ”Den antologi som här föreligger illustrerar bredden och mångfalden inom utbildningsvetenskaplig forskning” (Vetenskapsrådet, 2008, s. 3). Under en stor del av 2000-talets första decennium fanns det inom UVK en beredningsgrupp för didaktik. I dagsläget finns det en beredningsgrupp för ämnesdidaktik, och allmäntdidaktiskt inriktade ansökningar hanteras i annan lämplig beredningsgrupp, till exempel i beredningsgruppen för undervisning, kommunikation och lärande.

Utbildningsvetenskap – en tillgång inom det pedagogiska kunskapsområdet?

Genom autonomireformen (Prop. 2009/10:149) fanns inte längre något krav på ”det särskilda organet”, det vill säga den nämnd eller motsvarande som hade inrättats för lärarutbildningarna. Vid Högskolan i Gävle övergick Lärarutbildningsnämnden i området för Utbildningsvetenskap inför budgetåret 2012. Utbildningsvetenskap blev där en administrativ avgränsning, från början avsedd att fungera i första hand för tilldelning av interna forskningsmedel. Det har fungerat att tala om utbildningsvetenskaplig forskning och forskning med utbildningsvetenskaplig relevans, men det har genast blivit svårare att tala om huvudområde, profilområde och ämne. Ytterligare femton års diskussioner inriktade på terminologifrågor, revir och konkurrens om forskningsfinansiering visar på en viss likhet med didaktikdiskussionen. Man kan heller inte utesluta att termen utbildningsvetenskap i vissa lägen blivit en räddning när ett område ska benämnas; därigenom har man kunnat undvika att gå i närkamp med relationen mellan didaktik och pedagogik.

SLUTORD

Vad jag har försökt lyfta fram i denna artikel är å ena sidan förändringarna i vardagslivet som har gjort ”mitt” ämne svagare i relation framför allt till lärarstudenterna och pedagogikämnets primära målgrupper, det vill säga verksamma lärare och utbildningspolitiker. Å andra sidan har jag haft en ambition att genom spridda nedslag visa hur metadiskussioner om relationen pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskap har präglat det pedagogiska kunskapsfältet på ett sätt som inte gagnat pedagogikämnet och antagligen inte heller didaktik eller utbildningsvetenskap. Även om inte alla skulle presentera samma berättelse som jag rörande de aspekter jag valt att fokusera, så är jag knappast ensam om att ha en identitet som pedagog men samtidigt ha företrädesvis didaktiska intressen. Inte heller är det ovanligt att både pedagoger och didaktiker måste försvara utbildningsvetenskap. Jag ser två aspekter i utvecklingen, som jag tycker har bidragit till denna situation. Det

första som förvånar mig är att alla utvärderingar av pedagogikämnet och lärarutbildningar inte har förmått identifiera pedagogikämnets splittring och tänkbara konsekvenser av denna. Trots att systematisk utvärdering av högre utbildning ägt rum under drygt 20 år och de flesta utbildningar och lärosäten inom olika delar av det utbildningsvetenskapliga området har varit genomlysta flera gånger, så verkar det ändå inte som man kan få ett grepp om vardagsarbetet inom akademien. Paradoxalt nog skulle detta kunna bero på att just de kunskaper om utvärderingar av utbildning som framför allt finns hos pedagoger inte har utnyttjats i någon större utsträckning.

Fyra omfattande utvärderingsomgångar som var och en löpt över flera år för att täcka så mycket som möjligt av högre utbildning har slutförts, från början av Kanslersämbetet och under många år av Högskoleverket och numera av Universitetskanslersämbetet. Vi är nu inne på den femte omgången. Självfallet har strategierna för utvärderingarna och prövningarna genomgått en rad förändringar, även om alla utvärderingsomgångarna har innehållit några centrala komponenter såsom självvärderingar, kollegiala platsbesök och kollegiala bedömningar. Trots att den som varit universitetskansler med ett undantag³ präglat varje utvärderingsomgång, så har ingen strategi förmått att gå till grunden med disciplinfrågan inom det pedagogiska kunskapsfältet. Från det som initialt byggde på principen ”granska för att främja”, som var en devis som Stig Hagström (universitetskansler mellan 1992 och 1998) framförde i syfte att driva på en utveckling, har med åren blivit mer en fråga om legitimitet, styrning och kontroll. Från millennieskiftet och framåt har inte det helhetsgrepp som krävts funnits. Detta beror sannolikt på ett successivt allt större inslag av New Public Management-tänkande. Mätningar av från varandra separerade indikatorer har aldrig givit den helhetsbild som skulle krävas för att identifiera problem med avgränsningar och relationer mellan ämnesområden.

Utvärderingsstrategierna, som inte har förmått att problematisera varken vardagsproblemen eller de spänningar som finns inom ”pedagogikfamiljen”, har ändå fått påfallande lite kritik. Englund (2008) utgör ett undantag och har särskilt uppmärksammat att Högskoleverkets utvärderingar inte utnyttjats i utredningsarbete:

Men som de senaste lärarutbildningsutvärderingarna också påvisar, har 2000-talet på många håll inneburit en mycket positiv forskningsutveckling vad gäller lärande, kommunikation och lärararbete, en förstärkning av forskningsbaserad undervisning, en vidunderlig produktion av C-uppsatser etcetera. Något som helt och hållet försvunnit i Sigbrit Frankes sätt att tolka utvärderingarna men som lyfts fram i desamma⁴ (Englund, 2008, s. 293).

Det andra som förvånar mig är att didaktik på vissa lärosäten är ett eget ämne. Flera av dem som initialt hävdade didaktikens berättigande, dock inte alltid som ett eget ämne vid sidan av pedagogik, gjorde det av ekonomiska skäl, intresse av att skapa egna revir eller att höja statusen bland metodiker och metodiklektorer. Men för de flesta som arbetat med didaktisk forskning har pedagogik och pedagogisk tillhörighet varit fullt tillräckligt. För övrigt har också de flesta av dem som gjort störst avtryck genom att vara mest aktiva i forskning med didaktisk inriktning och/eller i debatten om didaktik blivit professorer i pedagogik.

Även om inte jag fullt ut kan dela Englund's uppfattningar vare sig av vad som hänt med pedagogik eller värderingen av detta, så måste jag tillstå att om fler hade givit sig in i diskussionen och argumenterat, så kanske pedagogikens anseende hade varit ett annat idag. Att gå in i det offentliga samtalet och med sakliga argument hävda sin vetenskaps berättigande och korrigera de sakfel som duggar tätt i massmedia numera ger förvisso inga poäng inom lärosätets fördelningsnycklar, något som jag varit inne på i denna artikels första del. Dock närmar sig klockan tolv, och som vi har sett ovan har vi aktiva debattörer inom vårt kunskapsfält. Samma namn återkommer både när didaktikens relation till pedagogik och utbildningsvetenskapens gränser debatteras. Det är visserligen bra om taket är högt inom vårt vetenskapssamhälle, men i stället för att prioritera ”pennfäktning” med varandra, så kanske man borde sticka emellan med ett och annat massmedialt inlägg för att utifrån kunskaper i pedagogik och didaktik tillrättalägga den okunskap som finns om till exempel progressivism, katederundervisning och konstruktivism som bland annat Skogstad sprider (se ovan). När pedagogikens 100-årsjubileum firades 2007 fanns det optimism för ämnet pedagogik. Idag behövs en sådan optimism mer än någonsin!

NOTER

¹ Just när jag ska färdigställa denna text har det på kort tid publicerats kommentarer om det pedagogiska etablissemanget. Isak Skogstad, högstadielärare och frilansskribent, har de senaste åren i den ena artikeln efter den andra nästan drivit en kampanj mot pedagogik och lärarutbildning med i vissa avseenden mycket grunda kunskaper om det han debatterar. I en artikel på Expressens kultursida i juni innevarande år går Skogstad (2018, 12/6) bl.a. till angrepp mot Skolverkets första generaldirektör som får stå som representant för det pedagogiska etablissemanget. I en artikel i Göteborgsposten dagen efter intervjuar Skogstad (2018, 13/6) Inger Enkvist, professor emerita och också skoldebattör. På en ledande fråga svarar Enkvist att det absolut finns ett pedagogiskt etablissemang och nämner bl.a. de 175 professorer som är kopplade till pedagogik. Gunnlaugur Magnússon (2018, 14/6) reagerade ett par dagar efter på en annan artikel av Skogstad, men passade samtidigt i ett utmärkt inlägg på att avfärda existensen av ett pedagogiskt etablissemang.

² Delar av denna text är tagen ur en egen text, nämligen den bilaga jag skrev till 2012 års verksamhetsplan för utbildningsvetenskap vid Högskolan i Gävle (Gustafsson, 2011).

³ Strategin för den fjärde utvärderingsomgången (2011–2014) styrdes helt av regeringens proposition (Prop. 2009/10:149), som förordade en utvärdering fokuserad på resultat.

⁴ Syftar på SOU 1999:63.

REFERENSER

- Aasen, P., Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2005). *Utdanningsvitenskap som forskningsområde. En studie av Vetenskapsrådets støtte til utdanningsvitenskaplig forskning*. Vetenskapsrådets Rapportserie 5. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlbäck Öberg, S., Bennich-Björkman, L., Hermansson, J., Jarstad, A., Karlsson, C. & Widmalm, S. (Red.) (2016). *Det hotade universitetet* (1. uppl.). Stockholm: Dialogos.
- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Didactica 6. Stockholm: HLS Förlag.
- Asklings, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Vetenskapsrådets Rapportserie 16:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Asklings, B. (2012). *Expansion, självständighet, konkurrens: Vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Boalt, G. & Husén, T. (1967). *Skolans sociologi* (3. rev. uppl.). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. (1960). *Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet. 1957 års skolberedning III*. SOU 1960:15. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Dahllöf, U. (1963). *Kraven på gymnasiet. Undersökningar vid universitet och högskolor i förvaltning och näringsliv. 1960 års gymnasieutredning II*. SOU 1963:22. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Dahllöf, U. (1967a). *Fem promemorior om målanalys, läroplansrevisioner och pedagogisk forskning*. I U. Dahllöf (1986). *Perspektiv på pedagogikämnet: Tio smärre uppsatser*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Dahllöf, U. (1967b). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Dahllöf, U. (1971). *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis*. New York: Teachers College Press.
- Dahllöf, U. (1984). Omständigheternas makt, stararnas flykt och pedagogikens möjligheter. Om skolutveckling och forskning i små länder. Festtal hållet inför Åbo Akademi pedagogiska fakultet i Vasa den 10 november 1984 med anledning av dess 10-årsjubileum. I U. Dahllöf. (1986). *Perspektiv på pedagogikämnet: Tio smärre uppsatser*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

- Dir. 1997:54. *Läroarutbildningen. Kommittédirektiv 1997:54.*
- Englund, T. (2004a). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (9)1, 37–49.
- Englund, T. (2004b). Tröttsam kritik mot pedagogikämnet. *Pedagogiska Magasinet*, nr 2/04.
- Englund, T. (2008). Didaktisk renässans? *Pedagogisk Forskning i Sverige*. (13), 291–295.
- Englund, T. (2018). Brytpunkter och tendenser i svensk pedagogisk forskning. I M. Nilsson Sjöberg. (Red.). *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*. Malmö: Gleerups.
- Engwall, L. (2016). *Universitet under uppsikt* (1. uppl.). Stockholm: Dialogos.
- Fransson, K. & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. VR-rapport 2003:1. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustafsson, C. (1977). *Classroom interaction: A study of pedagogical roles in the teaching process*. Lund: Liber Läromedel/Gleerup.
- Gustafsson, C. (2011). *Utbildningsvetenskap – innehåll, gränser och aktörer*. Bilaga 1 till Verksamhetsplan för Utbildningsvetenskap 2012. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Härnqvist, K. & Graham, Å. (1963). *Vägen genom gymnasiet: elevernas syn på vallsituationer och studieformer. 1960 års gymnasientredning I*. SOU 1963:15. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Kallos, D. (2002). Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter? *Tidskrift för läroarutbildning och forskning*, (9)1/2, 131–145.
- Kallós, D. (2004a). Den eviga frågan om relationen läroaryrke och forskning. *Pedagogiska Magasinet*, nr 1/04.
- Kallós, D. (2004b). Daniel Kallós svarar Tomas Englund. *Pedagogiska Magasinet*, nr 3/04.
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kroksmark, T. (2004). Pennfäktning om pedagogikens ställning. *Pedagogiska Magasinet*, nr 4/04.
- Lundgren, U. P. (1987). Didaktikens namn? I S. Selander (Red.) (1992). *Forskning om Utbildning. En antologi*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag. Symposion.
- Magnússon, G. (2018, 14/6). Replik på ”Läroarutbildningen gör ingen nytta”. *Skola och Samhälle*. Hämtad från: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/gunnlaugur-magnusson-replik-pa-lararutbildningen-gor-ingen-nytta/>
- Marton, F. (Red.) (1986). *Fackdidaktik. Volym I. Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen*. Lund: Studentlitteratur.
- Proposition 1984/85:122. *Om läroarutbildningen för grundskolan m.m.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2009/10:149. *En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rosengren, K. E. & Öhngren, B. (Red.) (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Skogstad, I. (2018, 12/6). Så förstördes skolan av den pedagogiska eliten. *Expressen*. Hämtad från: <https://www.expressen.se/kultur/sa-forstordes-skolan-av-den-pedagogiska-eliten/>
- Skogstad, I. (2018, 13/6). Skolan behöver radikala reformer. *Göteborgsposten*. Hämtad från: <http://www.gp.se/ledare/enkvist-skolan-beh%C3%B6ver-radikala-reformer-1.6527122>
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning. LUT 74*. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förl.
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola. Ett principbetänkande från 1976 års gymnasieutredning*. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förl.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Stockholm: Fakta info direkt.
- Vetenskapsrådet (2008). *Individ – Sambälle – Lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wickman, P-O. & Kindenberg, B. (2017, 9/11). Didaktiken är lärarnas egen vetenskap. *Skola och Sambälle*. Hämtad från: <http://www.skolaochsamballe.se/flode/skolforskning/per-olof-wickman-bjorn-kindenberg-didaktiken-ar-lararnas-egen-vetenskap/>
- Wikander, L., Gustafsson, C., Riis, U. & Larson, L. (2009). *Pedagogik som examensämne 100 år*. Uppsala: Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.